



*Instituto Hidalguense de Educación*  
*Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo*

*Licenciatura en Intervención Educativa*



*Diseño Curricular*

**ADVERTENCIA**  
**ESTOS MATERIALES FUERON ELABORADOS CON FINES EXCLUSIVAMENTE**  
**DIDÁCTICOS PARA APOYAR EL DESARROLLO CURRICULAR DEL PROGRAMA**  
**EDUCATIVO.**

INSTITUTO HIDALGUENSE DE EDUCACION  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL-HIDALGO  
LICENCIATURA EN INTERVENCION EDUCATIVA

Programa Indicativo  
“DISEÑO CURRICULAR”

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
LICENCIATURA EN INTERVENCION EDUCATIVA

Programa Indicativo  
DISEÑO CURRICULAR

Area de Formación Profesional:  
BASICA EN EDUCACION  
Campo de competencia:  
INSTRUMENTAL  
Semstre en que se imparte:  
CUARTO  
Carácter:  
OBLIGATORIO  
Créditos:  
DIEZ

Elaborado por:  
PETRONA MATUS LOPEZ  
Unidad 203, Cd. Ixtepec Oax.  
NEFTALI SECUNDINO SANCHEZ  
Unidad 122, Acapulco Gro.

Mayo de 2002

## PRESENTACION

Este curso busca recuperar elementos esenciales de la teoría curricular, que le permitan al estudiante fundamentar y realizar diseños curriculares, en los diversos ámbitos de acción donde desarrollará su labor como profesional de la educación y desde los diferentes enfoques teóricos y metodológicos que propone la teoría curricular.

Se plantea como un curso / taller, de 10 créditos, con una carga semanal de 6 horas, y se ubica en el cuarto semestre de la Licenciatura en Intervención Educativa. El curso forma parte del área de formación profesional básica en educación y contribuye a que el profesional básica en educación y contribuye a que el profesional de la Educación, posea un marco de referencia sobre los diversos campos que abarca la problemática de la planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje.

El curso parte del análisis del debate teórico / metodológico sobre el currículum, y las implicaciones que éste tiene en el proceso de enseñanza. En relación con este debate, se analizan las teorizaciones y propuestas metodológicas sobre la relación aprendizaje y desarrollo curricular; las condiciones en que son adquiridos los conocimientos por los sujetos y su relación con la enseñanza de las diferentes áreas del conocimiento en ámbitos diversos.

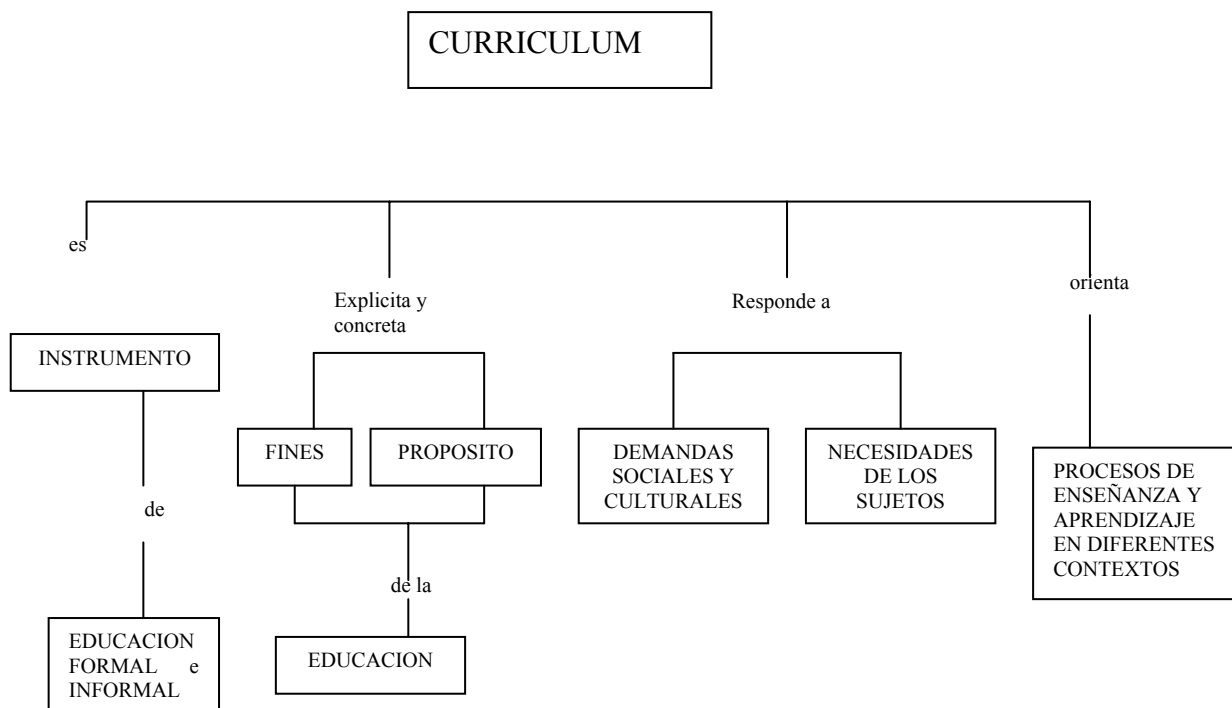
En lo que respecta al currículum, se analiza, de manera general, su historicidad, y de manera central, el debate actual que sustentan las nuevas formas de concebirlo para su construcción y realización en procesos educativos concretos. Desde la perspectiva del curso, el currículum debe responder a ciertas exigencias ineludibles:

- Debe ser pertinente, lo cual significa que debe ser adecuado a las características del ámbito donde se aplica, responder a las demandas sociales y culturales de la comunidad, considerar las características y avances de las disciplinas y los productos profesionales, principalmente, atender a las necesidades concretas de los sujetos.
- Debe ser un producto social, construido con participación, en instancias diversas, de personas y entidades capaces de interpretar los problemas y proyectos de la comunidad nacional, regional y local. Para lograr lo anterior se deben recuperar en el desarrollo del curso, elementos que se han trabajado en otros cursos, entre los que destacan: elementos del entorno sociocultural, características del sujeto que aprende, el desarrollo del grupo y la elaboración de recursos materiales; que llegan a constituir elementos centrales del área profesional de la licenciatura. Finalmente, para complementar en el estudio de la temática abordada en este espacio curricular, se ofrece un curso optativo de Evaluación curricular.

## COMPETENCIA

Diseñar propuestas curriculares pertinentes para ámbitos de acción diversos, considerando las variables contextuales, individuales y teórico-metodológicas implicadas en el aprendizaje y la enseñanza.

RED CONCEPTUAL



ESTRUCTURA TEMATICA

¿Cómo elaborar diseños curriculares pertinentes para ámbitos de acción diversos?

UNIDAD I

¿Qué es un diseño curricular?

Contenido

1. Recorrido histórico del currículum: origen de la concepción y práctica
2. Fundamentos conceptuales y contexto de las teorías curriculares.
3. Modalidades del currículum e implicaciones teórico-metodológicas.
4. Características de los diseños curriculares, para cada postura teórica.
5. La orientación de los proyectos curriculares actuales: la naturaleza proyectiva integral y estratégica.

Bibliografía:

ALVAREZ, L. La educación basada en Competencias: implicaciones, retos y perspectivas. Didac No. 36.

BARNETT, Ronald. Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Gedisa. Barcelona, 2001.

COLL S. Cesar. Psicología y currículum. Laía, Barcelona, 1987.

- DIAZ, Barriga Frida. "Formación docente y educación basada en competencias", en: Formación de competencias y certificación profesional. Pensamiento universitario. No. 91. CESU-UNAM. 2000
- EGGLESTON, John. Sociología del currículo escolar, Troquel, Buenos Aires, 1980
- GIMENO Sacristán, J., El currículo: una reflexión sobre la práctica, Morata, Madrid, 1989.
- GIMENO Sacristán, José y Angel I. Perez, Comprender y transformar la enseñanza, Madrid, Morata, 1993.
- GONCZI, A. Enfoques de la Educación Basada en Competencias: la Experiencia Australiana (segunda parte). La Academia. Noviembre diciembre de 1997.
- HERNANDEZ Pedro. Diseñar y enseñar. Narcea / ICE de la Laguna, Madrid, 1989.
- KEMMIS, Stephen, Más allá de la teoría de la reproducción, Morata, Madrid, 1998.
- LUNDRÉN U. P., Teoría del currículum y escolarización. Morata, Madrid, 1992.
- TABA, Hilda. Elaboración del currículo. Troquel, Buenos Aires, 1974.
- TORRES, Hernández Rosa María, Paradigmas del currículum, en La Vasija, Revista Núm. 2 abril-julio 1998, UPN, México. 1998 UPN. Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades UPN. Licenciatura en Intervención Educativa 2002. UPN, México, 2002.

## UNIDAD II

¿Cómo hacer un diseño curricular?

Contenido

- Los componentes del currículum: dimensiones Currículo-Programa-Programación.
- El diagnóstico de necesidades en la elaboración del Currículum.
- La determinación de las intenciones educativas.
- La selección y organización del contenido. Relación entre currículum, cultura y educación.
- El proceso didáctico.
- La puesta en práctica del currículum. Las condiciones institucionales.
- Características del proceso de planeación, conducción y evaluación del currículo.

## BIBLIOGRAFIA

- ANTUNEZ, S. Y Gairín, J. La Organización escolar. GRAO, Barcelona. 1998.
- ARNAZ, José Antonio, La planeación Curricular, Trillas, México, 1995.
- BARNETT, Ronald. Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Gedisa. Barcelona, 2001.
- COLL S. Cesar. Hacia la elaboración de un modelo de diseño curricular. En Revista Cuadernos de Pedagogía. No. 139. Barcelona, 1986.
- DIAZ BARRIGA, Angel coord. Procesos curriculares, institucionales y organizacionales. Consejo mexicano de investigación Educativa. Primera edición. México, 1992.
- DIAZ, Barriga Frida. "Formación docente y educación basada en competencias", en: Formación en competencias y certificación profesional. Pensamiento universitario. No. 91. CESU-UNAM. 2000
- DOMENECH Joan y Jesús Viñas. La organización del espacio y tiempo en el centro educativo, GRAO, Barcelona. 1997.

EGGLESTON, John. Sociología del currículo esclar, Troquel, Buenos Aires, 1980.  
GIMENO Sacristán, J., El currículo: una reflexión sobre la práctica, Morata, Madrid, 1989.  
GONCZI, A. Enfoques de la Educación Basada en Competencias: la Experiencia Australiana (segunda parte). La Academia. Noviembre diciembre de 1997.  
TORRES, Jurjo, El currículum oculto. Morata, Madrid, 1998.  
ZABALZA, Miguel A. Diseño y desarrollo curricular. Narcea, Madrid, 1987.  
UPN. Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades UPN. Licenciatura en Intervención Educativa 2002. UPN, México, 2002.

### UNIDAD III

¿Cómo desarrollar y evaluar propuestas curriculares en diferentes ámbitos de intervención?  
Contenido

1. El concepto de desarrollo curricular en las teorías sobre el currículo.
2. El papel del docente en el desarrollo del currículo, en diferentes niveles del sistema educativo.
3. La propuesta teórica para la evaluación curricular.

### BIBLIOGRAFIA

ABALO, Valentín y Francisco Bastida, Adaptaciones curriculares teóricas y práctica, Escuela Española, madrid, 1994.  
DE ALBA, Alicia. Evaluación curricular. CESU-UNAM, México, 1989.  
GONZALEZ Manjón, D. Adapataciones curriculares. Guía para su elaboración. Ediciones Aljibe. Málaga, 1995.  
HARGREAVES, Andy, Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado), Morata, Madrid, 1999.  
LAFOURCADE, Pedro. Planteamiento, conducción y evaluación de la enseñanza superior. Kapelusz, Buenos Aires, 1970.  
LEMA, Y. La evaluación de aprendizajes en un currículo por competencias. Educación primaria al final de la década: Políticas curriculares en el Perú y los países andinos. Lima: Tarea, 2000.  
ROMAN, Pérez Martiniano y Eloisa Diez López, aprendizaje y Currículum. Diseños curriculares aplicados. Novedades Educativas, Buenos aires Argentina, 6ª. Edición 2000.  
SALUJA, S. (s/f). La capacitación basada en competencias en el Reino Unido.  
STENHOUSE, L. Investigación y desarrollo del curriculum. Morata, Madrid, 1991.  
ZABALZA, Miguel A. Diseño y desarrollo curricular. Narcea, Madrid, 1987.

### SUGERENCIAS METODOLOGICAS

Parta de una situación problemática que le permita:

- reconocer los saberes y habilidades previos que el alumno posee para atender las situaciones planteadas en el curso.
- generar en el alumno, la búsqueda de información en torno al diseño curricular.
- promover en el estudiante, el análisis de las modalidades del currículum en situaciones concretas.

- lograr que el alumno, contraste los modelos curriculares con las situaciones problemáticas que pretende abordar.

El trabajo en equipo, la exposición de contenidos, la lectura previa de artículos, favorecerán el análisis crítico de las diversas teorías, y diseños curriculares, al mismo tiempo que posibilitan la colaboración, la formación de actitudes de tolerancia y comprensión, así como la capacidad de reconocer al otro como su interlocutor en el proceso de aprendizaje.

El alumno generará una serie de productos de aprendizaje, entre los cuales se le sugiere considerar:

1. Elaboración de Cuadros comparativos.
2. Síntesis de materiales sobre el currículo.
3. Trabajos escritos sobre principios metodológicos.
4. Modelos e organización y desarrollo curricular.
5. Reporte de entrevistas y formato de las mismas.
6. Concentrado de información.
7. Elaboración de una propuesta curricular, inicio de una propuesta curricular.

#### CRITERIOS DE EVALUACION

En el proceso formativo se pueden identificar evidencias del desarrollo de la competencia, recopiladas a través de mecanismos como:

- Elaboración de trabajo escrito.
- Elaboración y entrega de cuadros.
- Entrega de reportes de entrevistas.
- Exámen escrito.
- Exposición de temas estudiados.
- Participación individual y grupal.
- Entrega de registros de observación.
- Registro diario.

La adquisición de la competencia establecida por el curso, será valorada mediante el diseño de un proyecto curricular, para una situación específica (nivel, modalidad educativa) apoyando en una teoría curricular, señalada por el docente.

Considere los siguientes elementos:

- Diagnóstico, fundamentación.
- Elaboración del plan.
- Selección y organización de Contenidos.
- Propuestas de Recursos y estrategias.
- Organización del espacio y el tiempo.
- Evaluación: factibilidad y pertinencia del proyecto curricular.
- Entre otras evidencias, considere el diseño de un proyecto de evaluación curricular, centrado en una perspectiva metodológica determinada. Considerando los siguientes indicadores:

- Congruencia del Plan
- Viabilidad del Plan
- Continuidad e Integración del Plan
- Vigencia del Plan
- El nivel de competencia del alumno para el curso, se establece a partir de la pertinencia que el diseño debe tener, con la situación específica para la cual fue elaborada; asimismo deberá verificar la coherencia, y organización de los elementos arriba indicados y que integran el diseño curricular propuesto.

## BIBLIOGRAFIA

- APPLE Michel W. Ideología y currículo, Akal/Universitaria, Madrid, Trad. Rafael Lasalette, col. Educación, num. 101, 1986.
- BERTOLINI, Piero. Nuevas orientaciones para el currículum de la educación infantil, Paidós, Barcelona, 1990.
- COLL C., y Otros, El constructivismo en el aula, GRAO, Madrid 1999.
- COLL, César, Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento, Paidós, Barcelona, 1991.
- CONTRERAS, Domingo. Enseñanza currículum y profesorado, Akal, Madrid, 1994.
- DIAZ, Barriga Angel Didáctica y currículo, Nuevomar, Mexico, 1984.
- FUEGEL Cora y Rosa Montoliu. Innovemos el aula. Creatividad, Grupo y Dramatización. Ocaedro, Madrid. 2000.
- GIROUX, Henry, Placeres inquietantes, Paidós Educador, Barcelona, 1996.
- HERNANDEZ, Gerardo. Paradigmas en Psicología de la educación, Paidós Educador, México, 1998.
- MARTINEZ Bonafé, Jaume. Proyectos curriculares y práctica docente. Díada Editores, Sevilla, 1991.
- PANSZA Margarita. Pedagogía y currículo. Gernika, México, 1990.
- RICO, Vercher Manuel, Trabajo autónomo del escolar y currículum paralelo, Santillana, Madrid, 1990.
- TORRES, Jurjo, Globalización e interdisciplinariedad: el currículum, integrado, Morata, Madrid, 1998.
- TOUCHON, Francois Víctor. Organizadores didácticos. La lengua en proyecto, AIQUE, Buenos Aires, 1995.
- TYLER, Ralph. Principios básicos del currículum. Troquel, Buenos Aires, trad. Enrique Molina de Vedia, 1982.
- VVAA, Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué, Diada, Universidad de la Rioja, 1999.



INSTITUTO HIDALGUENSE DE EDUCACION  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL-HIDALGO  
LICENCIATURA EN INTERVENCION EDUCATIVA

***BLOQUE I***  
***¿Qué es un diseño curricular?***

Diseño curricular  
Cuarto Semestre

RALPH, W Tyler; “Qué fines desea alcanzar la escuela?” En: Principios Básicos del Currículo. Pp. 9-65. Argentina. Ed. Troquel.

Licenciatura en Intervención Educativa  
Diseño Curricular  
Cuarto Semestre

CAPITULO 1

**¿QUÉ FINES DESEA ALCANZAR LA ESCUELA?**

Muchos programas de enseñanza no responden a propósitos definidos. A veces, si preguntamos a un profesor de ciencias, idioma, estudios sociales u otra asignatura qué objetivos persigue, no recibiremos respuestas satisfactoria. El profesor dirá, en suma, que se propne formas a una persona bien educada y que enseña idioma o estudios sociales u otra asignatura porque es esencial para una educación completa. Sin duda, algunos educadores natos, aunque no tienen una concepción clara de sus objetivos, relaizan una excelente labor porque intuyen qué es una buena enseñanza, cuáles son los materiales importantes a los puntos que vake la pena deliciar y cómo presentar el marterial y desarrollar eficazmente ante sus alumnos los distintos temas. Sin embargo, si se desea planificar el programa de enseñanza y mejorarlo en forma constante, es imprescindible tener alguna idea de sus metas. Estos objetivos de la educación se consustancian con los criterior que se emplean para seleccionar el material, bosquejar el ocntenido del programa, elaborar los procedimientos de enseñanza y preparar las pruebas y exámenes. Todos los aspectos del programa son, en relaidad, medios para realizar los propósitos básicos de la educación. En consecuencia, si hemos de estudiarlo sistemática e inteligentemente, debemos antes estar seguros de cuáles son sus objetivos.

Pero, ¿cómo se los alcanza? Puesto que se trata de metas queridas conscientemente, es decir, fines que el personal docente desea alcanzar, ¿no son acaso meras cuestiones de preferencia personal de ciertos individuos o grupos? ¿Es posible plantear en forma sistemática el problema de los mejores objetivos?

Es por cierto verdad que, en última instancia, son cuestión de preferencia personal y, en consecuencia, depende de los juicios de valor de las oportunidades docentes. Por ello hace falta una filosofía amplia de la educación que guíe en la formulación de esos juicios.

Además, ciertos tipos de información y conocimiento brindan una base más inteligente para aplicar esa filosofía cuando se adoptan decisiones en este campo. Si quienes las toman conocen tales datos, habrá mayores posibilidades de que sus juicios sean sensatos y estipulen metas de importancia y validez mayores. Por esta razón, gran parte de los estudios sobre currículo emprendidos con ánimo científico en los últimos treinta años consistió en investigaciones en busca de una base mejor para seleccionar sabiamente los objetivos. La literatura técnica especializada en currículo abarca centenares de estudios que proporcionaron información útil para los grupos interesados en dicha selección.

Si se acepta el principio de que es posible realizar investigaciones que brinden información útil en este sentido, surge la cuestión de qué fuentes pueden proporcionarla. Hay en la actualidad no poca discusión entre esencialistas y progresistas, especialistas en asignatura y expertos en psicología infantil, entre este grupo escolar y aquel otro, acerca del cuál es la fuente fundamental de la que deben derivarse los objetivos. Los progresistas destacan la importancia de estudiar al niño para descubrir sus intereses, los problemas que enfrenta y los propósitos que persigue. Entienden que esta información proporcionará la fuente primordial para la selección de los fines. Los esencialistas, en cambio, impresionados por la magnitud de los conocimientos acumulados a lo largo de muchos siglos –lo que llamamos herencia cultural-, la señalan como fuente primera. Para los esencialistas, la educación debe centrarse en las enseñanzas fundamentales que ofrece nuestra vasta herencia cultural.

Muchos sociólogos y otros estudiosos, preocupados por los urgentes problemas de la sociedad contemporánea, creen que el análisis de ésta ofrece la información fundamental que se requiere para formular los objetivos. Consideran la escuela como el medio que permite ayudar a los jóvenes a enfrentar eficazmente los críticos problemas de la vida actual. Si se determina qué problemas son, será misión de la escuela brindar los conocimientos, capacidades técnicas, actitudes, etc., que ayuden a resolverlos con inteligencia. En cambio, los filósofos de la educación reconocen en la vida valores fundamentales que, en gran medida, pasan de una generación a otra por medio de la educación. Opinan que es fin esencial de la escuela transmitir los valores básicos revelados por un estudio filosófico amplio y ven en la filosofía de la educación, pues, la fuente principal donde buscar objetivos.

Aquí adoptaremos otro punto de vista: ninguna fuente única de información puede brindarnos una base para adoptar decisiones sensatas y amplias sobre los objetivos de la escuela. Cada una de aquellas fuentes posee ciertos valores y todas deben tenerse en cuenta al proyectar un programa educacional amplio. En consecuencia, examinaremos cada una para determinar qué tipo de información nos brinda y cómo puede ésta sugerirnos objetivos importantes para la enseñanza.

### ***Estudio de los propios educandos como fuente de objetivos educacionales***

Educación significa modificar las formas de conducta humana. Tomamos aquí el término conducta en su sentido más amplio, que comprende tanto el pensamiento y el sentimiento como la acción manifiesta. Vista así la educación resulta claro que sus objetivos son los cambios de conducta que el establecimiento de enseñanza intenta obtener en los alumnos.

El estudio de los educandos mismos procurará determinar qué cambios en sus formas de conducta debe proponerse obtener la escuela.

Si se examina a los niños de una escuela primaria de cierta comunidad, tal vez se determine que presentan deficiencias alimentarias o condiciones físicas disminuidas. Estos hechos pueden sugerir objetivos en el campo de la educación sanitaria y el estudio de lo social, pero los sugieren sólo en relación con algún concepto de condiciones físicas normales o deseables. Así, en una sociedad que acepte como algo ineludible las deficiencias alimentarias, es improbable que se infiera, de aquellos datos, algún objetivo educacional. Conviene señalar, a este respecto, que las investigaciones que sobre adolescentes se realizaron en Estados Unidos durante la depresión económica demostraron que muchos se preocupaban por la posibilidad de no encontrar trabajo al terminar sus estudios. Empero, esto no sugiere por sí solo la conveniencia de impartir orientación vocacional o preparación ocupacional. La observación de los educandos indica metas educativas sólo si se comparan los datos obtenidos con niveles deseables o con normas admisibles que permitan establecer la diferencia que existe entre la condición actual del alumno y lo aceptable.

Esta ausencia o diferencia entre la realidad y la aspiración suele llamarse necesidad, si bien Prescott, Murray y otros autores utilizan en otro sentido el término “necesidad” en sus trabajos sobre psicología. Todos ellos ven en el ser humano un organismo dinámico, un sistema de potencias que suelen estar en equilibrio entre las fuerzas internas producidas por la energía que proviene de la oxidación de los alimentos y las condiciones externas. Para que dicho sistemas mantenga ese equilibrio, deberán satisfacerse “ciertas necesidades”, o sea, tratar ciertas tensiones que son la causa del “desequilibrio”. En este sentido, todos los organismos satisfacen continuamente sus necesidades, o sea que reaccionar, de un modo tal que les permite aflojar las tensiones productoras del desequilibrio. En estos términos, uno de los problemas educativos consistirá en canalizar los medios por los cuales se satisfacen aquellas necesidades a fin de que la conducta sea socialmente aceptable, sin excluir, al mismo tiempo, la satisfacción de las exigencias mínimas, que dejarán al organismo a cubierto de tensiones repetidas y constantes.

Prescott clasifica estas necesidades en tres tipos: 1) necesidades físicas: alimento, agua, actividad, sexo, etc.; 2) necesidades sociales: afecto, participación, estatus y respeto dentro del grupo social y por último, necesidades integrativas, como el afán que experimenta cada ser humano por vincularse a algo superior y que lo trascienda, es decir, la necesidad de una filosofía de la vida. En este sentido, todos los niños tienen las mismas necesidades, y es deber de la escuela, junto con las demás instituciones sociales, atender esas exigencias de manera no sólo satisfactoria, sino también acorde con el tipo de normas de conducta significativas desde el punto de vista personal y social. El estudio de las necesidades de un determinado grupo de educandos abarcará la identificación de aquellas que no hubieren sido debidamente satisfechas, así como también la investigación del papel que desempeña la escuela en ese sentido. A menudo podrán señalarse algunos objetivos que pongan el acento en conocimientos, actitudes, habilidades, etc., y cuyo desarrollo contribuya de manera efectiva a resolver tales necesidades. Por otra parte, los estudios mostrarán también, en alguna medida, cómo la escuela concede significación a ciertas actividades al brindar a los alumnos los medios para satisfacer necesidades psicológicas que no se satisfacen correctamente fuera de la escuela.

A fin de evitar confusiones en nuestro análisis convendrá seguir considerando el término “necesidades” bajo estas dos acepciones diferentes. El primer uso alude a la distancia que existe entre el concepto de norma deseable -es decir, alguna pauta de valor filosófico- y el estado actual. En otras palabras, la necesidad equivaldría a una zona intermedia entre lo que es y lo que debe ser. Para algunos psicólogos, la segunda acepción del vocablo se refiere a tensiones en el organismo, el cual deberá conservar su equilibrio si aspira a mantener la condición normal de salud. Durante los últimos diez o quince años, se realizaron muchas investigaciones encaminadas a identificar las necesidades de los alumnos. Algunas de ellas, las que prefieren tomar el término “necesidad” en su primera acepción, se orientaron esencialmente a considerar la situación actual de los estudiantes en términos de factores aceptados como pautas deseables, comparando luego esa información con las pautas y los vacíos así identificados.

Quienes estaban a favor de la llamada “psicología dinámica” investigaron las necesidades con este matiz psicológico.

El argumento de asignar importancia a las necesidades de los estudiantes como fuente valiosa de objetivos de la educación, sostiene aproximadamente que el ambiente cotidiano de los jóvenes en el hogar y en la comunidad brinda, por lo general, una parte considerable de su formación educativa, por lo cual sería innecesario que la escuela se preocupase por experiencias educativas que se dan adecuadamente fuera del medio escolar. Dicho en otros términos la labor de los establecimientos educativos debe concentra especialmente en las carencias o vacíos graves que aparecen en la formación actual de los estudiantes. En consecuencia, y con el propósito de establecer las bases para la elección de objetivos primordiales en un programa de estudios, deberán realizarse las investigaciones necesarias que permitan identificar esas carencias o necesidades de la educación. Los trabajos que se realicen con tal fin constarán de dos partes tendientes primero, a establecer la situación actual de los educandos, y segundo, a comparar esa situación con las pautas aceptables que permitan ubicar las carencias o necesidades.

Por supuesto que aparecerán dificultades, sobre todo cuando la escuela pretenda investigar ampliamente las necesidades de sus alumnos, en especial las que se refieran a algunos de sus aspectos vitales. Resultará prácticamente imposible estudiarlos simultáneamente o mediante una sola investigación, por lo cual se aconseja desmenuzar la vida en algunos de sus aspectos principales y analizar por separado cada uno de ellos. Por ejemplo, al proponerse conocer las necesidades de los alumnos del ciclo básico de una escuela de Smithville, el cuerpo docente podría dividir ventajosamente la investigación en las etapas siguientes: 1) salud; 2) relaciones sociales inmediatas, entendidas como tal la vida familiar y el contacto con amistades y conocidos; 3) relaciones sociales cívicas, incluida la vida cívica de la escuela y la comunidad; 4) la vida en una sociedad de consumo; 5) la vida profesional, y 6) esparcimientos. Por supuesto que éstas no son las únicas categorías por tener en cuenta y ni siquiera las mejores, pero ilustran cada uno de los aspectos susceptibles de ser mejor investigados en la vida de los jóvenes. Cada uno de ellos exigirá estudios correspondientes acerca de las prácticas, los conocimientos e ideas, las actitudes, los intereses, etc., de la infancia. Así, por ejemplo, al estudiar las normas sanitarias, la investigación podría llegar a los hábitos alimentarios, a los de descanso, relajamiento y

limpieza, así como también a las prácticas relativas a la seguridad y protección de la salud de los demás, a las normas sanitarias y al esclarecimiento de errores que existen acerca de cuestiones sanitarias y de higiene, a la importancia que se concede a la salud personal y a la responsabilidad que a todos cabe para proteger la salud de los demás y, en síntesis, a la preocupación por conocer mejor todo lo que relaciona con la salud. Las investigaciones de este tipo podrán brindar abundante información acerca del estado actual de la infancia en edad escolar, en lo que a la salud se refiere. Estos datos deberán luego compararse con el conjunto de normas deseables a fin de establecer dónde aparecen los claros importantes que, a su turno, señalarán objetivos de la educación.

Al estudiar de esta manera las necesidades de los estudiantes, aparecen ciertos datos comunes a casi todos los niños de la misma edad, cualquiera fuere su zona de residencia - rural o urbana— y cualquiera fuere asimismo su clase social. En cambio, con respecto a otros hechos podrán advertirse muchas variantes de una escuela a otra o aún entre dos grupos de la misma escuela. Así, por ejemplo, aparecerán marcadas diferencias entre dos establecimientos en lo que respecta al conocimiento de los hábitos sanitarios; la facilidad para la lectura, la escritura y la matemática; los temas cívicosociales y la actitud de los alumnos hacia las instituciones comunitarias. Por tanto, la escuela que emprenda una investigación eficaz deberá recurrir a estudios científicos generales en procura de informaciones acerca de la niñez de determinada edad, pero cuidando de complementar esos datos generales con observaciones específicas de cada estudiante en particular dentro de la escuela, así como también a menudo deberá reconocer la diferente composición del alumnado que representa la escuela típica. De esa manera podrá identificar algunas necesidades comunes a casi todos los niños norteamericanos, otras comunes a casi todos los niños de una escuela dada, y otras más características de ciertos grupos del mismo establecimiento, que no son comunes a las de la mayoría de los alumnos.

En este sentido, deseo sugerir al lector que analice la escuela que mejor conoce y señale las investigaciones específicas que debieran realizarse para obtener el tipo de formación relativa a las necesidades de los estudiantes que podrían arrojar alguna luz sobre los objetivos de la enseñanza, aclarando de tal modo el panorama de esas necesidades.

Otra forma de conocer las características del alumnado, y que requiere consideración especial, consiste en investigar sus intereses. La teoría de la educación progresiva es ampliamente conocida; para ella, la base primordial de los objetivos se centra en el interés del propio estudiante, el cual deberá primero identificarse y luego servir como centro de la atención de los educadores.

Es probable que nadie que apoye sensatamente la educación progresiva haya abogado nunca porque se transmita a los alumnos sólo aquello que les interesa momentáneamente; sin embargo, el argumento de estudiar sus intereses como base para definir objetivos significa aproximadamente que la educación es un proceso activo que requiere el esfuerzo del propio alumno quien, en general, sólo aprende las cosas que hace. Si las situaciones didácticas se refieren a cuestiones que le interesen, participará activamente en ellas, aprendiendo de ese modo a resolverlas con eficacia. Además, se afirma que a mayor efectividad para tratar una dificultad presente avala la capacidad para resolver las que podrían presentarse en lo futuro. En consecuencia, es esencial comprender que la educación brinda al estudiante la

oportunidad de participar en forma activa en las cosas que le interesan, permitiéndole abordarlas con decisión puesto que le afectan profundamente, al tiempo que aprende a realizar esas actividades de manera efectiva.

Sin embargo, muchos educadores no comparten la idea de que un programa educativo eficaz deba prestar atención a los intereses actuales de los estudiantes como tales, porque sostienen que una de las funciones de la enseñanza consiste en ensanchar y profundizar el campo de intereses del alumno a fin de que, una vez concluido el período escolar, pueda proseguir su educación integral. Pero esos mismos educadores reconocen la importancia de tomar los intereses presentes de los alumnos como un punto de partida. Es así como distintos grupos han iniciado la investigación de los intereses de los estudiantes, para obtener alguna luz sobre los posibles objetivos de la educación. Allí donde esos intereses son realmente válidos constituyen un buen comienzo para la enseñanza efectiva mientras que, si resultan indeseables, limitados o inconvenientes señalan vacíos que deben llenarse para que el alumno pueda recibir una educación efectiva.

A menudo -y con distintos enfoques- se han estudiado los intereses infantiles. Craig, por ejemplo, analizó las preguntas que los niños formulan acerca de la ciencia, y basado en ese análisis elaboró un currículo de ciencias para la escuela elemental, orientado primordialmente a sentar las bases sobre las cuales los niños pudieran responder preguntas que les interesaban. Existen estudios acerca de los intereses infantiles en lecturas y a veces, el currículo de literatura se desarrolla en términos de intereses de lectura infantil. Por otra parte, para establecer objetivos en el campo de la educación física han servido de base los intereses de juegos y deportes. En estudios de esta naturaleza los posibles intereses son tan diversos que suele ser necesario planificar una serie de investigaciones relativas a las diferentes fases de los intereses estudiantiles, en lugar de emprender un estudio único que procure abarcar todos los aspectos de la vida que atraen de un modo u otro el interés de los estudiantes. Así, por ejemplo, cabe investigar los intereses sanitarios de los niños independientemente de lo que corresponden a sus actividades familiares, etcétera.

En este sentido, y a fin de que el lector aprecie a fondo todo el partido que puede obtenerse del estudio de los intereses de los alumnos, resultará útil bosquejar un plan aplicable a una escuela determinada, lo cual le mostrará en qué medida puede apoyarse en estudios anteriores de intereses infantiles en aquellos casos en que los mismos fueran muy universales, además de conocer otros campos de intereses que deberían estudiarse mediante enfoques locales en la propia comunidad o en la propia escuela. La razón de ello reside en que las diferencias que existen entre un grupo y otro son en esa materia lo bastante amplias como para que las conclusiones extraídas de otros estudios dejen de ser índices fidedignos de los intereses que existen en su propio establecimiento.

Frente a la pregunta de qué métodos conviene usar para estudiar a los alumnos, cabe responder que casi todos los de investigación social son utilizables para analizar necesidades e intereses. En algunos casos, las observaciones del maestro establecerán un buen número de hechos relativos a los estudiantes, en particular acerca de las actividades en el aula, las relaciones sociales, los hábitos de escolaridad, etc. Además, una segunda fuente es la de realizar encuestas entre los estudiantes aunque este medio, debido al tiempo que insume, suele limitarse a un simple muestreo. De todas maneras, se ofrece así la posibilidad

de obtener información más espontánea acerca de cómo los jóvenes enfrentan sus problemas revelando sus actitudes, sus intereses y su filosofía de la vida.

Por otra parte, las entrevistas con los padres resultan útiles para esclarecer ciertas prácticas sanitarias y ciertas relaciones sociales de los estudiantes. El cuestionario, por otra parte, es un elemento eficaz que permite obtener la información que el estudiante no vacila en proporcionar. Se han usado mucho los cuestionarios de intereses, así como también los que se refieren a actividades de esparcimiento o a problemas de carácter personal y social, hábitos de lectura, prácticas sanitarias, experiencias de trabajo, etc. En muchísimos casos también se ha recurrido a tests, especialmente los de destreza en la lectura, la escritura, la matemática, o los desconocimientos y aptitudes que el niño posee para resolver problemas. Además, casi todas las comunidades cuentan con registros que ayudan a arrojar luz sobre ciertos tipos de necesidades e intereses estudiantiles, incluyendo asimismo amplia documentación, como registros de delincuencia juvenil, estadísticas de mortalidad y morbilidad con respecto a condiciones sanitarias, distintos datos sociales referidos a la comunidad en general o divididos por sectores dentro de la ciudad, etc. De más está decir que un estudio de este tipo deberá comenzar por el archivo de la propia escuela, sobre todo si ésta conserva registros acumulativos de los estudiantes.

El repertorio de técnicas de estudio es lo suficientemente amplio como para permitir a todos los educadores y miembros del cuerpo docente participar en alguna medida del estudio de las necesidades e intereses estudiantiles, descontando que, en muchos casos, serán los mismos estudiantes quienes tendrán interés por participar de la investigación, organizando encuestas casa por casa donde fuere necesario o reuniendo datos de otro tipo que tengan relación con un amplio estudio.

Sin embargo, muchas escuelas que se han deshecho en alabanzas acerca de la capacidad de sus alumnos, nunca lograron extraer objetivos educacionales concretos de las investigaciones realizadas porque ninguna fórmula permite deducirlos de los datos obtenidos acerca del alumnado. En general, el procedimiento exige el estudio de esos datos para descubrir lo que está implícito en ellos, compararlos luego con las normas o pautas prácticas y extraer de allí sugerencias acerca de las necesidades hipotéticas que el programa de la escuela podría satisfacer. Nunca se insistirá bastante en la importancia de sopesar las inferencias de los datos a la luz de normas aceptables, puesto que siempre admiten distintas interpretaciones. Por ejemplo, el descubrimiento de que el sesenta por ciento de los alumnos del noveno grado no lee fuera de la escuela nada más que tiras cómicas, podría sugerir a algún educador desprevenido que lo que la escuela debe hacer es enseñar a esos muchachos a leer tiras cómicas más rápidamente o con mayor satisfacción. En cambio, otro educador podría extraer la conclusión de limitar los intereses de lectura de esos jóvenes, así como la necesidad de establecer gradualmente ciertos objetivos que permitan expandir y profundizar esos intereses. Paralelamente, descubrir que el noventa por ciento de los graduados de una escuela secundaria encontró trabajo inmediatamente después de recibirse y no prosiguió estudios en el college podría sugerir que los objetivos de educación primordiales debieran consistir en ciertas técnicas de trabajo que permitieran a esos muchachos y muchachas obtener un empleo inmediato. En cambio, otros educadores tratarían de hacer todo lo posible por suscitar intereses en cuestiones sociales y cívicas y, sobre todo, por desarrollar una amplia educación general, ya que esos jóvenes tendrán muy

pocas oportunidades de proseguir estudios formales. El lector reparará en cómo las normas -es decir, la filosofía de la vida y los propios educativos que orientan al maestro- intervienen en la interpretación de datos de ese tipo y, aunque resultan útiles porque señalan vacíos y oportunidades que merecen especial atención para fijar objetivos educacionales, es evidente no se identifican entre sí automáticamente por el simple hecho de reunir información acerca de los estudiantes.

Otro factor de confusión al interpretar datos acerca los alumnos estriba en la falla para distinguir entre las necesidades debidamente resueltas por la educación y las satisfacen otros organismos sociales. Por ejemplo, el descubrimiento de que una parte considerable del alumnado está desnutrido tiene consecuencias dentro del campo de educación y fuera de él. Partiendo de la idea de que la mala nutrición obedece a falta de conocimientos acerca de dietas alimentarias o la ausencia de hábitos sanitarios adecuados o a la carencia de datos esenciales acerca del cuidado de la salud, todas esas fallas se dan en el campo educativo y pueden satisfacerse mediante un programa de enseñanza que proporcione los respectivos e indispensables conocimientos, hábitos y actitudes. Por otra parte, a menudo la mala nutrición se debe no a errores de educación sino a los magros ingresos en algunos sectores de la comunidad, o a la escasez o carencia de los alimentos indispensables para una dieta efectiva. Tales casos ilustran necesidades sociales imposibles de satisfacer con la simple identificación de objetivos educacionales en la escuela y requieren tanto otras formas de acción social. Cuando la investigación de las necesidades de los estudiantes señale determinados objetivos, el maestro deberá identificar los que se refieran directamente a la educación, sin confundirlos con los que no pertenecen al campo de la enseñanza. En otras palabras, deberán reconocerse los cambios deseables en las pautas de conducta de los estudiantes, para de esa manera ayudar a satisfacer las necesidades reveladas por los datos.

A fin de lograr una comprensión sólida acerca de las posibilidades y las dificultades propias de extraer conclusiones de los datos acerca de las necesidades e intereses de los estudiantes sobre objetivos de la educación, sugiero al lector que anote todo lo que se relacione con grupos de estudiantes que conozca bien y formule una lista lo más amplia posible acerca de dichas necesidades e intereses.

Como segunda medida, conviene redactar el enunciado de los objetivos de la educación contenidos en esos datos, tantos como se le ocurran, advirtiendo luego cómo se llegó a cada objetivo, qué otros factores se tomaron en cuenta y cómo se obtuvieron, por deducción, los objetivos particulares de la educación. Este ejercicio revelará a un mismo tiempo el valor de los datos concretos acerca de los estudiantes como base para sugerir objetivos, así como las dificultades para interpretarlos.

### ***Estudio de la vida contemporánea fuera de la escuela***

El esfuerzo por extraer objetivos del estudio de la vida contemporánea se derivó principalmente de la dificultad de enseñar en la escuela el enorme cuerpo de conocimientos surgidos con el despertar de la ciencia y la Revolución Industrial. Antes de esta época, el material que se consideraba digno de estudio era bastante escaso, de manera que no resultaba difícil elegir los elementos más significativos dentro de la herencia cultural. Pero



el tremendo aumento de los conocimientos, que se aceleró en cada generación desde el advenimiento de la era científica, impidió a los establecimientos de enseñanza seguir incluyendo en sus programas todo lo que se aceptaba como saber. Se planteó entonces, cada vez con mayor insistencia, la cuestión de la importancia contemporánea de los ítem particulares del conocimiento, las técnicas y las habilidades. Herbert Spencer, en su ensayo *¿Qué conocimiento es más valioso?*, abordó este problema en una forma que caracterizó mucho de los esfuerzos efectuados en este campo durante el siglo pasado. Aunque se limitó a interpretar observaciones circunstanciales y no a realizar un estudio sistemático, su técnica resultó muy similar, en algunos aspectos, a las que hoy utilizan los investigadores.

Cuando la Primera Guerra Mundial exigió que se impartiese capacitación técnica a gran número de individuos en un lapso relativamente breve, los viejos y lentos sistemas de aprendizaje no sirvieron. Surgió entonces la idea del análisis de tareas, ampliamente aplicado a confeccionar programas de adiestramiento que permitieran acelerar la preparación de operarios capacitados en distintas técnicas. En síntesis, el análisis de tareas consiste simplemente en el estudio de las actividades que desarrolla un obrero en un campo determinado, para intensificar el adiestramiento en las más difíciles que deba cumplir. En esencia, la mayor parte de los estudios de la vida contemporánea responden a una “lógica” semejante.

Actualmente dos son los argumentos que se esgrimen en favor del análisis de la vida contemporánea como fuente de sugerencias de objetivos educacionales. El primero de ellos sostiene que, siendo la vida contemporánea tan compleja y cambiante, debemos centrar el esfuerzo educativo en sus aspectos más espinosos y más importantes, para no malgastar el tiempo de los estudiantes en aprender cosas que tuvieron validez hace 50 años pero ya no, mientras se dejan de lado aspectos de la vida hoy esenciales y que la escuela no contempla.

El segundo argumento se origina en las comprobaciones relativas a la flexibilidad del adiestramiento. Cuando los educadores pensaban que el alumno podía adiestrar su mente y sus diversas facultades mentales en forma general y emplearlas luego en cualquier contingencia, no parecía tan clara la necesidad de buscar en la vida contemporánea sugerencias de objetivos. De acuerdo con esta teoría, lo importante era desarrollar las facultades intelectuales para que, en el trascurso de su vida, el estudiante fuera capaz de emplearlas en las situaciones que se le presentaran. Los estudios sobre aplicación del adiestramiento señalaron, sin embargo, que hay muchas más probabilidades de que el estudiante aplique las enseñanzas si reconoce determinada similitud entre las situaciones de la vida y aquellas en que se ha efectuado el aprendizaje. Por añadidura, hay más probabilidades de que perciba esa semejanza cuando se cumplen las dos condiciones siguientes: 1) Que en muchos aspectos las situaciones de la vida y las de la escuela sean obviamente semejantes, y 2) que el alumno busque en situaciones vitales ofrecidas fuera de la escuela ocasiones de aplicar las cosas aprendidas en ésta. Ambas conclusiones subrayan que el análisis de la vida contemporánea permite señalar a la enseñanza objetivos que se relacionan fácilmente con las condiciones y oportunidades que esa vida brinda para la aplicación de esos tipos de aprendizaje.

Este método ha sido duramente criticado, sobre todo cuando se lo aplica con exclusión de otros. Una de las críticas más frecuentes sostiene que la identificación de actividades

contemporáneas no garantiza que sean aconsejables. Establecer, por ejemplo, que gran cantidad de individuos desarrolla determinadas actividades no indica por sí que la escuela deba inculcar su práctica en los estudiantes; algunas pueden ser nocivas y más bien habría que combatir las. El segundo tipo de crítica parte de los esencialistas, quienes consideran como un culto del “presentismo” el estudio de la vida contemporánea. Señalan que siendo la vida siempre cambiante, preparar a los estudiantes para los problemas de hoy los incapacita para enfrentar los de mañana, puesto que las alternativas que deberán enfrentar como adultos serán diferentes. Un tercer tipo de crítica los formulan ciertos progresistas señalando que algunos de los problemas cruciales de la vida contemporánea, o de las actividades comunes de los adultos, no revisten interés para los niños ni les importan, y dirigirlos, pues, en objetivos educacionales, descuida los intereses y las necesidades de los niños como base para la selección de dichos objetivos.

Todas estas críticas se refieren en particular a la formulación de objetivos a partir, únicamente, de estudios acerca de la vida contemporánea. Al cotejarlos así obtenidos con los de otras fuentes, y en términos de una filosofía de la educación aceptable, se desvanece la primera crítica. Por otra parte, cuando el estudio de la vida contemporánea es el que sirve de base para indicar sectores valiosos cuya importancia parece permanente, y cuando los estudios de la vida contemporánea muestran campos donde los estudiantes pueden poner en práctica lo que aprendieron en la escuela así como también cuando se hace el esfuerzo para desarrollar en ellos una comprensión inteligente de los principios básicos propios de estas cuestiones, la pretensión de que el procedimiento constituye un culto al “presentismo” queda casi totalmente desvirtuada. En última instancia, si los estudios de la vida contemporánea sirven para señalar orientaciones hacia donde puedan encaminarse los objetivos de la educación, siempre que la elección de objetivos específicos para grupos dados tome en cuenta los intereses y las necesidades de los estudiantes, las investigaciones serán útiles y no violarán criterio atendibles de compatibilidad con niveles específicos de edades. De allí que valga la pena utilizar los datos obtenidos en estudios de la vida contemporánea como una de las fuentes indicadoras de posibles objetivos de la educación. Al emprender estudios referidos a la vida extraescolar, así como también al ocuparse de cada alumno individualmente, será necesario dividir esos estudios en varias fases con el fin de establecer zonas aptas para la investigación. A menos que analicemos la vida en sus fases funcionales y significativas la tarea resultará sumamente extensa y no estará exenta de lagunas. A este fin, existen varias maneras de analizar la vida contemporánea aptas para el estudio. Una de las posibles clasificaciones sería la siguiente:

- a) aspecto sanitario;
- b) Recursos naturales;
- c) Producción de bienes y servicios y distribución de los beneficios de la producción.
- d) Consumo de bienes y servicios.
- e) Comunicación y transporte de mercadería y de personas.
- f) Esparcimientos.
- g) Expresión de impulsos estéticos.
- h) Expresión de impulsos religiosos.
- i) Educación.
- j) Sentido y límites de la libertad.

- k) Integración del individuo.
- l) Exploración.

Cabe advertir que ninguna de estas clasificaciones resulta totalmente satisfactoria pero, puesto que el propósito consiste en subdividir un concepto total en sus aspectos manejables, sin omitir ningún enunciado importante, resultan factibles el empleo de cualquier subdivisión y cumplir el propósito esencial. En cada etapa de la vida el intento es obtener información acerca de ese aspecto de la vida contemporánea con fines educacionales. No fueron pocos los tipos de información logrados; en algunos casos -con respecto a las actividades individuales- se llegó a la conclusión de que los objetivos pueden surgir de la actividad que cada persona desempeña, porque la educación debe ayudar a la gente a desempeñarse con eficacia. En otros casos, las investigaciones abarcaron un sector establecido, mientras que en otros fueron los aspectos negativos de la vida en determinadas clases sociales, incluidos los desajustes y las dificultades. Otras investigaciones, en cambio, se extendieron hasta sus intereses, sus esperanzas y sus aspiraciones en determinadas etapas de su vida, apoyándose en la premisa de que la educación debe ayudar a las personas a satisfacer sus intereses del mejor modo, al tiempo que se cumplen sus esperanzas y aspiraciones. Algunas encuestas recogieron datos acerca de los conceptos equivocados, las supersticiones y las creencias falsas, sobre la base de que la educación debe ayudar a la gente a adquirir conocimientos precisos y significativos, mientras otras reunieron datos acerca de los hábitos y la capacidad de los individuos de algún sector en particular. Con ese objeto se estudiaron costumbres para conocer cuáles serían los cambios que deberían producirse para desarrollar mejores hábitos. A tal fin, se organizó una lista de oficios y técnicas que la escuela podría muy bien proponer a sus alumnos. Por último, otras investigaciones analizaron los valores e ideales que los adultos más estiman, partiendo de la hipótesis de que una de las obligaciones de una institución educativa es contribuir a formar ideales y valores.

Además, de estos estudios de la vida individual, varios investigadores examinaron algunos grupos sociales con el fin de conocer sus prácticas sus problemas, sus conceptos, sus ideas y sus valores dominantes, a efectos de proponerles objetivos educacionales. Por ejemplo, al redactar el currículo para escuelas indígenas estudiaron cada una de las tribus principales a fin de descubrir las características que permitirían definir las necesidades y oportunidades de la educación de sus niños.

De modo semejante se investigaron las comunidades rurales, que contrastan con las urbanas, para identificar problemas y valores, así como otros datos que podrían señalar fines educativos apropiados para los grupos en cuestión.

Asimismo se estudiaron los factores condicionantes de la vida de algunas comunidades o zonas, como p. ej. los recursos naturales, los cambios demográficos, las migraciones y las orientaciones de cambios sociales. El fundamento de estos estudios fue la hipótesis de que la educación debe ayudar a una comunidad a utilizar sus recursos de la manera más efectiva, proporcionando la preparación conveniente tanto a las personas que emigran como a las que permanecen en la comunidad de modo que puedan adaptarse a los cambios sociales y a las transformaciones inminentes. En todos estos casos, los estudios de la vida contemporánea sólo brindan información acerca del estado actual del individuo, el grupo o

las condiciones de vida dentro de una comunidad o región, pero no señalan directamente objetivos de la educación. Para encontrarlos será necesario analizar e interpretar los datos a fin de extraer conclusiones del estado actual, relativas a deficiencias, imperativos y necesidades que permitan vislumbrar objetivos.

Quizás el valor potencial de los estudios de la vida contemporánea, pueda ser mejor comprendido recogiendo y analizando personalmente una serie de datos. A quien se decida a hacerlo cabría sugerirle que se proveyese de muestras de información de varios tipos. Por una parte, no estará demás que recuerde su experiencia personal, en algún sector de su vida como por ejemplo su propia actividad cívica, para enumerar las tareas que desarrolla como ciudadano. Esta información serviría como pauta de lo que podría obtenerse de los datos proporcionados por numerosos adultos de su comunidad. En este aspecto de la cuestión cabe preguntarse si los datos obtenidos podrían sugerir posibles objetivos educacionales.

Sería asimismo interesante considerar también otros datos igualmente útiles en el mismo campo de la vida cívica, como examinar encuestas públicas realizadas durante los dos o tres últimos años, para descubrir aquellos sectores donde los ciudadanos tienen poca información y actitudes nada eficaces, como base para abordar la solución de los importantes problemas sociales de hoy. Finalmente, sugerir los objetivos implícitos en los datos logrados por esta vía.

Otra ilustración podría ser el exámen de los datos sanitarios de su comunidad analizando las estadísticas de morbilidad y mortalidad, o descubriendo si se realizaron allí censos sanitarios o estudios relacionados con el estado de nutrición de los habitantes. Con los datos así reunidos, pero después de haber tomado por lo menos seis tipos diferentes, se podrán deducir objetivos de la educación y analizar los problemas que abarcan.

Las diferentes maneras de obtener información relativa a actividades, problemas y necesidades de la vida contemporánea son a veces abrumadoras. Durante los últimos veinticinco años la vida contemporánea fue objeto de cientos de investigaciones tendientes a inferir objetivos de la educación. Estos estudios comprendieron observaciones de conducta, análisis de periódicos, de artículos de revistas, de ideas de pensadores avanzados acerca de los problemas importantes de nuestra época, de estudios de la comunidad en exámenes sociológicos -como p. ej. la obra de Lynds relativa a Middletown, o la colección Warner sobre Yankee City-, de análisis de actividades de varios tipos y también de tareas correspondientes a distintas profesiones. Por ser tantos y tan variados los materiales por estudiar, así como los métodos posibles de investigación, es importante reconocer también aquí que la vida contemporánea admite análisis de distintos niveles. En primer lugar, algunos tienen alcance nacional cuando no internacional, y resulta innecesario que los repita cada grupo escolar que esté elaborando su currículo. En el campo de las cuestiones nacionales e internacionales se cuenta ya con datos esclarecedores de objetivos posibles, datos que señalan problemas sociales, políticos y económicos importantes, así como también con otros de los sectores generales relativos a la música, las artes y la vida estética.

Será necesario emprender algunos estudios que no abarquen sino la comunidad inmediata, pero no será imprescindible que cada escuela de la misma los repita.

Así, por ejemplo, algunos de los análisis de estadísticas de morbilidad y datos de salud pública pueden extenderse a toda la ciudad o condado sin necesidad de repetirlos en cada distrito. Por otra parte, ciertos tipos de información deberán surgir de la zona servida por una escuela en particular, a lo que se agregará la información adicional referida exclusivamente a un grupo de personas de la misma escuela. Esto ocurre cuando se analizan las necesidades sanitarias de diversos grupos étnicos o sociales dentro de la comunidad o de la escuela. Muchas de las dependencias públicas y entidades privadas reúnen y registran datos de valor para sugerir objetivos.

Para tener una idea de cómo realizar estudios de este tipo sugiero al lector que tome como base una comunidad que conozca bien, y bosqueje los tipos de estudios ya realizados que podrían arrojar alguna luz acerca de la naturaleza de la vida contemporánea, para del definir luego el tipo de estudios que deberían realizarse con el propósito de reunir información útil y, finalmente, enumerar las clases especiales de información que necesita cada uno de los maestros o grupos de grado acerca de la vida de la comunidad. De ser posible, sugiera la forma cómo se puede obtener la información considerando especialmente todas las interpretaciones que admita. Encontrará entonces el mismo problema de interpretación que apareció al descifrar datos de alumnado. Puesto que cada conjunto de datos admite múltiples interpretaciones, en muchos casos deberán reunirse algunos muy diversos para comprender algunas de las facetas de los objetivos de la educación. Espero que logre examinar bastantes datos para extraer de ellos algunas interpretaciones relativas a objetivos de la educación y comprender así con más claridad cuáles son los problemas y cómo puede usarse la información obtenida para sugerir objetivos.

En muchos casos, más de un curso nació del análisis de la vida extraescolar. La famosa serie de obras de estudios sociales Rugg surgió del análisis de problemas sociales contemporáneos críticos, puntualizados por investigaciones de pensadores de avanzada, es decir, precursores en el campo de la ciencia social. Algunas de las series de textos del arte del lenguaje que se usan en las escuelas tuvieron su origen en el análisis de errores que la gente comete comúnmente al hablar. Asimismo, algunos textos de aritmética muy conocidos surgieron de una colección de problemas que los adultos deben resolver a diario en su vida de relación. Uno de los primeros estudios de este tipo se debe a G. M. Wilson cuando estaba en Connersville, Indiana, quien hizo que los estudiantes preguntaran a sus padres, durante varios días, qué problemas debían resolver relacionados con la aritmética. La compilación y el análisis del conjunto de los mismos señaló las operaciones y el tipo de problemas matemáticos que los adultos suelen encontrar y fue la base del currículo de aritmética. Las escuelas de la comunidad del sur basan cada vez más casi todo su material de currículo en el análisis de las necesidades comunes, con especial referencia a la mejor utilización de los recursos naturales y a la formación más adecuada de los recursos humanos, según lo revelan los estudios realizados en la comunidad. Como corolario de todo lo expuesto cabe afirmar que estos estudios de la vida contemporánea son una fecunda fuente de información para sugerencias de objetivos.

### ***Los especialistas en asignaturas sugieren objetivos***

La sugerencia de objetivos por parte de los especialistas en las distintas asignaturas de la escuela y el college es una de las fuentes más difundidas, puesto que los libros de texto

suelen estar escritos por especialistas en cada materia que reflejan en buena medida sus puntos de vista. Asimismo, los planes de estudio preparados por grupos de la escuela o el college pueden estar elaborados por especialistas de asignaturas y representan su concepto acerca de los objetivos que la escuela debe tratar de alcanzar. A ese respecto, los informes de la Comisión de los Diez, publicados al comienzo de este siglo, ejercieron un profundo efecto sobre la educación secundaria norteamericana durante no menos de veinticinco años. Dichos informes habían sido preparados por especialistas de asignaturas, y miles de escuelas secundarias compartieron los objetivos que ellos señalaban. Muchos son los que han criticado el empleo de especialistas en asignaturas, basándose en que los objetivos que proponen son demasiado técnicos, demasiado especializados o, en otro sentido, inapropiados para la mayoría de los estudiantes. Pero es probable que la falta de adecuación de muchas listas de objetivos sugeridas antes por especialistas de asignaturas provenga del hecho de no haberse formulado en su oportunidad las preguntas correctas a esos especialistas. Así, resulta bastante evidente que la Comisión de los Diez creía responder a la pregunta ¿cómo debe ser la instrucción elemental para estudiantes que proseguirán estudios secundarios en el mismo campo? En consecuencia, el informe relativo a Historia, por ejemplo, parece proponer objetivos destinados a principiantes que aspiran a ser historiadores. Del mismo modo, el informe sobre Matemática definía objetivos para cursos iniciales en la formación de un matemático. En apariencia, cada Comisión consideró que su tarea era delinear los cursos elementales sobre la base de la idea de que los estudiantes que los siguieran proseguirían con trabajos cada vez más adelantados hasta alcanzar la especialización secundaria a nivel del college o la universidad. Resulta evidente que no es ésta la pregunta que debe formularse a los especialistas de asignaturas en lo que se refiere al currículo de la escuela secundaria. Por lo contrario, ella debería ser más o menos así: ¿cómo puede contribuir su asignatura a la educación de la juventud que no se especializará en ese campo? o, ¿con qué puede contribuir su asignatura para la formación del lego, representante típico de la ciudadanía? Si los especialistas en asignaturas son capaces de contestar esta pregunta, podrán también hacer contribuciones importantes porque presumiblemente, sus conocimientos en el campo especializado son considerables, y muchos habrán tenido oportunidad de comprobar lo que la asignatura les proporcionó a ellos mismos y a quienes los acompañan. Su propio conocimiento del terreno les permitirá hacer contribuciones que sirvan a los demás en términos de disciplina, contenido, etc.

Algunos de los informes de currículo más recientes demuestran que los especialistas en asignaturas pueden hacer sugerencias útiles en el sentido que nos ocupa. Los diversos informes publicados por la Comisión de Currículo de la Escuela Secundaria, de la Asociación de Educación Progresiva, desde “La ciencia en la Educación General” con “La Matemática en la Educación General”, “Los Estudios Sociales en la Educación” y otros títulos, han resultado muy útiles y esclarecido bastante la pregunta ¿cómo puede contribuir esta asignatura a la educación de los jóvenes que no se especializarán en ella? Además de los citados, otros grupos prepararon recientemente informes semejantes, que también parecen promisorios. Los de las Comisiones del Consejo Nacional de Profesores de Matemática, del Consejo Nacional de Profesores de Lenguaje y del Consejo Nacional de Profesores de Estudios Sociales, son otros tantos ejemplos. En general, todos ellos reconocen en forma mucho más explícita que quienes prepararon los informes de la Comisión de los Diez, que toda asignatura debe contribuir con su aporte a la elevación cultural de un sector de estudiantes que los informes anteriores olvidaban. Para decirlo con

otras palabras, los informes más recientes resultan útiles como fuente adicional de sugerencias relacionadas con los objetivos.

La mayoría de los trabajos formulados por grupos de asignaturas no se detienen a señalar objetivos, así como muchos de ellos tampoco los enumeran específicamente. Casi todos comienzan por definir su concepción del campo propio de la asignatura para indicar luego cómo se la puede emplear con propósitos de educación general.

Quienes trabajen en la preparación de un currículo en contrarán que es necesario leer los informes con algún cuidado y extraer de ellos inferencias de muchos enunciados que se refieren a objetivos. En general es posible deducir dos tipos de sugerencias: 1) listas relativas a las funciones más amplias que una asignatura en particular puede cumplir, y 2) el que se relaciona con los aportes de la asignatura a otras funciones importantes que no son, primordialmente, patrimonio de aquélla.

Pasamos ahora a ilustrar estos dos tipos de sugerencias. Los informes más recientes, por ejemplo los de grupos de lenguaje, han sugerido las funciones educativas del idioma en el estudio del lenguaje, la primera de las cuales consiste en establecer una comunicación efectiva que incluya tanto el fondo como la forma. El segundo tipo de contribución se relaciona con el aspecto afectivo, que su pone el esfuerzo del individuo por lograr ajustes íntimos entre varios tipos de presiones, internas y externas. Una tercera función de lenguaje consistiría en contribuir a clarificar el pensamiento; algo así es lo que ocurre, por ejemplo, con el uso del inglés básico entendido como una forma de ayudar a los estudiantes a comprender las ideas con la suficiente claridad como para traducirlas en palabras operativas. Esta última función de clarificación del pensamiento aparece muy bien ilustrada por la confesión de George Herbert Palmer, en el sentido de que solía considerarse tanto más lúcido cuanto más confundido estaba.

En el ámbito de la literatura, estas Comisiones de Lenguaje descubren varios tipos de aportes en términos de las principales funciones que la literatura puede cumplir; así mismo, algunos insisten sobre el valor de esta ciencia en la exploración personal. En este sentido, la literatura puede brindar al individuo la ocasión de explorar formas de vida y vivencias distantes de sus posibilidades inmediatas de participación, como también interiorizarse sustitutivamente de situaciones a veces demasiado peligrosas o demasiado preñadas de consecuencias como para que se las explore totalmente en la realidad. Algunos de los informes de esta Comisión se ocupan de las funciones generales de la literatura, al brindar mayor extensión a la experiencia de los jóvenes, no limitada por circunstancias geográficas ni temporales, ni por una determinada clase social o el tipo de ocupación de los distintos individuos, o de los grupos sociales que pueden participar. En este caso la literatura puede llegar a ser el medio más eficaz para ampliar el horizonte del lector mediante experiencias sustitutivas. Otra función de la literatura consiste en despertar intereses y hábitos de lectura que son satisfactorios y significativos para el lector. Asimismo, Comisiones de Lenguaje señalan como objetivo importante el desarrollo de una capacidad creciente para interpretar el material literario, y no sólo para analizar el desarrollo lógico y la exposición de las ideas, sino también la amplia gama de cosas que incluyen motivos humanos formulados por escrito y que son susceptibles de estudio e interpretación crítica. Por último, otras Comisiones de Lenguaje proponen que la literatura contribuya al fomento de la función

apreciativa, que abarca tanto la oportunidad de reacciones emocionales importantes frente al documento literario como oportunidades de estimación crítica de forma y fondo, siendo así el medio para adquirir pautas de gusto literario.

Estas sugerencias relativas a posibles funciones trascendentes del lenguaje y la literatura proponen amplios enunciados bajo los cuales cabe considerar los posibles objetivos que la escuela puede alcanzar con esas asignaturas, puesto que el análisis revela el poder de penetración del aporte que la literatura y el lenguaje pueden hacer en favor del desarrollo de los niños, los adolescentes y los adultos.

Los objetivos propuestos son algo más que conocimientos, técnicas o hábitos; abarcan modos de pensamiento o interpretación crítica, reacciones afectivas, intereses, etc.

Otra ilustración de las sugerencias de las funciones trascendentes que una asignatura puede cumplir, la encontramos en recientes informes de Comisiones de Ciencias. Uno de ellos sugiere tres funciones principales que la ciencia puede estimular en el ciudadano común: la primera es contribuir a mejorar la salud, tanto individual como pública. lo que incluye la adopción de prácticas sanitarias y de actitudes sanas, e impulsando el conocimiento de todo lo atingente a esa materia, así como también la comprensión acerca de cómo se propagan las enfermedades y las precauciones que la comunidad puede tomar para protegerse de ellas. La segunda función sugerida a este respecto estriba en el uso y la conservación de los recursos naturales, o sea, puede contribuir al conocimiento de los recursos de materias y de la energía disponible, a su obtención y utilización sin agotarlos, apreciando las ventajas de las diversas formas de transformación de la energía, los recursos vegetales y animales, así como la manera de utilizarlos de modo efectivo. La tercera función de la ciencia consiste en brindar una definición explícita y satisfactoria que permita comprender mejor el mundo tal como lo ven los hombres de ciencia y su relación con la humanidad, tanto como el lugar de ese mundo en el más amplio universo. También, es posible deducir de estas funciones de las ciencias muchos otros objetivos muy importantes en el campo científico, objetivos que se refieren a la ciencia misma, al conocimiento, a las aptitudes, a la capacidad para resolver problemas, intereses, etc.

Los últimos informes acerca de las artes proporcionan otro ejemplo de sugerencias relativas a las funciones principales que puede cumplir una asignatura en favor de la educación general. Los mismos proponen cinco funciones: la primera y más importante según Monroe, es la de ampliar el campo de la percepción del estudiante. Mediante el arte, se llega a ver las cosas con más claridad al contemplarlas a través de los ojos del artista, lucrando así un tipo de percepción difícil de obtener de otra manera. Tanto la labor artística como el ejercicio de la crítica del arte sirven para ampliar la percepción. Una segunda función propuesta para el arte es la clarificación de las ideas y los sentimientos al brindar otra forma de comunicación, además de la palabra. Algunos estudiantes logran expresarse y comunicar sus ideas de manera más efectiva valiéndose de las formas artísticas más que por escrito o verbalmente: de ahí la enorme importancia educativa de esta función del arte en general. Una tercera función es la de la integración personal, o sea la contribución que algunas veces hace el arte al aliviar tensiones mediante la expresión simbólica. La elaboración de objetos en el taller, o la expresión por la danza o la música brinda, como se sabe desde hace mucho tiempo, interesantes oportunidades de expresión personal y de liberación de tensiones, de suma importancia para lograr la mejor integración de algunos



jóvenes. Una cuarta función es crear intereses y escalas de valores, partiendo de la idea de que los valores estéticos revisten gran importancia como factores de interés para los estudiantes, así como también sirven para expresar valores vitales muy significativos a nivel de los valores supremos de la existencia. Desde este punto de vista, el aporte del arte para satisfacer esos intereses, crear posibilidades y deseos de alcanzar los valores estéticos, representa una función educativa muy importante. Por último, una quinta función del arte sería la adquisición de competencia técnica, una manera de adquirir destreza en la pintura, el dibujo, la música u otra expresión artística que pueda tener sentido y significación para el estudiante. Estos informes configuran otra exposición del material del cual es posible extraer algunas sugerencias significativas con respecto a los objetivos de la educación.

Un segundo tipo de sugerencia que aparece en los informes de especialistas en asignaturas, es la contribución especial que éstas pueden hacer en favor de otras amplias funciones educativas, que no han de concebirse como exclusivas de la asignatura en sí misma. Un ejemplo excelente en tal sentido es el informe de la Comisión de Ciencias en la Educación General organizado en términos de los aportes que la ciencia puede hacer a cada uno de los sectores principales de las relaciones humanas. Así, por ejemplo, con respecto a ciertos aspectos de la existencia individual, señala las distintas maneras como la ciencia contribuye a la salud personal, a la necesidad de autoafirmación y a la creación de una imagen satisfactoria del mundo, así como a una amplia gama de intereses personales, además de satisfacer las apetencias estéticas. En el campo de las relaciones personales y sociales, señala los modos como la ciencia puede ayudar a satisfacer las necesidades del estudiante, favoreciendo el establecimiento de relaciones cada vez más maduras en el hogar y la vida familiar y dentro de la comunidad, así como también haciendo que las relaciones con compañeros de la misma edad y de ambos sexos sean cada vez más maduras y felices. En el campo de las relaciones sociales y cívicas muestra cómo la ciencia puede ayudar a satisfacer las necesidades de una participación responsable en actividades sociales significativas, contribuyendo a lograr el reconocimiento social, así como en el campo de las relaciones económicas contribuye a satisfacer las necesidades de afirmación emocional que se dan en el camino hacia el estado adulto, a satisfacer la necesidad de guiar en la elección de un trabajo y en la preparación vocacional en el buen uso de bienes y servicios y en satisfacer las necesidades de una acción efectiva para resolver problemas económicos fundamentales.

La obra titulada *La Ciencia en la Educación General* prosigue señalando cómo la enseñanza de las ciencias puede alentar el pensamiento reflexivo y desarrollar otras características de la personalidad, tales como el pensamiento creador, la apreciación estética, la tolerancia, la sensibilidad social y la emancipación personal. Algunos críticos han discutido la profundidad de las contribuciones de la ciencia en varios de estos aspectos, pero resulta evidente que las sugerencias son útiles al señalar posibles objetivos que la escuela puede procurar para sí, aplicando la ciencia u otros campos para alcanzarlos. Los especialistas en otros grupos de asignaturas han formulado, de manera similar, apreciaciones relativas a los aportes específicos que las mismas pueden hacer, en campos que no sean de su exclusividad. Al extraer inferencias de informes de este tipo relativo a las principales funciones que, según los especialistas, la asignatura puede ejercer, así como también al referirse a las contribuciones específicas de la asignatura en favor de otras funciones

principales, pueden deducirse algunos objetivos de los informes de especialistas en asignaturas.

Para que el lector conozca el contenido que aquéllos pueden brindarle quiero invitarlo a que lea al menos un informe de la asignatura que más le interese, anotando su propia interpretación de las funciones principales que las comisiones consideran que la asignatura puede desempeñar, así como también los aportes más específicos que puede hacer en favor de otras funciones educativas, para concluir formulando luego una lista de los objetivos de la educación extraídos de esas declaraciones, todo lo cual le dará una idea más o menos acabada de los objetivos sugeridos por los informes elaborados por especialistas en diversos grupos de asignaturas.

### ***El papel de la Filosofía en la selección de objetivos***

Las sugerencias sobre objetivos obtenidas en las tres fuentes citadas brindan más material que el que cualquier escuela podría incluir en su programa. Por añadidura, algunos son incompatibles con los restantes, por lo que es preciso seleccionar un número reducido de fines importantes y coherentes. Precisamente, conviene que el número sea pequeño porque lograrlos lleva tiempo; es decir, las formas de conducta de los seres humanos no se modifican fácilmente. Un programa educacional no es eficiente si pretende tanto que logra poco. Lo esencial, entonces, consiste en elegir un número razonable de objetivos que sean en verdad asequibles en buena medida en el tiempo de que se dispone y realmente importantes. Por otra parte, ese grupo de objetivos debe ser muy coherente, para que el estudiante no se deba la entre formas de conducta contradictorias.

Realizar esa selección exige tamizar la heterogénea serie de los objetivos que se hubiesen formulado, para eliminar los menos importantes y más contradictorios. La filosofía educativa y social adoptada por la escuela puede constituir el primer tamiz. Bastará con escoger, en la lista original de objetivos, los que representen valores más altos y coincidan con la filosofía de la escuela.

Permítaseme explicar en qué manera la filosofía puede servir de tamiz. Correctamente formulada, una filosofía pedagógica y social responde a varias preguntas importantes. En esencia, sus enunciados procuran definir la naturaleza de una vida y una sociedad óptimas. Parte de esa filosofía, pues, definirá qué valores se estiman esenciales para una vida satisfactoria y eficaz. Es probable que, en una sociedad democrática, la filosofía educacional exalte los valores democráticos. Por ejemplo, uno de sus enunciados subraya cuatro valores democráticos importantes para una vida personal y social eficiente y satisfactoria: 1) El reconocimiento de valor de todo individuo, con prescindencia de raza, nacionalidad y estado social o económico; 2) la oportunidad de participar ampliamente en todas las fases de las actividades que desarrollan los sectores de la sociedad; 3) estímulo de la variabilidad, en lugar de la exigencia de un tipo único de personalidad, y 4) la fe en la inteligencia como el mejor método para resolver los grandes problemas, antes que en la dependencia de la autoridad de un grupo autocrático o aristocrático.

Cuando una escuela considera básicos estos valores, supónese que son los que procura alcanzar mediante su programa educacional. Esos valores sugieren objetivos en el sentido de que señalan los tipos de pautas de conducta. es decir, los tipos de valores e ideales, los

hábitos y las prácticas a que tenderá ese programa. Por tanto, éste incluirá objetivos compatibles con ellos y eliminará los que no lo sean.

Sin duda, la filosofía de la escuela deberá tener en cuenta además, otros dos tipos de valores descollantes en la vida contemporánea: los valores materiales y el éxito. No pocas escuelas afirman, al enunciar su filosofía, que no aceptan la preferencia contemporánea por el materialismo, ni creen que el éxito financiero, personal o social, como suele definírsele, representen valores deseables en la educación. Reiteramos que una desición semejante tiene consecuencias inmediatas en la selección de objetivos, ya que todo lo que insinúe que esta o aquella habilidad o este o aquel hábito o práctica concederán beneficios materiales o triunfos similares, será probablemente eliminado, en tanto que los objetivos que apuntan a valores espirituales obtendrán un rango superior. De esta manera, podrá adoptarse directamente como medio de selección y eliminación de objetivos educacionales, el capítulo de la filosofía de la escuela que formula los valores que exalta.

Asimismo, el enunciado de una filosofía de la educación deberá responder también a esta pregunta: “¿Debe el hombre educado ajustarse a la sociedad y aceptar el orden social tales como son o, por lo contrario, tratar de mejorar el medio en que vive?” Otra manera de formular la misma pregunta sería: “¿La escuela debe hacer que los jóvenes se adapten a la sociedad presente tal cual es o, por lo contrario, le cabe la misión revolucionaria de intentar que ellos procuren mejorarla?” Tal vez una escuela moderna debería incluir en su programa un enunciado que tuviera algo de ambas posibilidades: creemos que en nuestra sociedad actual los altos ideales sociales no se han cumplido adecuadamente, y cabe esperar mejorarla mediante la educación de los jóvenes. Por lo tanto, será necesario ayudarlos a comprenderla y a participar en forma eficaz en todas sus actividades, para poder vivir en ella y trabajar de manera efectiva al tiempo que hacen lo posible para mejorarla. Aunque es factible responder a estas preguntas la respuesta afectará a su vez los objetivos educacionales que hemos elegido. Así, si la escuela cree que su función primordial consiste en enseñar a la gente a adaptarse a la sociedad, pondrá el acento en la obediencia a las autoridades actuales, en la lealtad a las formas presentes y tradicionales, en la capacidad para desempeñar las técnicas exigidas por la vida de hoy pero, en cambio, si se prefiere la función revolucionaria de la escuela, se preocupará por el análisis crítico, la capacidad para resolver nuevos problemas, la independencia y la autonomía, la libertad y la autodisciplina. También aquí está claro que la naturaleza de la filosofía de la escuela puede afectar la selección de objetivos.

Otra pregunta que la filosofía de la escuela deberá plantearse es la siguiente: “¿Las distintas clases sociales deben recibir una educación diferente?” Si se contesta que “sí”, entonces acaso se justifique establecer objetivos diferentes para los niños de las clases sociales inferiores que interrumpen su enseñanza para dedicarse a trabajar. En cambio, si la respuesta es “no”, o sea, si la escuela cree en una educación democrática común a todos los ciudadanos rechazará los objetivos diferenciados para las distintas clases sociales y hará un esfuerzo en pro de la selección de objetivos comunes que tengan significación personal y social, procurando encontrar los medios de lograr esos objetivos comunes accesibles a los distintos tipos de jóvenes. Intimamente vinculada con aquella pregunta surge esta otra: “¿La escuela pública debe orientar su tarea primordialmente a educar en forma general al ciudadano o procurará una preparación profesional específica?” También, la respuesta a

esta cuestión afectará, evidentemente, los tipos de objetivos a los cuales, por asignársele preferencia, se les concederá una mayor atención en el programa.

Bastará una ilustración más para señalar el tipo de cuestiones que plantea el enunciado de la filosofía educacional de la escuela y, hasta dónde este enunciado podrá utilizarse para seleccionar objetivos. Muchos establecimientos, especialmente después del estallido de la guerra, formularon sus filosofías educacionales en términos que se llamaron democráticos. Para ello, basaban su aspiración de vida para el individuo y para la sociedad en términos de una sociedad democrática ideal, lo cual suscita inmediatamente la siguiente pregunta: “¿es posible definir la democracia exclusivamente en términos políticos o abarca también una manera de vivir en el hogar y en la escuela, así como la participación en las cuestiones económicas y políticas?” Si la filosofía de la escuela concibe la democracia como una forma apropiada para todos los aspectos de la vida, entonces será necesario dar preferencia a los objetivos que apunten al estímulo de los valores, las actitudes, los conocimientos, las técnicas y las habilidades democráticas, atendiendo no sólo a una democracia política, sino también a la democracia en todos sus aspectos vitales.

De todas maneras, para que un enunciado de filosofía sirva mejor como conjunto de normas o como filtro en la selección de objetivos, es necesario que se lo establezca claramente, o sea que los atributos de los objetivos de la educación requieren que los identifiquen en sus puntos principales. Un enunciado claro y analítico servirá después para examinar cada uno de los objetivos propuestos y comprobar si concuerdan con uno o más de los puntos principales de la filosofía, o si, por lo contrario, son opuestos o no guardan relación alguna con aquéllos. Naturalmente que los mencionados en primer término se considerarán objetivos más importantes.

### ***Papel de una psicología del aprendizaje en la selección de objetivos***

Un segundo filtro a través del cual deberán pasar los objetivos sugeridos está representado por el criterio propio de lo que se denomina psicología del aprendizaje. Puesto que los objetivos de que tratamos tienen carácter educacional, es decir, son resultados del aprendizaje, a menos que ellos estén de acuerdo con las condiciones intrínsecas del aprendizaje carecerán totalmente de valor como metas educativas.

Un conocimiento básico de la llamada psicología del aprendizaje permite distinguir qué cambios pueden esperarse en los seres humanos como consecuencia de un proceso de aprendizaje y cuáles estarán fuera de todo alcance. Por ejemplo, es evidente que los jóvenes podrán adquirir hábitos de salud y conocimientos sanitarios mediante un proceso de aprendizaje, pero no lograrán aumentar su estatura por un sistema similar. Asimismo, los niños podrán aprender a canalizar mejor sus reacciones físicas desde el punto de vista social, pero no se podrán inhibir sus reacciones físicas por obra del aprendizaje. La vieja escuela de pensamiento que procuraba enseñar a los niños a permanecer absolutamente quietos y en silencio durante todo el tiempo de la clase imponía un objetivo imposible de alcanzar.

En un nivel superior, el conocimiento de la psicología del aprendizaje permitirá distinguir los objetivos fáciles de alcanzar de los que probablemente insumirán mucho tiempo o cuyo logro será casi imposible en el nivel de edad pretendido. Por ejemplo, estructurar la personalidad infantil admite muchas modificaciones basadas en experiencias educativas que se cumplen durante el jardín de infantes y la escuela primaria, pero los objetivos de la educación que apuntan a cambios profundos de la estructura de la personalidad de un adolescente de dieciséis años son casi siempre inalcanzables, puesto que a esa edad ya ha tenido lugar el desarrollo de la personalidad en tal medida que resultará una tarea muy difícil emprender la reeducación de su estructura fundamental, al punto de que resultará improbable que un programa educativo normal lo logre.

Otra aplicación del conocimiento de la psicología del aprendizaje se refiere a la presentación gradual de los objetivos alcanzables, ya que ella ofrece una idea aproximada de la magnitud del tiempo requerido para lograr un objetivo, así como también señala niveles de edad en los cuales la aplicación del esfuerzo es más efectiva. Por lo tanto, al estudiar los objetivos de la educación para varios grados o niveles de edad desde este punto de vista, el proceso se llama “presentación graduada”. Sin embargo, son escasos los estudios de psicología del aprendizaje que han identificado de manera categórica un único nivel de edad en el cual el aprendizaje de una operación dada pueda ser el más eficiente. Por tanto, las decisiones relativas a la presentación graduada de objetivos en particular pueden recurrir al conocimiento psicológico que se relaciona con las secuencias del aprendizaje que son características de cada objetivo en particular. Así, por ejemplo, se ha demostrado que, si se quiere lograr un aprendizaje más efectivo de la lectura, será necesario que el niño pasea experiencias concretas vinculadas con el vocabulario expresivo, por lo cual los ensayos preliminares para establecer los vocabularios funcionales pueden preceder a la labor intensiva en lectura. Paralelamente, hasta no haber alcanzado un buen nivel de capacidad de lectura que incluya un vocabulario básico, bien dominado, será inútil dedicar demasiada atención al desarrollo de una capacidad de interpretación minuciosa y crítica. Los estudios relativos a la secuencia del desarrollo resultan útiles para decidir cuáles son los objetivos particulares que convienen específicamente a la secuencia del programa de educación.

Otro tipo de juicio que surge de un estudio de la psicología del aprendizaje es el que se vincula con las condiciones requeridas para aprender ciertos tipos de objetivos. Uno de los más útiles está representado por un grupo de estudios acerca “del olvido de lo aprendido” puesto que, en general los conocimientos se olvidan rápidamente. Una serie de estudios realizados a nivel del college señaló que la mitad del material conocido por el alumno al finalizar un curso se olvida al cabo de un año y la proporción olvidada a los dos años alcanza el 80 %. Los mismos estudios señalaron también algunas condiciones que pueden reducir en gran parte el olvido del conocimiento, siendo una de ellas la oportunidad de aplicar esos conocimientos a la vida cotidiana, lo cual no sólo reduce la proporción de lo olvidado, sino que aumenta también los conocimientos que el alumno adquirió mientras seguía el curso. Por ejemplo, al estudiar un curso de ciencias quedó demostrado que los conocimientos que tienen aplicación directa en las prácticas sanitarias de salud se olvidaban mucho menos que los que no encontraban una aplicación inmediata: menos del 15% frente a más de 50% en el año, lo cual indica que los objetivos que se concentran en

conocimientos específicos son más alcanzables y, por tanto, los resultados más firmes cuando existe oportunidad de que los alumnos los apliquen en la vida cotidiana.

Otra ilustración del aporte de la psicología del aprendizaje a las condiciones requeridas para alcanzar determinados objetivos aparece en los estudios que se refieren al tiempo requerido para lograr en los jóvenes ciertos tipos de cambio. Se ha demostrado, por ejemplo, que para cambiar las actitudes fundamentales de los niños se requiere una insistencia constante durante varios años, ya que en general las actitudes básicas no cambian notablemente en uno, dos, tres ni cuatro meses de instrucción. Del mismo modo, ha sido posible reunir datos referidos al tiempo que requiere el cambio de otros tipos de comportamiento como p. ej. formas de pensar y de estudiar, hábitos y prácticas básicas, intereses, etc. Es obvio señalar que los conocimientos psicológicos de esta naturaleza son útiles para tener una idea del tiempo de insistencia que requieren algunos objetivos en particular.

Una de las condiciones psicológicas más importantes que debe tener en cuenta quien se ocupe de la formulación del currículo reside en el descubrimiento de que casi todas las experiencias de aprendizaje rinden frutos múltiples. Por ejemplo, un joven que trabaja con problemas aritméticos, puede adquirir algunos conocimientos acerca de los materiales de los cuales tratan esos problemas; así, un estudio reciente demostró que muchas personas suponían que 6% con capitalización semestral era el interés corriente que debía esperar de las inversiones, porque muchos de los problemas incluían cálculos sobre la base del 6% de interés. En algunos casos el alumno no sólo adquiere ciertos conocimientos relativos a los materiales que aparecen en esos problemas, sino que adopta también actitudes favorables o desfavorables hacia la aritmética, y desarrolla o deja de desarrollar algunos intereses en esa materia. Por lo tanto, de casi todas las experiencias educativas es posible esperar dos o más tipos de resultados educacionales. Esto es importante para quien deba redactar el currículo, ya que le permite comprender cómo puede lograrse una mayor eficiencia en la instrucción al capitalizar los múltiples resultados posibles de cada experiencia. Por consiguiente, el planificador de currículo deberá examinar los objetivos posibles para saber hasta qué punto podrá seleccionar varios de ellos a fin de emplearlos en experiencias similares.

Otra ilustración acerca de las conclusiones del aprendizaje, que tiene importancia para la selección de objetivos, consiste en verificar que las enseñanzas compatibles entre sí o sea, las que en ese sentido se integran y son coherentes, se refuerzan unas a otras, porque las enseñanzas que son demasiado específicas o contradictorias entre sí pueden requerir más tiempo y llegar a interferir en el aprendizaje. Esto demuestra lo que también podría revelarnos la propia filosofía de la educación: que deben examinarse diversos objetivos para comprobar si existe compatibilidad recíproca, y si permiten, algún grado de integración y unificación coherente en la mentalidad y en la acción del estudiante a fin de extraer de allí los mayores beneficios psicológicos de la enseñanza. Pero la filosofía del aprendizaje no sólo incluye conclusiones específicas sino que abarca también la formulación unitaria de una teoría del aprendizaje que ayuda a definir la naturaleza del proceso de la enseñanza; cómo ocurre, en qué condiciones, mediante qué tipos de mecanismo, etc. Puesto que todos los maestros y los planificadores de currículos deben apoyarse en algún tipo de teoría del aprendizaje, resultará útil formular esta teoría en términos concretos tanto para justificarla como para percibir sus consecuencias en el currículo. Cabe señalar que esta teoría del aprendizaje puede alcanzar implicaciones muy

importantes para la naturaleza de los objetivos. Hace más de treinta años el profesor Thorndike formuló una teoría del aprendizaje que incluía la idea de que la enseñanza consiste en establecer conexiones entre estímulos específicos y respuestas específicas. En estos términos el aprendizaje es una cuestión muy específica, similar a la formación específica de hábitos, por lo cual quienes sustenten esta teoría deberán encarar los objetivos en términos muy específicos. En realidad, el profesor Thorndike publicó dos tomos de psicología de la matemática: uno relativo a la psicología del álgebra y otro a la psicología de la aritmética, y en cada uno de esos volúmenes formula muchos cientos de objetivos. En aritmética, por ejemplo, enumera más de tres mil objetivos específicos para la aritmética de la escuela elemental, sobre la base de que cada conexión específica diferente -tal como seis más tres o tres más seis- tiene que establecerse como respuesta específica, independiente del estímulo específico. Según esta teoría, los tipos de objetivos que deben formularse serán específicos, muchos en número y con la naturaleza de los hábitos específicos.

Por su parte, Judd y Freeman formularon en la universidad de Chicago -y en la misma época en que Thorndike expuso su teoría- otra del aprendizaje que llamaron “de generalización”, y que concebía la enseñanza “como el desarrollo de formas generalizadas de enfocar los problemas y modos generalizados de reacción frente a tipos generalizados de situaciones”. Demostraron así que era posible explicar muchos tipos de aprendizaje en términos de percepción de principios generales que el estudiante podría emplear, u imponer una actitud general frente a la situación o método de enfoque que pudiera utilizar al abordar situaciones nuevas. Quien se atenga a la teoría generalizada del aprendizaje, deberá tomar los objetivos en términos más generales, con lo cual podrá hablar de enseñar a los jóvenes a aplicar los principios científicos importantes para explicar fenómenos concretos, lo que representa uno de los principales objetivos generalizados para un curso de ciencias. De esta manera puede comprenderse la importancia considerable de determinar en qué medida debe ser específica la formulación del objetivo, así como también qué tipos de formulaciones sirven como objetivos de la educación.

Hemos realizado algunos estudios en la Universidad de Chicago -relativos al aprendizaje de los estudiantes del college- y nuestros datos en general están más de acuerdo con la teoría de la generalización que con ninguna otra teoría de estímulos y respuestas específicas, por lo cual tiendo a concebir los objetivos como modos generales de reacción que deben desarrollarse, y no como hábitos muy específicos que el estudiante debe adquirir. A pesar de ello, cada planificador de currículo necesitará exponer una teoría del aprendizaje que le merezca alguna confianza, adoptándola después como base de verificación de sus objetivos educacionales para comprobar que resulten compatibles con su teoría del aprendizaje. Es aconsejable que, al aplicar una psicología del aprendizaje a la selección de objetivos, se enumeren por escrito los elementos importantes de la psicología del aprendizaje justificable e indicar luego, respecto de cada punto principal, qué consecuencias podría tener para los objetivos de la educación. Este enunciado podrá servir después como filtro de selección objetivos propuestos. Por lo tanto, al cotejar los objetivos posibles dentro de este enunciado, podrá seleccionárselos como aptos o rechazárselos desde el punto de vista psicológico, por inalcanzables, inadecuados para el nivel de edad, demasiado generales o demasiado específicos, o de alguna otra manera contrarios a la psicología del aprendizaje.

### ***Formulación útil de objetivos para seleccionar y orientar actividades de aprendizaje***

Como resultado de los pasos precedentes el planificador de currículo habrá podido seleccionar una pequeña lista de objetivos importantes y alcanzables que por provenir de varias fuentes, podrán enunciarse de distintas maneras. Al organizar una lista única de objetivos importantes, conviene enumerarlos en forma tal que resulten útiles para seleccionar actividades de aprendizaje y orientar el mismo.

En ocasiones se enuncian los objetivos como algo que debe realizar el instructor como, por ejemplo, exponer la teoría de la evolución, demostrar la naturaleza de la prueba inductiva, presentar a los poetas románticos, explicar la armonía de cuatro voces, etc., enunciados que pueden indicar lo que el educador se propone hacer pero que, en realidad, no son enunciados de fines educacionales. Puesto que el propósito real de la educación no es que el instructor realice ciertas tareas, sino promover cambios significativos en las pautas de conducta del estudiante, es un importante reconocer que todo enunciado de objetivos estará relacionado con los cambios que experimenta el alumno.

Una vez hecho el planeamiento, será posible inferir los tipos de actividades que deberá emprender el instructor con el objeto de alcanzar los objetivos, es decir, cuando intenta suscitar los cambios deseados en los estudiantes. La dificultad de alcanzar el objetivo propuesto en la forma de actividades que debe desarrollar el educador reside en el hecho de que resulta imposible juzgar si son precisamente éstas las actividades que deben realizarse. Además, ellas no constituyen el fin último del programa educacional y, por consiguiente, no son los verdaderos objetivos. En consecuencia, aunque a menudo se enuncien objetivos en términos de actividades que el instructor debe desplegar, este enunciado formal actúa como una especie de razonamiento circular que no da una guía satisfactoria en las otras etapas de selección de materiales ni en la concepción de procedimientos didácticos para el currículo.

Una segunda forma para enunciar objetivos es la lista de temas, conceptos, generalizaciones u otros elementos del contenido que deben desarrollarse en el curso. Así, en uno de Historia Nacional, se señalarán los objetivos con encabezamientos como p. ej.: Período Colonial, Sanción de la Constitución, Conquista del Oeste, Guerra Civil y Reconstrucción e Industrialización. En un programa de ciencias los objetivos aparecen a veces enunciados bajo la forma de generalizaciones como “La materia no se crea ni se destruye”, o “Las plantas verdes transforman la energía solar en energía química de la glucosa”. Los objetivos que se enuncian bajo forma de temas, generalizaciones u otros elementos del plan, indican los sectores del contenido que los estudiantes tienen que tratar, pero no son objetivos satisfactorios pues no especifican qué es lo que deben hacer los alumnos con esos elementos. En el caso de generalizaciones, por ejemplo, ¿cabe esperar que el estudiante las memorice, o sea capaz de aplicarlas a casos concretos de su vida diaria, o las considere como un tipo de teoría unitaria y coherente que le ayuda a explicar la naturaleza científicamente, o existe algún otro tipo de aplicación que el joven pueda dar a estas generalizaciones? En el caso de la lista de temas, los cambios deseables son todavía más inciertos. Si el curso de Historia trata, por ejemplo, el Período Colonial, ¿qué se espera que el estudiante extraiga de allí? ¿Deberá recordar algunos hechos de ese período? ¿O identificar tendencias de desarrollo que luego podrá aplicar a otros períodos históricos? No pueden contestarse estas preguntas de este tipo con el mero enunciado de objetivos en términos



de epígrafes de contenido ni de generalizaciones. Por lo contrario, el propósito del enunciado de objetivos es indicar los tipos de cambio que buscamos en el estudiante para poder planificar y desarrollar las actividades didácticas de manera que haga posible la conquista los objetivos o sea que promueva cambios en los alumnos. De todo lo expuesto se deduce que el enunciado de objetivos en términos de títulos de contenido o generalizaciones no constituye una base satisfactoria para orientar el desarrollo ulterior del currículo.

Una tercera forma de enunciar objetivos es la referida a pautas de conductas generalizadas, las cuales no indican de manera más específica el sector de vida ni el tema al cual se aplica la conducta. Así, por ejemplo, pueden encontrarse objetivos enunciados de esta manera: “Desarrollar en el pensamiento crítico”, “Estimular la apreciación”, “Suscitar actitudes sociales”, “Promover intereses más amplios”, etc. Tales objetivos señalan la esperanza de que la educación promueva algunos cambios en los estudiantes, así como marcan también - y en forma general- los tipos de cambios que el programa de educación deberá abordar. No obstante ello, y por lo que sabemos acerca de la transferencia del aprendizaje, es muy poco probable que resulten fructíferos los esfuerzos dirigidos hacia objetivos tan generalizados, por lo que se hace necesario especificar de manera más decidida el contenido al cual se aplica la conducta, o sea el sector de vida al cual se aplicará ese comportamiento. No es propio hablar simplemente de desarrollo del pensamiento crítico sin hacer referencia al contenido o a los tipos de problemas que serán objeto de ese pensamiento. Formular un objetivo diciendo que su propósito es suscitar intereses más amplios no constituye un enunciado suficientemente claro, a menos que se especifiquen los sectores sobre los cuales se aplicarán y estimularán esos intereses. No es satisfactorio indicar que el objetivo consiste en despertar actitudes sociales, a menos que se indique con claridad cuál es el objeto de tales actitudes. En consecuencia, hay pocas probabilidades de que la formulación de objetivos en términos de tipo de conducta llegue a ser una fórmula satisfactoria de enunciar estos objetivos, si habrá de utilizársela como guía directa para la elaboración ulterior del currículo y la enseñanza.

Cabe concluir entonces en que la forma más útil de enunciar objetivos consiste en expresarlos en términos que identifiquen al mismo tiempo el tipo de conducta que se pretende generar en el estudiante y el contenido del sector de vida en el cual se aplicará esa conducta. Si se analizan algunos enunciados de objetivos que parecen claros y orientadores para formular programas de enseñanza, se advertirá que cada uno de ellos comprende en realidad tanto los aspectos de conducta como los de contenido.

Por ejemplo, el objetivo, redactar en forma clara y coherente informes de programas de estudios sociales, comprende la indicación del tipo de conducta, es decir, redactar en forma clara y coherente los informes, así como también indica los sectores de vida a los cuales esos informes se refieren. Del mismo modo, el objetivo familiaridad con buenas fuentes informativas acerca de cuestiones relacionadas con la nutrición, indica al mismo tiempo el tipo de conducta, es decir, las experiencias en la consulta de buenas fuentes, y el contenido, que son las fuentes que se refieren a los problemas de la nutrición. Un tercer ejemplo que ilustra la forma como un objetivo claro comprende aspectos de la conducta y del contenido será el de formular la crítica de la novela moderna. Formular la crítica implica un tipo de conducta, aunque para muchos educadores es necesario que el tipo de conducta se defina de

manera algo más clara de lo que se hace habitualmente; mencionar la novela moderna indica el contenido al cual se aplicará la apreciación. No es aventurado afirmar que un enunciado de objetivos lo bastante claro como para servir de guía en la selección de experiencias de aprendizaje y en la planificación de la enseñanza, indicará a un tiempo el tipo de conducta que desarrollará el estudiante y el sector de contenido o de vida al cual aplicará ese comportamiento.

Puesto que un objetivo formulado con claridad comprende ambas dimensiones -de conducta y de contenido- suele emplearse un gráfico que expresa los objetivos en forma concisa y clara. He aquí un ejemplo al respecto:

OBJETIVOS PARA UN CURSO DE CIENCIAS BIOLÓGICAS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA									
		Aspectos referidos a la conducta							
		1.Comprensión de los hechos y principios importantes	2.Familiaridad con buenas fuentes de información	3.Capacidad para interpretar datos	4.Capacidad para aplicar principios	5.Capacidad para estudiar y comunicar el resultado de los estudios	6.Intereses amplios y maduros	7.Actitudes sociales	
Aspectos referidos al contenido	A.Función de los aparatos	X	X	X	X	X	X	X	
	1.Nutrición								
	2.Digestión	X		X	X	X	X		
	3.Circulación	X		X	X	X	X		
	4.Respiración	X		X	X	X	X		
	5.Reproducción	X	X	X	X	X	X	X	
	B.Uso de recursos vegetales y animales.	X		X	X	X	X	X	
	1. Relaciones de energía								
	2.Factores ambientales que condicionan el	X	X	X	X	X	X	X	

	crecimiento de plantas y animales							
	3.Genética y herencia	X	X	X	X	X	X	X
	4.Utilización de la tierra	X	X	X	X	X	X	X
	C.Evolución y desarrollo	X	X	X		X	X	X

Es ésta una ilustración del empleo de un gráfico de dos dimensiones para enunciar objetivos de un curso de Ciencias Biológicas en la enseñanza secundaria. Por supuesto, no suponemos que se trate de la solución ideal ni de los objetivos ideales, sino que su propósito es mostrar cómo pueden indicarse de manera resumida los objetivos que se procuran y cómo, a la vez, se define cada objetivo con claridad, tanto en términos de conducta como de contenido.

Cabe advertir que en este curso de Ciencias Biológicas se apunta a siete tipos de conducta. El primero de ellos consiste en estimular la comprensión de los hechos y principios importantes; el segundo, en familiarizarse con buenas fuentes de información, es decir, conocimiento de los lugares donde deberá concurrir el estudiante en busca de información fidedigna, relativa a distintas cuestiones del campo de las Ciencias Biológicas. El tercero es desarrollar la habilidad para interpretar datos, o sea, proporcionar generalizaciones razonables con los datos científicos que probablemente se produzcan en esta área. El cuarto tipo de conducta es desarrollar habilidad para aplicar los principios aprendidos y que se relacionan con problemas biológicos concretos que aparecen en la vida cotidiana siendo, en consecuencia, capaces de desarrollar actividades de resolución de problemas en este campo. El quinto tipo de conducta expresa: desarrollar la habilidad para estudiar y comunicar los resultados del estudio. El sexto cultivar intereses amplios y definidos en lo que se refiere a las Ciencias Biológicas y el séptimo, adquirir actitudes sociales y no meramente personales en este campo.

Este enunciado de aspectos de la conducta debe decir explícitamente que el curso de Ciencias Biológicas procura algo más que la mera búsqueda de información, ya que definir siete tipos de conducta revela inmediatamente la necesidad de experiencias de aprendizaje que brindarán una familiaridad creciente con fuentes de información, que darán pericia en la interpretación de datos, además de factilidad para aplicar principios y práctica en los métodos de estudio y la comunicación de sus resultados, que estimularán y suscitarán intereses, que inculcarán actitudes favorables para la aplicación social de las ciencias, etc. La mera formulación de estos encabezamientos está señalando ya algunas orientaciones relativas al tipo de planeamiento de currículo que será necesario.

A pesar de lo antedicho, la lista de aspectos de la conducta no constituye una formulación suficiente de objetivos que sea totalmente útil. En consecuencia, el gráfico incluye también aspectos del contenido de los mismos que deben tenerse en cuenta, ya que se considera que el curso promueve varios de estos tipos de conducta relativos a la nutrición del organismo humano como la digestión, la circulación, la respiración y la reproducción. Adviértase también que el curso incluye el uso de recursos vegetales y animales, con sus relaciones de energía, factores ambientales que condicionan el crecimiento de plantas y animales, herencia y genética y utilización de la tierra. Finalmente, los objetivos que se refieren a la conducta se vinculan con la evolución y el desarrollo. El enunciado de los aspectos de contenido de los objetivos ha servido además para clarificar la tarea que debe realizar el curso de Ciencias Biológicas.

Por último, el gráfico indica la relación de estos dos aspectos de los objetivos educacionales. La intersección de las columnas de conducta y las filas del contenido están marcadas con una X, para indicar que los aspectos de la conducta interesan en esta parte del contenido. Puede ejemplificarse tal situación advirtiendo que se espera que el estudiante desarrolle comprensión de hechos y principios importantes vinculados con cada uno de los aspectos del contenido. En otro sentido, se intenta que el alumno adquiera familiaridad con fuentes fidedignas de información, sólo en lo relativo a la nutrición, la reproducción, los factores ambientales que condicionan el crecimiento de plantas y animales, herencia y genética, utilización de la tierra, y evolución y desarrollo. El técnico en currículos que planificó este curso de Ciencias Biológicas o no previó muchas oportunidades para insistir sobre fuentes fidedignas de información relativas a otros sectores del contenido, o decidió que los problemas críticos en el uso de buenas fuentes de información tenían relación primaria con los sectores de contenido indicado.

Paralelamente, la capacidad para interpretar datos aparece definida como algo que se adquiere en relación con cada uno de los campos del contenido, en tanto que la capacidad para aplicar principios se desarrollará primordialmente con referencia a todo, excepto la evolución y el desarrollo. La capacidad de estudiar y comunicar los resultados del estudio constituye un tipo de conducta que debe necesariamente desarrollar en relación con todos los sectores del contenido. De igual manera, es de desear que el alumno adquiera intereses amplios y profundos en todos los aspectos del curso. Por último, cabe señalar que las actitudes sociales importan especialmente en lo que se refiere a la nutrición, la reproducción, las relaciones de energía, los factores ambientales que condicionan el crecimiento de plantas y animales, la herencia y la genética, la utilización de la tierra y la evolución y el desarrollo. Por lo tanto, resulta obvio señalar que el empleo de la X marca de manera precisa no sólo los tipos de conducta que deben promoverse en el curso de Ciencias Biológicas, sino que también muestra los sectores particulares del contenido o las experiencias a las cuales es aplicable cada uno de esos tipos de conducta.

Al formular objetivos en un gráfico de dos dimensiones, se establece un conjunto preciso de especificaciones que orientarán el desarrollo ulterior del curso. Así, por ejemplo, en el caso del gráfico ilustrativo, si analiza las diferentes columnas, el instructor advertirá con mayor claridad el tipo de experiencias de aprendizaje que deberá realizar. No estará de más insistir en que el tipo de experiencias que necesita el estudiante para adquirir comprensión de los hechos y principios más importantes es mayor del que se necesita para memorizarlos,

y el todo comprenderá -además del análisis, y la interpretación- la aplicación de diversas ilustraciones que aclararán el significado, es decir, un tipo de operaciones intelectuales o mentales que conduzcan a una interpretación y comprensión más claras. De igual manera, la circunstancia de que la segunda columna indique familiaridad con buenas fuentes informativas constituye una segunda especificación. No es suficiente que el estudiante comprenda los hechos y principios importantes y los recuerde; es necesario que también aprenda dónde obtener información amplia y veraz cuando la necesite, lo que significa adquirir experiencia en la consulta de varias fuentes informativas, cierta práctica para analizar esas fuentes, saber reconocer las adecuadas y las inadecuadas, y aprender a elaborar criterios que le permitan juzgar una determinada fuente en particular. En síntesis: lograr el tipo de objetivo implícito en la segunda columna exige experiencias de aprendizaje algo diferentes de las implícitas en la primera columna.

De igual manera, los objetivos de la tercera columna establecen ciertas especificaciones relativas a la experiencia de aprendizaje. Para que el estudiante adquiera capacidad para interpretar datos será necesario brindarle la oportunidad de tomar contacto con algunos que resulten nuevos para él, y adquiera cierta práctica en la interpretación. Además, puede adoptar algunos principios de interpretación a fin de no incurrir en generalizaciones exageradas, y otros errores comunes. El tipo de experiencia de aprendizaje implícito en la interpretación de nuevos datos difiere en algo de la que deriva de las dos primeras columnas, puesto que comprende la presentación de nuevos datos, así como también oportunidades de interpretación, la posibilidad de advertir cuándo las interpretaciones son erróneas más la elaboración de algunos criterios de interpretación. La cuarta columna -capacidad para aplicar principios- establece una especificación más de las experiencias de aprendizaje. Para que el joven aprenda a aplicar principios a problemas concretos extraídos de su propia experiencia, debe aprender a enfocar temas nuevos, en el sentido de que no los haya visto antes en el curso, sin limitarse a la simple memorización de soluciones prefabricadas. Las experiencias de aprendizaje que se señalan revelarán cómo aplicar correctamente los hechos y principios, así como también le mostrarán algunas dificultades propias de esas aplicaciones. Deberá además verificar las soluciones de los problemas elaboradas como consecuencia de dicha aplicación, para comprobar en qué medida aquéllas fueron correctas. La columna brinda así otras variantes referidas al tipo de experiencias de aprendizaje que debe proporcionar este curso de Ciencias Biológicas. La quinta columna -capacidad para estudiar y comunicar los resultados del estudio- sugiere otras especificaciones, puesto que señala que el estudiante debe adquirir cierta habilidad en el estudio por su propia cuenta, así como también capacidad para preparar comunicaciones orales o escritas referidas a los distintos temas. Esto exige también que la naturaleza de la enseñanza le proporcione distintas oportunidades para desarrollar actividades significativas en el campo de las Ciencias Biológicas y, por otra parte, que el curso le brinde la posibilidad de presentar informes, tanto escritos como orales. Esto fija también las condiciones acerca de la naturaleza de las experiencias de aprendizaje que conviene establecer y los métodos de enseñanza por aplicar.

La sexta columna -intereses amplios y definidos- supone otras especificaciones más para las experiencias de aprendizaje del programa de Ciencias: no basta que los estudiantes comprendan, analicen, interpreten y apliquen, sino que también es deseable que encuentren satisfacción en la tarea que emprendan en el curso, de modo que ésta provoque intereses

más amplios de los que tenían cuando ingresaron. Ofrecer experiencias que aumenten el interés de los alumnos significará, por lo común descubrir nuevas facetas en los que ya están presentes en aquéllos. Esto les permitirá apoyarse en ellos y examinar posibles actividades de aprendizaje en términos placenteros e interesantes, que permitan elaborar a su costa otros intereses. Comprobamos una vez más la evidencia ya señalada: la especificación de este tipo de objetivos de conducta tiene sus consecuencias directas en la preparación de actividades de aprendizaje.

En suma, la última columna -actitudes sociales- tienen también conexión directa con la preparación del currículo. Al proponer a los estudiantes que adopten actitudes de tipo antes social que personal, en relación con aquellos aspectos de las Ciencias Biológicas, se sugiere que los jóvenes consideren en alguna medida los efectos sociales de los distintos tipos de conocimientos biológicos y su evolución. Señala asimismo la necesidad de esforzarse por ayudar a los estudiantes a comprender la relación que existe entre algunas prácticas de las Ciencias Biológicas y su trascendencia social, así como la relación entre determinadas acciones sociales propuestas y sus consecuencias, para evitar que consideren a la ciencia de una manera totalmente neutral sino que, por lo contrario, adviertan sus posibles contribuciones al bienestar social. Puede ello también significar que el estudiante debe adquirir el deseo de colaborar en las evoluciones biológicas que contribuyen al bienestar social de su comunidad, en vez de considerar que los fenómenos biológicos están destinados a la mera satisfacción personal y el beneficio individual. Todos estos ejemplos señalan cómo, con referencia a los objetivos, los aspectos de la conducta ofrecen especificaciones más claras del tipo de materiales de currículo, experiencias de aprendizaje y procedimientos de instrucción que deben aplicarse.

Con referencia a los aspectos del contenido de los objetivos conviene insistir en qué medida sirven para determinar mejor y con más claridad los pasos por seguir para la elaboración ulterior del currículo. Las filas del cuadro indican a qué encabezamientos del contenido resultan aplicables los aspectos de la conducta pero, al mismo tiempo, señalan, en relación con aspectos de esa conducta, lo específico que debe desarrollarse bajo cada encabezamiento. Por lo tanto, se identificarán hechos y principios importantes de la nutrición, se trabajará sobre la base de fuentes informativas fidedignas, se exigirá de los estudiantes la interpretación de nuevos datos acerca de la nutrición, se plantearán problemas relativos a la aplicación de hechos y principios importantes, se descubrirán materiales de interés en la nutrición y se investigarán connotaciones sociales de las tareas que se llevan a cabo en el campo de la nutrición. De igual manera, cada columna indica el tipo de análisis de contenido que hace falta. En consecuencia, al agrupar estos dos aspectos de los objetivos se logra por una parte, la determinación bastante precisa de los tipos de cambio de conducta que se procuran, y por la otra se identifican los materiales, las ideas y los tipos particulares de situaciones que habrán de emplearse en conexión con cada uno de esos objetivos de conducta, lo cual proporciona una especificación mucho más adecuada de los objetivos de la educación para un curso en particular o para toda la escuela de la que podrían brindar normalmente las formulaciones habituales de los planes de estudio y otros informes de currículo.

Algunas veces, al analizar el empleo de gráficos de dos dimensiones, surge la cuestión de saber si cada uno de los puntos del cuadro constituye un objetivo adecuado. Cabe recordar

al respecto que este recurso no es, en primer término, un elemento para determinar si un objetivo resulta adecuado o no. Los pasos precedentes habrán servido para identificar y seleccionar objetivos a fin de que los que queden en el cuadro sean sólo los ya sometidos a un proceso de selección. En este sentido, la función del cuadro consiste solamente en proporcionar una forma de enunciar objetivos para que resulte más clara su significación y más evidente la forma de usarlos al establecer experiencias de aprendizaje.

A pesar de esto, es innegable que en cualquier proceso de desarrollo resulta positivo pasar de un paso al precedente y luego al subsiguiente. Por eso es verdad que en ocasiones, al formular los objetivos en términos de un cuadro como el que comentamos, se obtendrán sugerencias relativas a otros objetivos que antes no habían sido identificados. Así, la sola existencia de claros en el cuadro donde no aparece una X revela la posibilidad de identificar un objetivo que lo llene; de ese modo, habrá también allí una X. Esto planteará la siguiente cuestión: ¿ese claro constituye un objetivo que debería haberse incluido? Por ejemplo, en el caso del cuadro ilustrativo, el primer claro se presenta en: “familiaridad con fuentes fidedignas de información relativas a la digestión” lo cual sugiere la posibilidad de ese mismo objetivo. A pesar de ello, y en este caso, el estudio de la vida contemporánea ha demostrado la escasa necesidad de buscar nuevas informaciones acerca de la digestión. Está demostrado que los problemas más críticos de la vida del adulto -y los más comunes en los estudiantes que investigan fuentes- se refieren a informaciones relativas a la nutrición y a la reproducción antes que a la digestión, la respiración o la circulación. Como poseía ya tales datos, el educador no incluyó el objetivo “familiaridad con fuentes fidedignas de información acerca de la digestión, la circulación y la respiración”; en cambio, al redactar el cuadro, encontró la presencia de un objetivo que se refería a las actitudes sociales con respecto a las relaciones de energía, pero no halló ninguna sugerencia acerca de actitudes sociales encaminadas hacia la evolución y el desarrollo. No obstante, al analizar minuciosamente este objetivo posible y cotejarlo con su filosofía de la educación y con sus conocimientos acerca de la psicología de la educación, decide que constituye un objetivo deseable en términos de su filosofía y su psicología, razón por la cual aparece incluido en el cuadro, aunque no lo hubiera identificado antes en el proceso de formular objetivos. Esto significa que, aunque el propósito del cuadro sea, en primer término, establecer una forma más expeditiva de enunciar objetivos, podrá resultar también útil para mostrar algunos claros posibles en objetivos examinables y seleccionables, mediante el empleo de los mismos criterios adoptados para establecer el conjunto original de objetivos.

Otra cuestión que a veces se plantea tiene relación con el grado de generalidad o de especificidad que conviene a estas formulaciones, tanto en el aspecto de los objetivos que interesan a la conducta, como en los de contenido. Con respecto a los primeros, el problema de generalidad y especificidad consiste en lograr el nivel de generalidad deseado que esté en armonía con lo que se sabe acerca de la psicología del aprendizaje. En este sentido, se prefieren los objetivos más generales en oposición a los menos generales cuando las otras características son iguales, pero, para identificar actividades de aprendizaje adecuadas resulta útil diferenciar bien los tipos de conducta que difieren netamente en sus características. En consecuencia, es posible diferenciar claramente una clasificación de la conducta tal como la adquisición de hechos que aparezcan a primera vista, como la memorización y la capacidad para aplicar principios a nuevos problemas, que requieren, en primera instancia, la interpretación y el empleo de hechos y principios. Por otra parte,

ciertos enunciados intermedios, como por ejemplo, la comprensión de hechos y principios importantes, suponen memorización -lo que son y podemos enunciarlos-, pero representan también algo más que la simple memorización: cierta capacidad para señalar el sentido, alguna habilidad para proponer ejemplos de estos hechos y principios y, en un aspecto limitado, alguna aptitud para aplicarlos a otras situaciones. Es evidente que formular categorías de objetivos de conducta constituye en parte una cuestión de juicio, aunque resulte posible establecer diferenciaciones bastante claras. También es evidente que fallará todo intento por establecer un gran número de diferenciaciones, en parte porque es difícil fijar muchas diferencias en la conducta y también porque el desarrollo de una gran cantidad de categorías de conducta hace que el educador sea incapaz de recordar los distintos tipos de objetivos de conducta que necesita encontrar para que no resulten en algunos casos meros objetivos orientadores. Por tal razón, es posible hallar que una lista de entre siete y quince categorías de objetivos de conducta sea más satisfactoria que otra que cuente con un número mucho mayor o mucho menor. En un curso del octavo año donde debió clasificarse la conducta para determinar qué debía evaluarse, se utilizaron unas diez categorías, a saber: adquirir información, desarrollar hábitos de trabajo y técnicas de estudio, inducir formas efectivas de pensamiento y de actitudes sociales, despertar intereses, desarrollar apreciaciones de sensibilidad y de ajuste sociales y personales conservar la salud física y la concreción de una filosofía de la vida. Todas éstas no son categorías ideales, pero representan un número suficiente como para permitir la diferenciación de categorías muy distintas, y lo bastante pequeño como para recordarlas con facilidad y para que sirvan de guía en la tarea de instrucción.

Las categorías de contenido también incluyen el problema de la generalidad la especificidad. En general, conviene que exista un número suficiente de categorías de contenido que permitan diferenciar lo importante de lo menos importante. Por ejemplo, si no aplicáramos más que las tres categorías principales de contenido en la ilustración de las Ciencias Biológicas, es decir, las funciones del organismo humano, el uso de los recursos vegetales y animales y la evolución y el desarrollo, persistiría la posibilidad de incluir bajo esos encabezamientos muchísimas categorías sin importancia. Por ejemplo, en funciones de los organismos humanos, sería posible agregar títulos tales como acción mecánica, descanso y esparcimiento, piel y protección categorías que en otras circunstancias podrían tener importancia, pero que en términos de objetivos identificados para este curso se los consideró carentes de significación y no fueron incluidos. Lo mismo cabe decir con respecto a otros títulos. Por eso, una función de los subtítulos consiste en indicar sectores de contenido importantes y apropiados y otros que no lo son. Una segunda finalidad estriba en reunir sectores relativamente homogéneos a fin de ilustrar aspectos específicos del contenido en vez de emplear otros heterogéneos y que incluyen clases bastante diferentes de contenido. El número de títulos probablemente más satisfactorio variará algo según las circunstancias pero, en general, una cantidad de entre diez y treinta tendrá mejores probabilidades de ser útil que un número menor o mayor.

Aquí se hace necesario decir algunas palabras de advertencia en lo que respecta al empleo del cuadro para formular objetivos en dos dimensiones, en el sentido de que cada uno de los términos usados en los encabezamientos de conducta y en los de contenido debe tener un sentido preciso, a fin de no representar generalidades que carezcan de significación concreta para el planificador del currículo lo cual no permitiría orientarlo en los pasos



siguientes de su tarea. Si se trata de objetivos extraídos de estudios del alumno o de otros aspectos de la vida extraescolar, es probable que las sugerencias así obtenidas tengan una significación bastante concreta, sea por su formulación inductiva o por aplicarlos para que representen diversos materiales definidos y específicos que imprimen significado a los títulos de la conducta y el contenido. A pesar de ello, los objetivos sugeridos por los especialistas de las distintas asignaturas, así como los circunstanciales que se obtienen mediante el tipo de análisis y pensamiento propios de la preparación de este cuadro, pueden carecer de la significación concreta que otorgan las ilustraciones específicas. En estos casos, el diseñador del currículo necesitará tomar en cuenta las significaciones posibles de las sugerencias, examinarlas dentro de diversos contextos hasta definir las de manera satisfactoria y poder así emplearlas en los pasos siguientes del proceso de formulación del currículo.

A propósito de términos que no tienen significado preciso, podrían mencionarse los objetivos enunciados como “pensamiento crítico”, “actitudes sociales”, “apreciaciones”, “sensibilidad” o “ajustes sociales”. Ellos se emplean con frecuencia para señalar tipos de cambios de conducta que hay que lograr. Algunos autores les han dado significación concreta, mientras otros los usan sin asignarles ese sentido. Es posible definir un objetivo con precisión si se tiene capacidad para describir o ilustrar el tipo de conducta que se espera que adquiera el estudiante, de manera tal que éste sea capaz de reconocer esa conducta cuando se presente. Por ejemplo, tomemos la expresión “pensamiento crítico”. En general, ella entraña un tipo de operación mental que relaciona hechos e ideas, en contraste con la mera adquisición o memorización. En algún caso particular, no obstante, será necesario definir el “pensamiento crítico” con mayor exactitud, para especificar en forma algo más precisa la conducta. Los profesores de escuela secundaria que se desempeñaban en el octavo año definieron el “pensamiento crítico”, tal como usaban el término, referido a tres tipos de conducta mental. El primero se refería al pensamiento inductivo, o sea, interpretación de datos y generalización a partir de un conjunto de hechos, o puntos específicos de datos, mientras que el segundo se refería al pensamiento deductivo, o sea la capacidad de partir de ciertos principios generales ya enseñados y aplicados a casos concretos, aunque nuevos para los estudiantes, constituyen ejemplos adecuados de la acción de los principios. El tercer aspecto del pensamiento que señalaron aquellos profesores fueron los aspectos lógicos mediante los cuales aluden a la capacidad del estudiante para hacer que el material sirva como argumento lógico y analizar ese argumento hasta poder identificar las definiciones críticas, los supuestos básicos, las cadenas de silogismos implícitas y descubrir toda falacia lógica o imperfección de su desarrollo. Al definir de tal manera el pensamiento crítico, los educadores concedían significación a un término que antes había sido impreciso, brindando de ese modo una base que permitiera comprender cuáles eran las facetas del currículo que correspondían al empleo del término, así como los aspectos de la conducta de los objetivos de la educación.

Un grupo de profesores de Lenguaje definió de modo similar la expresión “crítica literaria” para representar lo que ella significaba con respecto a los objetivos de la educación. Distinguían la apreciación de la literatura del mero interés que ella podía despertar o la capacidad para interpretarla. Así, identificando la apreciación con el tipo de reacción que tiene el estudiante respecto de los libros que lee, identificaron entre otros tipos de reacción, la de querer seguir leyendo, el esfuerzo por aprender algo más acerca del material, el autor

y las condiciones bajo las cuales se escribió la obra, el esfuerzo por expresarse artísticamente basado en el estímulo del material leído, la identificación con uno o más de los personajes presentados, el intento por aplicar las ideas expuestas a la experiencia personal, la elaboración de normas críticas mediante las cuales el estudiante procura juzgar la calidad, los méritos o los defectos del material, en qué aspectos éste resultaba bueno y en cuáles no, etc. Es probable que algunos no acepten esta definición particular de la crítica, pero debe entenderse que eso era lo que aquellos educadores entendían por tal y que, definir de esa manera un objetivo de conducta, concede una significación concreta apta para servir como objetivo útil de la educación. Es indudable que el lector querrá definir algunos términos que usa cuando descubre, al examinarlos, que su significado no es lo suficientemente claro ni concreto como para servir de guía al resto de la preparación del currículo.

En líneas generales, no resulta difícil definir los títulos del contenido de un conjunto de objetivos. La tendencia a usar términos vagos e imprecisos para títulos de contenido es menos frecuente que en los títulos de conducta. En algunos casos, podrá ser necesario recurrir a subtítulos de contenido para definir los títulos individuales por especificación. Así, en el cuadro ilustrativo, será prudente definir la evolución y el desarrollo de manera un poco más clara, indicando algunos de los subtemas, o mediante otro sistema que defina qué es lo que debe incluirse y qué aspectos de la evolución y el desarrollo van implícitos en ese enunciado. En otros casos, convendrá definir los títulos de contenido mediante la enumeración de los problemas, las generalizaciones y las situaciones particulares donde se espera que la conducta se manifieste a fin de impedir los equívocos y la inclusión de cosas sin importancia, por no haber especificado con suficiente precisión o en forma lo bastante concreta dichos títulos de contenido.

Tal vez estos ejemplos basten para señalar los problemas propios de formular objetivos de manera que puedan servir como orientaciones útiles en la preparación ulterior del currículo. Cabe advertir que, formular satisfactoriamente los objetivos al punto que señalen tanto los aspectos de la conducta como los del contenido permite obtener especificaciones claras para indicar cuál es precisamente la tarea del educador. Al definir claramente los resultados a que se aspira, el autor del currículo dispondrá de un conjunto más útil de criterios para seleccionar el contenido, sugerir actividades de aprendizaje, decidir el tipo de procedimientos didácticos aplicables, y en síntesis, cumplir con los demás requisitos propios de la preparación del currículo. Si se ha dedicado tanto espacio a establecer la formulación de objetivos, ello se debe a que los mismos constituyen los criterios más críticos para orientar las restantes actividades del planificador del currículo.

***CONTRERAS, Domingo José; “La teoría del Currículum” En: Enseñanza, Currículum y Profesorado. Pp. 173-204. España. Ed. Akal.***

***Licenciatura en Intervención Educativa  
Diseño Curricular  
Cuarto Semestre***

## LA TEORIA DEL CURRICULUM

### INTRODUCCION

De los dos campos mencionados de producción académica en la Didáctica, si el anterior se preocupaba del «es», esto es, de la realidad de la enseñanza tal y como ésta se nos presenta, el que vamos a tratar ahora se preocupa del «deber ser», es decir, de la prescripción de la enseñanza, de la intencionalidad expresada en un cuerpo de especificaciones normativas para ser cumplimentadas en la práctica. Recordemos que la enseñanza es una actividad institucional intencionalmente planeada. Es decir, hay una voluntad institucional de decidir la forma que tomará esa enseñanza. El hecho de que el currículum sea un campo relacionado con la prescripción de la enseñanza institucional requiere que se estudien histórica y políticamente, tanto las propuestas curriculares que se han realizado como las perspectivas teóricas desarrolladas y que han actuado como soportes de aquéllas.

Tradicionalmente, se ha separado el ámbito de la decisión y la planificación educativa del de la investigación sobre la enseñanza, dando lugar a cuerpos teóricos distintos, e incluso han constituido grupos de especialistas diferentes. La frase antes citada de Gimeno de que unos estudian la educación, otros la deciden y otros la realizan, vuelve a cobrar sentido. En este caso, trataremos precisamente del segundo grupo y veremos cuál es la posición que ocupa con respecto al primero y al tercero. No obstante, a pesar de su sentido práctico, la tradición académica del currículum no siempre se ha limitado a actuar. Los especialistas en currículum se han preocupado muchas veces más de la elaboración teórica, de la reflexión acerca de cómo habría que decidir la enseñanza, que de la auténtica decisión, que ha quedado en manos de los políticos y administradores. Ahora bien, es clara la voluntad de la teorización sobre el currículum de influir y determinar la práctica escolar, mucho más allá de lo que lo han podido hacer los investigadores sobre la enseñanza que hemos visto en el capítulo anterior. Mientras estos últimos se han limitado a mostrar derivaciones parciales para la práctica que se deducen de sus investigaciones, lo que le preocupa a la teoría del currículum es mostrar cuál es el conjunto global de decisiones que deben tomarse, así como su fundamento, para organizar y sostener una propuesta de enseñanza consistente y realizable.

Por supuesto, los problemas emparejados con tales decisiones son complejos y casi inacabables. Plantearse el qué y cómo enseñar da lugar a cuestiones acerca de la legitimidad de las propuestas que se hagan, cuestiones acerca de los responsables de esas decisiones, acerca de su viabilidad, de su logro, de sus repercusiones tanto políticas y sociales como personales, etc. Por este motivo, la decisión de la enseñanza, aún siendo un problema eminentemente práctico, ha necesitado de una cobertura teórica desde la que fundamentar y argumentar las propuestas que se hicieran. De hecho, puede decirse que siempre ha habido una preocupación por la fundamentación teórica de la enseñanza, como atestigua toda la historia de la educación, pero esta fundamentación se ha entendido de muy diversas maneras, en el transcurso del tiempo, en función. entre otras cosas, del carácter institucional y de obligatoriedad que iba tomando la enseñanza. Como han mostrado Carr y Keimms (1983, cap. 1), la cobertura teórica del currículum ha ido pasando de una profundización y justificación de carácter filosófico donde se pretendía reflexionar, teorizar sobre la naturaleza y el papel de la enseñanza, a pretender un sistema de enunciados que

den cuenta de cuáles son las decisiones que hay que tomar, cómo hay que tomarlas y cuál constituye su fundamento empírico y normativo. Esto ha dado lugar también a que, a partir de un determinado momento, la teoría del currículum haya dejado de ser un campo de teorización autónomo, para pasar a ser un campo dependiente en gran medida de la investigación “básica” de la que se derivaban las norma de aplicación. De igual modo, en este recorrido, se ha pasado de una reflexión que más adelante los prácticos podían hacer suya, a una especialización encargada de elaborar prescripciones que los prácticos tienen que llevar a cabo.

Sin embargo, conforme se ha avanzado en la producción académica de este campo, se obtienen dos conclusiones preocupantes, según tendremos oportunidad de comprobar a lo largo de estas páginas: de una parte, el desacuerdo teórico y conceptual en todo lo referente a la teoría sobre el currículum; de otra, las dificultades para conseguir que las prescripciones realmente funcionen en la práctica.

Con respecto a lo primero, que es lo que vamos a tratar en este capítulo, el desacuerdo teórico es algo más que dierentes criterios sobre cuál es el fundamento de las decisiones curriculares o cuáles son estas decisiones. Más atrás todavía de estas cuestiones, donde empiezan a producirse las disparidades y de donde procede todo el confusionismo de este campo es a la hora de ponerse de acuerdo acerca de qué entender por currículum, o por teoría del currículum. Por un lado, hay una cierta confusión en el uso del término «teoría» cuando lo que ésta pretende no es explicar, dar razón de algo, sino proyectar ese algo. Por otro lado, acordar qué es currículum también resulta problemático. ¿Hay que definirlo por lo que pretende, por lo que hace o por lo que consigue? Como veremos, no es fácil ponerse de acuerdo.

La cuestión a hacerse sería por qué razón teorizar a partir de conceptos tan escurridizos y con tanto desacuerdo. Y más, cuando en nuestro país hasta hace bien poco no era éste del currículum un concepto que se usara en nuestra tradición académica. Dos creo yo que son las razones que aconsejan su uso, a pesar de las dificultades. En primer lugar, porque en nuestro país no había ninguna otra tradición académica que abarcara el ámbito del que se ocupa la teoría del currículum. Normalmente el campo de estudio que nosotros hemos abarcado y que se podría corresponder con el del currículum, ha sido el de la «programación». Pero en realidad estos dos campos no son equivalentes. La programación refiere a una forma de enfocar y expresar la prescripción de la enseñanza, lo cual es sólo parte de la teoría del currículum, o como mucho, una forma de entender el currículum. Hemos sido más bien consumidores de una determinada forma de concebir el currículum, pero no de la visión de conjunto de todo el campo, careciendo, por tanto, de la capacidad y de la posibilidad de autocrítica que ha tenido el currículum en otros países. La segunda razón para usar la conceptualización curricular es porque la dificultad conceptual del currículum no refleja sino la dificultad de la realidad a la que se refiere y las distintas posiciones teóricas, ideológicas y políticas que históricamente se ha presentado y que siempre condicionan el campo de la determinación normativa de la enseñanza.

Plantearnos la prescripción de la enseñanza nos lleva a plantearnos la incidencia de tal prescripción en la reliadad. ¿Cuál es la auténtica intencionalidad de la enseñanza, la que se dice pretender o la que realmente se consigue? Este problema, que es inevitable al proponerse la prescripción, se ha podido formular mejor desde la tradición de la

conceptualización del currículum. Desde la conceptualización de la programación, este problema sencillamente no existía. Está claro que una programación sólo es un proyecto escrito de lo que se quiere de la enseñanza, y nunca lo que ocurre en clase o lo que se obtiene de ella. Igualmente por lo que se refiere al desarrollo del currículum. Directamente, la programación, al estar situada en el diseño, se desentiende de toda la dinámica institucional y política de la proposición de la enseñanza. Desde la perspectiva del currículum, en cambio, la prescripción de la enseñanza se puede entender tanto en su aspecto estructural como en su aspecto dinámico. La propia labilidad de la conceptualización curricular le ha dado su riqueza al permitir enfocar el problema de las decisiones sobre el qué y cómo enseñar desde distintas perspectivas, y no sólo como un plan escrito para la enseñanza, que es lo único que permite plantearse la conceptualización a partir de la programación.

No obstante, es evidente que, pese a todo, subsiste un gran confucionismo en la terminología curricular, confucionismo que no se soluciona ignorando las acepciones que hoy se usan y proponiendo una nueva con la vana esperanza de que todos los especialistas opten por abandonar sus viejas disputas y se adhieran a la última definición. Sobre todo porque detrás de las diferentes versiones de los términos, lo que se esconde no es el capricho de uno u otro autor, sino las divergencias teóricas, a veces muy profundas. Por ello, la forma más adecuada de tratar toda esta disparidad de enfoques y esta profusión de teorías es considerándolas como tales, es decir, como formas distintas de entender tanto lo que debe ser la práctica curricular como la reflexión sobre ella. Así pues en lo que sigue, expondré lo que son las líneas básicas del pensamiento curricular en función de las distintas perspectivas que han seguido los autores. Pero antes es conveniente detenerse en el concepto de currículum.

## EL CONCEPTO DE CURRÍCULUM

Sin precisar todavía mucho, lo que su podemos acordar es que el currículum tiene que ver con la proposición de la enseñanza. Sin embargo, es precisamente su naturaleza prescriptiva la que origina todos los problemas a la hora de delimitar el significado del concepto. Aspiramos a definir algo que se caracteriza por ser una pretensión de realidad, un querer ser. Cuanto más intentamos precisar su contenido, más entramos en una forma concreta de entender cuáles son los tipos de proposiciones legítimas para la enseñanza, tanto en su aspecto sustantivo como en su aspecto formal. Por este motivo, todo concepto de currículum nos remite a un marco comprensivo más amplio desde el que cobra significación. Definir un concepto de currículum es, en cuanto que concepto ligado a las intencionalidades, circunscribir un tipo de intencionalidades que se consideran legítimas, frente a otras que se consideran espúrias. Eso es precisamente lo que reflejan las distintas concepciones de currículum que se manejan: diferencias de valor desde las que se aceptan bajo tal término unas determinadas entidades y se rechazan otras. Pero el que se sustenten en diferentes opciones de valor no significa que la conceptualización sea arbitraria. Antes bien, la opción entre una u otra forma de entender el término y su contenido depende de la capacidad de responder a las exigencias prácticas y a las críticas teóricas que origina el campo de la prescripción de la enseñanza.

Aunque en sus orígenes el termino currículum venía asociado a lo que debía enseñarse en las escuelas, esto es, el contenido de las disciplinas que había que transmitir, sin embargo,

los problemas prácticos que esta forma de entenderlo suscitaba y la continua reflexión sobre el mismo han ido poniendo en cuestión sucesivas concepciones. La complejidad del concepto de currículum estriba en que ante cualquier delimitación del mismo siempre hay que definirse con respecto a una serie de disyuntivas, cada una de las cuales da lugar a distintas repercusiones, tanto en el plano del análisis como en el de las decisiones para la enseñanza. Entre estas disyuntivas podemos destacar las siguientes:

1) ¿El currículum debe proponerse lo que debe enseñarse o lo que los alumnos deben aprender? Frente a la concepción originaria del currículum como el conjunto de saberes que había que transmitir a los alumnos, la materia que había que enseñar, esta disyuntiva plantea otra concepción del mismo que se atiende no sólo a la materia de enseñanza, sino a todo lo que los alumnos deben aprender de la escuela. La definición del currículum no se haría a partir del legado cultural que se quiere enseñar, sino a partir de lo que se piensa que deben aprender los alumnos para vivir en su mundo. De este modo se da cabida a, y se hace hincapié en la adquisición de destrezas por parte de los alumnos y no sólo de disciplinas. Es el caso de la concepción eficientista de Bobbit (1918) que definió el currículum como el conjunto de habilidades que permitirían a los alumnos adaptarse a la vida de adultos en la sociedad. Pero más allá del aprendizaje de destrezas, lo que abre esta disyuntiva es la definición del currículum como los resultados pretendidos de aprendizaje (Johnson, 1978 b) y en general el currículum definido por objetivos finales de conducta que tanto éxito ha tenido y sigue teniendo en muchos medios pedagógicos.

2) ¿El currículum es lo que se debe enseñar o aprender, o lo que realmente se enseña y se aprende? En cualquiera de las dos opciones de la disyuntiva anterior queda abierta la alternativa que se plantea en ésta. Lo que aquí se cuestiona es cuál debe ser el grado de cumplimiento en la práctica que debe tener un currículum para que pueda ser llamado tal. ¿Cualquier propuesta de enseñanza se puede llamar currículum o debe además conseguirse llevar a cabo? ¿Qué relación debe haber entre la intención y los logros? Sería muy poco informativa y muy poco práctica una forma de entender el currículum que no incluya la exigencia de repercutir en la práctica educativa. Por este motivo, muchos teóricos empezaron a entender por currículum lo que realmente experimentaban los niños en las aulas, con objeto de llamar la atención ante el desfase que se producía entre las propuestas curriculares y lo que realmente se aprendía en clase (Lewis y Miel, 1978). En 1958, un grupo de especialistas definía el currículum como «lo que les ocurre a los niños en las escuelas como resultado de lo que hacen los profesores» (citado por Oliver, 1978, p. 15).

3) ¿El currículum es lo que se debe enseñar o aprender, o incluye también el cómo, las estrategias, métodos y procesos de enseñanza? Hay dos formas de ver esta disyuntiva. Una es considerar si el currículum hace solamente mención a los resultados de aprendizaje que se desean obtener, según lo entiende Johnson (1978a; 1978b), o al conjunto de contenidos culturales de aprendizaje, como lo define Beauchamp (1981), dejando al margen del concepto toda referencia a procesos instructivos, o si por el contrario, el currículum incluye la especificación de las estrategias metodológicas que se seguirán para lograr los aprendizajes pretendidos, según lo entiende Taba (1974). La segunda forma de ver esta disyuntiva es si el currículum constituye solamente un plan para el aprendizaje (Taba), un documento escrito (Beauchamp), es decir, sólo el componente programación, o si por el

ocntrario, también incluye los procesos mediante los cuales se ponen en acción tales planes (Tanner y Tanner, 1980).

4) ¿El currículum es algo especificado, delimitado y acabado que luego se aplica, o es algo abierto, que se delimita en el propio proceso de aplicación? La alternativa que se abre aquí es si se considera que el currículum es algo estático, definido de antemano y que se lleva a cabo o no en una clase, o se entiende como algo dinámico, que evoluciona en el transcurso de su aplicación, que se crea y recrea en el trabajo conjunto de profesores y alumnos (Zaret, 1986). Utilizando un tanto libremente una expresión de Westbury (1983, p. 125). «un currículum es una idea que se convierte en una cosa», es decir, es la materialización de un conjunto de intenciones. Esta perspectiva supera, asumiéndola, la polémica que suscita la segunda disyuntiva tratada, acerca de si el currículum es lo que se pretende o lo que se consigue, para plantear una visión de currículum que engloba el tránsito y la evolución que se produce desde las intenciones a la realidad del aula.

Todo intento de definir el currículum tiene que optar entre las alternativas formuladas en estas cuatro disyuntivas. La repercusión que tiene el hacer estas opciones es que no sólo se está designando con ese término una porción de realidad, sino que al ser éste un concepto que refiere a la construcción de nueva realidad, a la disposición de una acción humana, la delimitación que hagamos de este concepto predispone a una forma de entender y de construir esa acción. Según se defina el currículum, se está indicando que lo importante es seleccionar los contenidos culturales que se deben enseñar; o decidir qué debe ser capaz de hacer un alumno al final de un curso; o formular las actividades y experiencias que deben realizarse en clase; o se está considerando cuál es la forma por la que esas aspiraciones se pueden conseguir en la práctica; o se piensa que no existe el currículum sino cuando es adaptado y concretado a las circunstancias de un aula, etc.

Scheffler (1960) ha distinguido entre definiciones descriptivas y programáticas. Una definición descriptiva sería aquella que da una información exacta del significado y uso aceptados del término. Es una formulación analítica neutral que se puede valorar en términos de su exactitud para reflejar el significado y uso aceptados del término. Por el contrario, una definición programática pretende formular programas de acción. No es neutral, sino moral. Pues bien, según Tanner y Tanner (1980. P. 5), toda definición de currículum es una definición programática, es decir, predispone a un programa de acción. Incluso las definiciones aparentemente neutrales como «un programa de estudios» o «un plan para la enseñanza», son programáticas porque bajo su descriptivismo optan por una forma de entender lo que debe ser el currículum, es decir, seleccionan una manera de entender los programas de acción y, por lo tanto, una manera de proyectar esa acción.

Toda definición de currículum expresa pues, de un modo más o menos evidente, una manera de entender lo que debe ser el currículum. Al tratar el propio currículum del deber ser de la enseñanza, el concepto refleja, en cuanto se hace mínimamente informativo, las pretensiones que tiene para su objeto. Es precisamente su carácter programático, por consiguiente, lo que debe determinar el concepto de currículum, de manera que sea posible referirse a una realidad a la que llamamos currículum –independientemente de que compartamos o no la opción curricular que maneja– porque refleja lo que es sustancial a este concepto, y que es el que se propone y define programas de acción para la enseñanza,

Probablemente, al margen de que se comparta un proyecto curricular o no, se pueden acordar dos extremos con respecto a las exigencias que haya que hacerle a todo currículum en función de su carácter programático.

En primer lugar, un currículum debe reflejar algo más que intenciones; debe indicar cuál es el modo en que se espera que esas intenciones se lleven a la práctica y debe controlar el modo en que realmente se hace. Es esta preocupación la que le da verdadero valor programático, moral, y no la mera formulación de intenciones. Como ha señalado Stenhouse (1984, p. 27), la preocupación del currículum es conseguir salvar el hiato entre nuestras ideas y aspiraciones y nuestras tentativas para hacerlas operativas. Por eso dice Stenhouse que «el currículum deberá aspirar a algo que merezca la pena, así como a lograr lo que pretende» (ibíd., p. 149). Atendiendo a esta preocupación programática y a su responsabilidad moral, define Stenhouse el currículum del siguiente modo:

«Un currículum es una alternativa 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» (p. 29).

La virtud de la definición de Stenhouse es que se mueve, con respecto a la forma y contenido que debe tener un currículum, a un nivel suficientemente descriptivo como para no establecer demasiados requisitos para poder llamar currículum a una propuesta educativa, y sin embargo es en el aspecto programático en el que justifica las exigencias que hay que hacerle a una propuesta para constituir un currículum. Así es como establece las dos exigencias programáticas en relación a la comunidad y a la práctica: que esté abierto a la crítica y que se pueda poner en práctica.

En segundo lugar, es difícil sostener desde las exigencias programáticas del currículum la distinción, por otra parte muy extendida, entre currículum e instrucción. Son muchos los autores que hacen esta distinción, basándose sobre todo en la idea de que el currículum establece las metas que hay que alcanzar, siendo la selección de los caminos a seguir una decisión posterior que corresponde al campo de la instrucción (Johnson, 1969; 1978a; 1978b). Pero tal distinción falsea la propia naturaleza de la actividad humana al suponer que es posible diferenciar los fines pretendidos de los medios para lograrlos. Como decía Dewey, «cuando uno dispara a un blanco, el fin no es el blanco, sino acertar en el blanco» (citado por Tanner y Tanner, 1980, p. 31). El proceso por el que se pretenden las finalidades educativas es indisoluble de la propia formulación de esas finalidades. El proceso metodológico y las actividades de enseñanza no son algo independiente de las finalidades que las rigen. Conseguir las finalidades es justo lo que se plantea el currículum. Ese es, otra vez, su sentido programático. De igual modo, diferenciar lo que se enseña del cómo se enseña es una falsa distinción, porque no se aprende el contenido por un lado y una forma de operar con él por otro. «Al desarrollar un currículum no sólo seleccionamos lo que debe enseñarse y darnos razones para ello, sino que tratamos de enunciar reglas sobre cómo debe enseñarse ese contenido. Tenemos razón al asumir que el modo en que se enseña algo es de gran importancia al considerar qué debemos enseñar porque es, en realidad, un factor determinante en lo que enseñamos» (Kliebard, 1977, p. 261). Esta separación artificiosa entre currículum e instrucción es lo que ha dado lugar a las investigaciones sobre la enseñanza que se han realizado al margen de los contenidos que se



enseñaban -como si el cómo se enseña fuera independiente del qué se enseña- y al margen de los principios normativos que guiaban el proceso, como si la acción instructiva se justificara en sí misma (Tanner y Tanner, 1980, pp. 30-36).

Como se puede comprobar, no obstante las precisiones hechas, no existe acuerdo sobre el significado de currículum. Cada definición no es neutral, sino que «nos define» con respecto a este campo. Como han hecho notar Gress y Purpel (1978, p. 25), una definición de currículum proporciona no sólo referentes precisos para la teoría o la práctica, sino también proporciona una posición filosófica y una posición de valor implícitas en ella.

Tanner y Tanner (1980) han argumentado a favor de esta ausencia de definición rigurosa y definitiva del término. Para ellos, las distintas definiciones enfrentadas de currículum tienen un valor positivo porque mantienen fluida la investigación y ayudan a iluminar las diferencias filosóficas que constituyen la fuente de los conflictos. Precisamente porque tales diferencias existen es necesario preservar su existencia y su confrontación. Por otra parte, el currículum, como cualquier otro campo de estudio, es una empresa humana, y como tal está condicionada, en parte, por las circunstancias culturales e históricas en las que se basa. Por tanto, la definición de currículum puede ser diferente en diferentes épocas y para distintas personas. Como dice Walker, «una rica contusión es el estado apropiado para los escritos sobre currículum» (citado por Schubert, 1982, p. 422).

## TEORIA Y TEORIAS DEL CURRÍCULUM

Una vez vista la naturaleza conflictiva de una definición del concepto de currículum, no nos debe extrañar que ocurra otro tanto, y por las mismas razones, con la teoría del currículum. Sin embargo el problema aquí es aún previo. Lo que se discute es qué debiera ser una teoría del currículum. Y más parece que los esfuerzos se gastan en resolver esta cuestión que en elaborar tales teorías. Como le gusta decir a Kliebard, «una de las formas más seguras de acabar con una conversación sobre teoría del currículum es pedirle a alguien que nombre alguna» (1982, p. 11).

El origen del currículum como campo de estudio e investigación no es fruto de un interés meramente académico, sino de una preocupación social y política por tratar y resolver las necesidades y problemas educativos de un país. «Es una conveniencia administrativa, no una necesidad intelectual» (Pinar y Grumet, 1981, p. 21). Conforme empieza el crecimiento industrial a marcar la pauta del desarrollo económico en las sociedades occidentales y conforme aumenta el sector terciario, la formación especializada se hace más necesaria, a la vez que se pone cada vez más en duda un sistema educativo que está en manos de la tradición de las disciplinas y de un profesorado escasamente formado que lleva a cabo un a clásicas y de un profesorado escasamente fomrado que lleva a cabo una enseñanza basada en la incesante ejercitación y repetición. Esta nueva sociedad industrial empieza a mostrarse insatisfecha con el conocimiento que se enseña en la escuela, poco válido para las necesidades de la época, y se comienza a exigir que los programas escolares se ajusten a las necesidades e intereses actuales (Kliebard, 1986).

A principios de este siglo, los países más avanzados empiezan a preocuparse por la educación de los ciudadanos como un problema político que requiere un tratamiento específico de reflexión y de investigación. Es en el marco de este interés en el que nace el

currículum como especialidad en Estados Unidos, en torno a la obra de Bobbitt, *The Curriculum*, publicada en 1918. Este libro no sólo supone el inicio de la especialidad, sino que estableció además unas pautas para su desarrollo que han marcado toda una época. Lo que intentan los primeros estudios del currículum -y es esto lo que en definitiva caracteriza todo el campo- es darle un tratamiento sistemático y fundamentado a las decisiones de un país sobre qué y cómo enseñar.

El hecho de que el currículum se preocupe de la inmediatez de las necesidades sociales y educativas en materia de enseñanza, ha dado lugar a que esos compromisos sociales y la necesidad de resolver problemas prácticos hayan restado profundidad, en muchas ocasiones, a la reflexión sobre los problemas del currículum. Kliebard (1975) ha mencionado cómo esa necesidad de proponer el cambio se ha hecho durante mucho tiempo rechazando el pasado, a base de ignorarlo, lo cual ha impedido comprender las limitaciones históricas de la práctica curricular, evitar errores ya repetidos y comprender el origen histórico de determinadas posiciones que, por no conocer sus orígenes, se entienden como necesarias. Junto a esta postura ahistórica, Kliebard ha denunciado también la persistente orientación meliorativa del campo del currículum; obsesionado con la reforma y la mejora de la enseñanza, ha pretendido el éxito rápido, el resultado eficaz, unos programas mejores, una rápida solución de los problemas sociales, una enseñanza de calidad; pero ese sentido meliorativo ha ignorado las condiciones de funcionamiento real de la enseñanza, con lo que muchas veces se ha mantenido una concepción simplista de lo que debía ser el currículum y la mejora de la enseñanza. En otro lugar, este mismo autor ha declarado que lo que caracteriza a gran parte de la historia de la reflexión curricular, por estas dos razones mencionadas, es «el acercamiento simplista a un problema complejo» (Kliebard, 1978a, p, 84).

Sólo profundizando en una indagación sistemática del campo del currículum y sus problemas se puede evitar caer en estos defectos. Sin embargo, más allá de esta escueta formulación no es fácil encontrar acuerdo. ¿A qué debe responder una teoría del currículum? ¿Qué debe plantearse? Responder a estas cuestiones es ya situarse en una determinada perspectiva teórica.

Beauchamp (1982) entiende por teoría del currículum aquel conjunto de proposiciones que le dan significado a los fenómenos relacionados con el concepto de currículum, su desarrollo su uso y su evaluación, es decir, una teoría del currículum debe dar cuenta de la dimensión sustantiva del campo del currículum, que la compone aquello que lo que llamamos currículum, algo con entidad material (el documento escrito), y de la dimensión de proceso, que está formado por la planificación, la puesta en práctica y la evaluación del currículum.

Según McCutcheon (1982), la teoría del currículum es un conjunto organizado de análisis, interpretaciones y comprensiones de los fenómenos curriculares. Dentro de estos fenómenos incluye las fuentes del currículum (los procesos de desarrollo, la política del currículum, la sociología del conocimiento, etc), y el currículum en uso (la planificación de los profesores, cómo los profesores y los materiales representan el currículum, el currículum que reciben los alumnos, etc.). A toda teoría del currículum subyace una fuerte base valorativa, puesto que la razón de la teoría y la investigación en este campo es mejorar

alguna cuestión relacionada con el currículum, y no describirlo o teorizar de una forma distante.

Para Macdonald (1978), todas las teorías del currículum, unas más y otras menos, son una combinación de proposiciones orientadas al conocimiento, en cuanto que toda concepción de currículum se pronuncia con respecto al desarrollo cultural acumulado de una civilización; proposiciones orientadas a expresar la concepción del currículum y el campo social, cultural y personal en el que éste existe, y proposiciones valorativas, que son las que expresan las intencionalidades y lo que se considera deseable. Por tanto, toda teoría del currículum se define en cuanto a la naturaleza del conocimiento, la manera de entender la realidad del currículum y las opciones de valor.

Kliebard (1977; 1982) señala que toda teoría se enfrenta con una serie de cuestiones que se derivan de una primera: ¿Qué debemos enseñar? Las cuestiones que surgen a partir de ésta son: ¿Por qué debemos enseñar una cosa en lugar de otra? ¿Quién debe tener acceso a qué conocimiento? ¿Cómo debe distribuirse el conocimiento a través del currículum? ¿Qué reglas deben guiar la enseñanza de lo que se ha seleccionado? y ¿Cómo se deben interrelacionar las distintas partes del currículum para crear un conjunto coherente? El propósito de una teoría del currículum sería hacer comprensibles los conceptos y cuestiones que surgen cuando nos planteamos qué enseñar. Al ser normativa, la teoría del currículum no es verificable a través de la evidencia empírica. En última instancia, una teoría del currículum nos proporciona «una lente a través de la cual podemos ver los problemas a los que nos tenemos que enfrentar en el desarrollo del currículum» (1977. p. 268).

Para Taba (1974). « una teoría del currículo es una manera de organizar el pensamiento sobre todos los asuntos que son relevantes para su evolución: en qué consiste, cuáles son sus elementos importantes, cómo son éstos elegidos y organizados, cuáles son las fuentes para las decisiones y cómo la información y los criterios provenientes de estas fuentes se trasladan a las decisiones acerca del currículum» (p. 546). Es, como la propia autora señala repetidas veces, una teoría sobre la elaboración del currículo lo que ella cree que debe ser cualquier intento de desarrollar una conceptualización sobre este campo.

Por último, Zais (1976) defiende, según sus propias palabras, un concepto ecléctico de teoría del currículum: «Es un conjunto generalizado de definiciones, conceptos, proposiciones y otros constructos lógicamente interrelacionados que representan una visión sistemática de los fenómenos curriculares. La función de la teoría del currículum es describir, predecir y explicar los fenómenos curriculares y servir de programa para la guía de las actividades del currículum» (p. 87).

Esta rápida visión de algunos autores nos permite constatar las discrepancias existentes con respecto a la determinación de cuál debiera ser el cometido de una teoría del currículum. De todos modos, quizás sea más apropiado hablar, más que de teorías, como cuerpos formalizados y organizados de proposiciones respecto al currículum y su problemática, de una práctica de teorización, esto es, de reflexión y profundización sobre el tema, pero muy sometida a las variaciones constantes de un autor a otro y de una época a otra. Es decir, en el campo del currículum hay más práctica teórica que teorías propiamente dichas. Esto no es óbice, sin embargo, para que podamos hablar de corrientes dentro de la reflexión

curricular, esto es, de tendencias más o menos nítidas con respecto a la forma de encarar la teorización sobre este tema.

A efectos prácticos de clarificación del campo de la teoría del currículum, podemos sostener que las distintas corrientes se pueden diferenciar en función de la forma de entender el aspecto sustantivo del currículum, en cuanto a la manera de concebir la estructura a formal de reflexión teórica y en cuanto a la manera de concebirse en relación con la práctica.

En cuanto al aspecto sustantivo, toda teorización sobre el currículum se define, en un continuo progresismo-conservadurismo, con respecto a las siguientes cuestiones:

- la concepción de conocimientos,
- el papel de la enseñanza y de la escuela en la sociedad,
- el papel de la enseñanza y de la escuela respecto a los individuos,
- la concepción de aprendizaje.

Por lo que se refiere al aspecto formal, éste designa el modo en que se encara la teorización, cómo se concibe, la razón por la que se emprende y lo que se pretende de ella. Basándonos fundamentalmente en Walker (1982), podemos diferenciar cuatro tendencias en función de su aspecto formal.

- La racionalización de programas. Este primer tipo de teoría propone y describe un programa en detalle y lo justifica dando razones de su bondad y de las ventajas que tendría adoptarlo.
- Racionalización de procedimientos. Se determinan los procedimientos que hay que seguir para la construcción de un currículum. Es el enfoque más usado y conocido, sobre todo en los círculos en los que se ha pretendido desarrollar una tecnología para el currículum.
- Explicación de fenómenos curriculares. Este tercer tipo caracteriza fundamentalmente porque su interés se reduce exclusivamente a la comprensión del currículum, cómo actúa, que repercusiones tiene, etc., y no pretende hacer ninguna propuesta.
- Investigación práctica. Esta forma de teorización sería aquella que busca explicar y comprender los procesos de desarrollo del currículum desde su uso y análisis en la práctica, pero con objeto de influir en la propia práctica (Stenhouse).

Por último, en cuanto al aspecto práctico, éste se refiere a la manera en que la teoría del currículum concibe su relación con la práctica. Contempla tanto cuál es el uso de la teoría para elaborar el currículum, como cuál es la relación que existe entre el proceso de elaboración del currículum y el momento de aplicación del mismo. Podemos encontrar los siguientes casos:

- Aquella tendencia que entiende que primero se realiza la elaboración teórica de lo que debe ser el currículum y luego se aplica a la práctica. Caben dos modalidades en esta tendencia:

- La elaboración del currículum se fundamenta en la teoría y en la investigación y, una vez que se dispone de la información necesaria, se confecciona el mismo, a partir de la derivación de la teoría, y luego se lleva a la práctica.
  - La elaboración es producto de un proceso de deliberación práctica, en vez de una derivación desde los principios teóricos, y una vez que está elaborado se lleva a la práctica.
- Aquella tendencia que entiende el currículum como un producto interactivo con la aplicación del mismo en la práctica, mediante fases de deliberación e investigación práctica, que dan lugar a producción de teoría.

En función de cómo se manejen cada uno de estos tres aspectos se obtienen diferentes teorías, tanto por lo que defienden cada una de ellas como por la forma de entender el propio papel de la teoría dentro del campo del currículum. El uso de estas tres dimensiones es, en parte, semejante al uso de las dos dimensiones clásicas en teoría del currículum de diseño y desarrollo. El diseño, en cuanto que supone la relación de componentes, su estructura y su justificación, que entran a formar parte de un currículum, tiene que ver, fundamentalmente, con las dimensiones sustantiva y formal de la teoría del currículum. El desarrollo, en cuanto que atiende a los procesos de elaboración (planificación) y de puesta en práctica (implementación) del currículum, es un reflejo de la concepción que tiene la teoría con respecto a su forma de entender su relación con la práctica.

## CORRIENTES TEORICAS EN EL CURRICULUM

Con la conceptualización hasta aquí desarrollada podemos ahora enfrentarnos a las distintas perspectivas teóricas dentro del currículum sin caer en confusionismos ni mezclas dudosas, pero si hacer excesivas simplificaciones ni falsear la naturaleza compleja, conflictiva y a menudo contradictoria que presenta este campo de estudio. Conviene, no obstante, hacer dos precisiones. Una es que como ya mencioné más arriba, el uso del término teoría no debe hacernos esperar encontrar un cuerpo organizado de proposiciones, sino más bien una tendencia en la forma de teorizar, es decir, de representarse los problemas, de reflexionar sobre ello y de hacer propuestas normativas. La otra es advertir, desde el comienzo, contra lo que no es sino una forma de organizar el campo y de tratar de darle forma para captarlo, pero ni mucho menos es un retrato fiel de cómo están las cosas. Probablemente, una fotografía del paisaje teórico del currículum nos mostraría una mezcla de la que no siempre sería fácil percibir algo con nitidez. Por ello hay que entender que lo que aquí aparecen como corrientes diferenciadas, en ocasiones se entremezclan y se apoyan mutuamente. La razón de mantener esta clasificación se encuentra en que a pesar de las conexiones que puedan darse entre ella, representan perspectivas en sí mismas consistentes y que en algún momento se han presentado como tales, aunque luego se hayan entrelazado.

Seis son las corrientes que vamos a considerar. Algunas de ellas están formadas por distintas perspectivas independientes: otras incluyen diferentes enfoques, pero dentro de una misma concepción: por último, otras constituyen en sí mismas un único enfoque. Estas seis corrientes son: 1) teorías que hacen una opción normativa para la enseñanza; 2) teorías

que plantean un procedimiento técnico científicamente fundamentado; 3) teorías que plantean sólo la explicación -investigación del currículum; 4) teorías que expresan una visión crítica del currículum; 5) el lenguaje práctico como forma de tratar el currículum, y 6) teorías que entienden la práctica del currículum como un proceso de investigación.

#### Teorías que hacen una opción normativa para la enseñanza

Dentro de este apartado, veremos aquellas teorías que se han centrado primordialmente en el aspecto sustantivo del currículum, esto es, aquéllas que han defendido una opción concreta respecto a cuál debe ser el contenido de la práctica instructiva. En cuanto a su aspecto formal, pretenden fundamentalmente la racionalización de programas. Aún cuando es difícil establecer un criterio de clasificación válido para todas las tendencias, vamos a detenernos en cuatro de ellas que han conformado las líneas principales de producción teórica en este terreno, siguiendo para ello, sobre todo, el trabajo que sobre las diferentes concepciones de currículum, han realizado Eisner y Vallance (1974, Eisner, 1979).

##### a) Racionalismo académico

Esta tendencia recoge la tradición primera sobre el currículum. Según esta corriente. La enseñanza debe conseguir que los alumnos adquieran el bagaje de conocimientos que conforman la cultura occidental. Para ello debe transmitir las ideas y las obras que constituyen las distintas disciplinas intelectuales y artísticas. Es el dominio de las disciplinas de conocimiento lo que permite el desarrollo intelectual y el dominio de las claves para la supervivencia de la cultura y para el avance dentro de ella. Esta tradición centrada en las disciplinas ha tomado un nuevo auge a partir del análisis de la estructura del conocimiento, recuperándola de posiciones conservadoras sobre la enseñanza, limitadas a la función de transmisión de los contenidos elaborados por dichas disciplinas (Jenkins, 1982), para profundizar en sus requisitos lógicos y en la dependencia mutua entre los contenidos y los modos de investigación que le dan sentido a estos contenidos, así como en la necesidad de la participación activa de los alumnos en el propio proceso de investigación como forma de comprender la aportación de las disciplinas (Elam, 1973).

##### b) El currículum como auto-realización

Si la otra perspectiva era la centrada en las disciplinas, esta es la centrada en el niño por excelencia. Sin menospreciar el contenido, lo que se valora aquí es la experiencia en sí del aprendizaje, el valor humano de las relaciones personales que se establece, el encuentro entre profesor y alumno a la búsqueda de sí mismo; y de su propia construcción. Según esto, es fundamental preservar el interés de los alumnos, no imponer un programa en el que ellos no han decidido su contenido. Tienen que participar en un ciclo de exploración, integración y trascendencia, según el cual los alumnos aprenden a desarrollar sus intereses y capacidades, a valorar el aprendizaje como un proceso, a ser más creativos, curiosos e imaginativos y a integrar todos los aspectos de su vida (Klein, 1986).

##### c) Crítica y cambio social

En esta concepción se enfatiza el papel de la educación y del currículum en el marco de la sociedad. Se defiende que la escuela debe servir como agente para el cambio social. Para ello los alumnos deben estudiar los problemas y los dilemas de la sociedad y cómo superarlos con la intención de ayudar a crear una sociedad más justa e igualitaria. Pero este estudio no se hace mediante las disciplinas sociales, sino mediante el estudio y la participación en los problemas reales. Por eso es un currículum centrado en la sociedad, más que en las disciplinas, las cuales sólo se usan como apoyo a los problemas reales sobre los que se investiga (Klein, 1986).

Hay, no obstante, otra forma de considerar el papel del currículum en el marco de la sociedad, pero con un sentido contrario a éste. Sería considerar el cambio social como un fenómeno social para el que debe preparar la escuela. De este modo, el currículum tiene que prever los cambios inminentes en la sociedad y preparar a los alumnos para poder sobrevivir en esa nueva sociedad, o incluso para una sociedad que está en continua transformación. Es, por consiguiente, un enfoque adaptativo del currículum, a diferencia del anterior, que era crítico y promotor él mismo del cambio (Eisner y Vallance, 1974).

#### d) Desarrollo de procesos cognitivos

Desde esta perspectiva se entiende que el currículum lo que debe pretender es desarrollar destrezas y capacidades cognitivas que se puedan aplicar a cualquier problema intelectual. Se interesa, pues, más en el cómo que en el qué, con objeto de capacitar para aprender cualquier cosa, aprender a aprender. Por consiguiente el contenido no interesa, o sólo de modo secundario; las disciplinas tienen sólo un valor instrumental con respecto al aprendizaje de las capacidades cognitivas, que serían transferibles, supone esta perspectiva curricular, a otras áreas distintas de aquéllas en las que se aprendieron.

## 2. Teorías que plantean un procedimiento técnico científicamente fundamentado

Son estas teorías las que han constituido el modelo dominante en la teoría y práctica curricular. Se caracterizan por desarrollar no un tipo de programas, sino una tecnología para aplicar a la construcción de programas. Enfatizan por tanto la racionalización de los procedimientos, al margen de cualquier otra consideración acerca de qué y cómo enseñar. Intentan ser un modelo para decidir el currículum, pero no una concepción de currículum. Sin embargo, la realidad dista de ser ésa. Como ha señalado Klein (1986), el modelo de decisión de currículum que supone esta corriente favorece un tipo de currículum y no otro. Por ejemplo, entre las tendencias expuestas en el apartado anterior, es imposible conciliar estos procedimientos tecnológicos de elaboración del currículum con una concepción que favorezca la auto-realización o la crítica social. Por el contrario, sí se han desarrollado con este modelo, currículos centrados en la racionalidad académica o algunos de los que pretende el desarrollo cognitivo.

Desde sus orígenes, esta concepción significa un cambio sustancial respecto a lo que siempre era el problema del currículum. Si la preocupación básica tenía que ver con el «qué» enseñar, esta línea de trabajo representa un interés central por el «cómo». Así, el contenido de la enseñanza pasa a ser secundario con respecto a la búsqueda de los procedimientos más eficaces para enseñar.

Hasta ahora, sólo había intervenido en el currículum como contenido a enseñar. Con esta nueva perspectiva, al empezar a aplicar los métodos científicos a la planificación del currículum se pasa de la concepción del «currículum como el contenido efectivo» a la del «currículum como el tratamiento efectivo» (Van Manen, 1977, p. 208).

En realidad, y como veremos más adelante, esta perspectiva de enfoque del currículum también maneja una opción normativa para la enseñanza. Sólo que los defensores de esta corriente se ven a sí mismos como neutrales, limitándose únicamente a llevar la luz de la ciencia a los procesos de elaboración del currículum y sin hacer especulaciones acerca de cuestiones sociales o del papel de la escuela en relación al progreso social (Kliebard, 1986, pp. 117-118). Aún compartiendo una misma concepción sobre el currículum y su elaboración, se pueden diferenciar tres momentos históricamente sucesivos.

#### a) Los orígenes

Como ya indicamos anteriormente, es la obra de Bobbitt la que se puede considerar como la pionera en el origen de la edad, y a la vez supuso el origen de un tratamiento sistemático para la elaboración del currículum. La obra de Bobbitt es un claro reflejo de las tendencias de la época en cuanto a la forma de tratar los problemas. En pleno auge de la industrialización, Bobbitt estaba seducido por los principios de la organización científica del trabajo de Taylor (1969) que entonces se estaban aplicando a la producción. El objetivo del taylorismo es aumentar la producción a base de analizar las actividades de los operarios y eliminar aquellos componentes de la actividad que no redundan en beneficios de producción. Con esta misma lógica de análisis de los puestos de trabajo para descubrir sus rasgos esenciales, se pueden analizar las distintas actividades de la vida adulta con objeto de poder ser enseñadas más eficientemente en las escuelas (Molnar y Zahorik, 1977). Según lo expresaba el propio Bobbitt, «la teoría central es simple. La vida humana, aunque variada, consiste en la realización de actividades específicas. La educación que prepara para la vida es la que prepara definitivamente y adecuadamente para estas actividades específicas. Por muy numerosas y diversas que puedan ser para cualquier clase social, pueden ser descubiertas. Esto sólo requiere que uno vaya al mundo de los acontecimientos y descubra las particularidades de que constan esos acontecimientos. Estos mostrarán las destrezas, actitudes, hábitos, apreciaciones y formas de conocimiento que los hombres necesitan. Estos serán los objetivos del currículum. Serán numerosos, definidos y particularizados. El currículum consistirá entonces en esas series de experiencias que los niños deben tener como medio de alcanzar aquellos objetivos» (Bobbitt, 1918, p. 42. Citado por Kliebard, 1986, p. 116).

Según Kliebard (1978a, p. 85), la noción simplista de que la fuente de los objetivos del currículum es una cierta categorización de las actividades reales del hombre, marcó durante mucho tiempo la teoría y la práctica del currículum. Un proceso técnico basado en el análisis de la actividad que en realidad daba apoyo a la doctrina de la eficiencia social, en contra del criterio de utilidad social.

#### b) Los seguidores



El continuador de las ideas de Bobbit que más repercusión ha tenido en la actualidad ha sido Tyler (1973). Este autor clarificó y amplificó la visión precedente del currículum, formulando cuatro preguntas que debían responderse para desarrollar «cualquier» currículum:

1. ¿Qué objetivos educativos debe pretender lograr la escuela?
2. ¿Qué experiencias educativas deben realizarse para lograr esos objetivos?
3. ¿Cómo pueden organizarse efectivamente esas experiencias?
4. ¿Cómo puede determinarse si se han logrado esos objetivos?

Para determinar los objetivos Tyler propone la sociedad, las disciplinas y los alumnos como fuentes para los mismos, tamizados por el análisis psicológico y por el uso de principios filosóficos. Es, de este modo, Tyler quien le da vigor y empuje a una concepción curricular apoyada en la racionalidad tecnológica medios-fines. Como ha señalado Kliebard (1978b), las razones del éxito de este modelo se encuentran en su propia racionalidad, ya que propone un modelo lineal en su concepción, por tanto simple de aplicar, y ecléctico con respecto al origen de los objetos, aunque en realidad hace una opción al entender los objetivos como algo previo a la propia acción, y en donde el resto de los elementos, esto es, la selección y organización de las experiencias de aprendizaje y la forma de la evaluación, son instrumentales respecto de esos objetivos.

Otra fórmula también de gran éxito para la elaboración del currículum ha sido la de Taba (1974). Según esta autora, existe un orden correcto mediante el cual adoptar las decisiones oportunas para elaborar un currículum. Este orden sería el siguiente:

«Paso 1: Diagnóstico de las necesidades

Paso 2: Formulación de objetivos

Paso 3: Selección de contenidos

Paso 4: Organización del contenido

Paso 5: Selección de las actividades de aprendizaje

Paso 6: Organización de las actividades de aprendizaje

Paso 7: Determinación de lo que se va evaluar y de las maneras y medios para hacerlo»  
(Taba, 1974, p. 26).

Este esquema para la construcción del currículum, aunque más elaborado y comprensivo, es perfectamente compatible con el de Tyler, como la propia Taba reconoce.

### c) La fase tecnológica

Estos modelos anteriores habían aplicado su concepción de racionalidad y su apoyo científico para determinar el modelo de construcción de currículum que había que seguir y para seleccionar los objetivos del mismo. Sin embargo, sin salirse del modelo de Tyler, cada vez se le presta más atención a las tres restantes preguntas, es decir, a la selección y organización de las actividades de enseñanza que hay que seguir para alcanzar los objetivos y a la evaluación del logro de los mismos. Conforme empiezan a preocupar y a desarrollarse estas fases, cobra nuevo auge todo un esquema de planificación tecnológica del currículum. Al igual que en los procesos de planificación industrial, se crean y se

trabaja sobre las fases de diseño, desarrollo y evaluación de la producción. y palabras como control, eficiencia, predicción y rendimiento pasan a ser las más usadas en todo currículum (Lawn y Barton, 1983, p. 242). Con objeto de mejorar este sistema de práctica curricular, se llevan a cabo numerosas investigaciones que pretenden fundamentar cuáles son las actuaciones del profesor y los materiales instructivos más eficientes, es decir, que antes, más y mejor consiguen los objetivos. Toda la investigación proceso-producto tiene aquí su caldo de cultivo y sus consumidores más interesados (Tanner y Tanner, 1980, pp. 25-26). Con un sentido fuertemente positivista se recaba la aportación de aquellas disciplinas que puedan fundamentar lo que era la tendencia dominante desde Bobitt en el tratamiento del currículum: dividir y particularizar los problemas en unidades mínimas y darle un tratamiento diferenciado a cada una de ellas. Para ello resulta ser de una especial ayuda el conductismo, que demuestra un proceder similar en su concepción científica. En general, toda psicología que siga los procesos de disección de los fenómenos en elementos más simples y los de control del funcionamiento de éstos, se muestra válida para la construcción tecnológica del currículum. Por ejemplo, un psicólogo como Gagné, definía el currículum como «una secuencia de unidades de contenido organizadas de tal modo que el aprendizaje de cada unidad se puede lograr como un acto singular, apoyado por las capacidades descritas en las unidades previas (de la secuencia) que ya domina el alumno» (citado por Tanner y Tanner, 1980, p. 26).

La transformación esencial que expresa esta concepción de currículum es que las cuestiones de valor que hay a la base de cualquier currículum no se hacen manifiestas aquí. Por eso, como afirma Van Manen (1977, pp. 208-209), la pregunta que se hace no es ya ¿cuál es el conocimiento válido? sino ¿cuál es la forma válida de enseñar el conocimiento? Y la razón es que esta última pregunta la puede convertir en un problema instrumental en vez de valorativo. El enfoque tecnológico no puede plantearse en sí mismo el problema de los valores, sino sólo operar con materiales transformables y con la comparación entre estados iniciales y finales. Incapaz de verse a sí mismo como una práctica social que asume unos valores, sucumbe a la búsqueda de la eficacia en el orden establecido, como si no cuestionar los valores dominantes fuera la forma de ser neutral.

Toda esta cadena de producción del currículum no ha sido sólo un modelo teórico. Ha sido, por encima de otras concepciones, la que ha imperado y se ha puesto en práctica en los países más industrializados y la que ha invadido la conceptualización básica en todo el campo del currículum, también en los países que han tenido menos posibilidades para ser plenamente consecuentes con dicho modelo, como ha sido el caso español.

### 3. Teorías que plantean sólo la explicación-investigación del currículum

A medida que el modelo tecnológico aplicado al currículum cobraba fuerza y se intentaban identificar las diferentes variables, relaciones y procesos que habían de constituir su elaboración y aplicación, surgió un movimiento más preocupado en detectar cómo eran en la realidad práctica estos elementos procesos, convencidos de que el modelo clásico no representaba adecuadamente los rasgos característicos de la práctica curricular (Walker, 1978a, p. 269). «Por supuesto, el modelo clásico pretende ser prescriptivo y no descriptivo, pero los que lo recomiendan como una norma dan por supuesto que la práctica guiada por tal modelo hace lo mismo que la práctica ordinaria, sólo que mejor» (Ibíd. p. 279).

De este modo se desarrolla una forma de investigar y teorizar sobre el currículum que pretende tan sólo describir y explicar los fenómenos curriculares tal y como éstos ocurren

en la realidad. Según Walker (1978b, p. 511), por fenómenos curriculares se entienden todas aquellas actividades y empresas en las que los currículos son planificados, creados, adoptados, presentados, experimentados, criticados, atacados, defendidos y evaluados; así como los objetos que pueden formar parte del currículum, como los libros de texto, los aparatos y equipos, horarios, programas, guías del profesor, etc. Igualmente se pueden considerar como fenómenos curriculares los planes, intenciones, esperanzas, temores, sueños, etc. de los agentes, como son los profesores, alumnos y los desarrolladores o administradores del currículum. Muchos de estos estudios han puesto en cuestión la concepción positivista que dominaba los estudios del campo y han propuesto formas de estudio que se acercan más a la tradición interpretativa (Pinar, 1983, pp. 235-236).

Donde normalmente se han centrado estos estudios ha sido en el análisis de los procesos de cambio curricular y en las consecuencias de las distintas estrategias de desarrollo del currículum (Fullan y Pomfret, 1977). Como ha indicado Schubert (1982, p. 426), este tipo de investigaciones le ha hecho perder credibilidad a los modelos puramente racionales del currículum.

El problema que representa este tipo de teorías que dejan a otros la aplicación de las ideas a la práctica (Walker, 1982, p. 64), es que inevitablemente asumen posiciones de valor desde las que deciden lo que es o no significativo para el estudio del currículum, posiciones que siempre tienen consecuencias normativas. Ignorar esta toma de postura es ocultar cuál es la naturaleza de su compromiso con la construcción del currículum y con los individuos a los que éste repercute. Es indudable, de todos modos, el valor del cuestionamiento de los modelos supuestamente racionales que han dominado el campo, pero la reconstrucción del funcionamiento real del currículum es insuficiente como teoría del currículum, es decir, como teoría que se pregunta por el qué y cómo enseñar.

#### 4. Teorías que expresan una visión crítica del currículum. Los reconceptualistas

Puede decirse que el movimiento reconceptualista surge como reacción crítica a la tendencia tecnológica dominante en el currículum. Contra una perspectiva de la enseñanza que se estaba llevando a cabo en las escuelas, que se preocupaba por el control del proceso, el logro de específicos objetivos de conducta y la medición del rendimiento, surgen cada vez más voces insistiendo en el valor de la experiencia total y en la necesidad de analizar el influjo del currículum en la vida global de los individuos, así como las repercusiones y significados sociales y políticos que tales prácticas tienen. Es pues la perspectiva crítica la que domina en este grupo de teorías. Y se critica tanto la práctica curricular imperante en las escuelas, como las tendencias teóricas que dan justificación y construyen esos currículos. Se critica fundamentalmente la falta de perspectiva histórica que ha conformado el campo del currículum y en cuyo contexto se generan los problemas, contexto que –dicen– se acepta como natural, como si no fuera dependiente de una construcción social e histórica (Pinar, 1983, p. 237; Pinar y Grumet, 1981, p. 31). Se critica igualmente el que se haya estudiado el currículum tomando distancia de él, como si fuera algo que afecta a otros y no a nosotros mismos, distancia que ha permitido una postura de dependencia según la cual los especialistas deciden cuales son las necesidades de los otros y cómo se solucionan, despojando a los actores de la posibilidad de decidir sus vidas (Pinar y Grumet, 1981, pp. 32-33). Desde esta perspectiva se ha criticado también la propia práctica curricular en las escuelas, analizando, cómo discurre la enseñanza en ellas llevando a cabo rigurosos

estudios sobre el contenido que se enseña y la perspectiva ideológica desde la que se hace (Apple, 1986).

Aunque no constituye esta corriente un grupo homogéneo, hay una tendencia común en cuanto a la consideración de la naturaleza política del currículum y de la investigación sobre él. «Un reconceptualista tiende a considerar la investigación como un acto inevitablemente político tanto como intelectual» (Pinar, 1983, p. 236). Por ello no sólo se hace una apreciación crítica de cuáles son los valores y la ideología y práctica política que se esconde tras la práctica del currículum, sino que ellos mismos hacen de su investigación un compromiso moral que intenta la emancipación política (Ibid; Mazza, 1982).

Este movimiento crítico sobre el currículum nunca ha pretendido ser prescriptivo, sino sólo descriptivo (Pinar y Grumet, 1981, p. 30). Sin embargo, ése ha sido su problema principal, porque aunque pretende ser un movimiento emancipador, no ha dado respuestas prácticas para favorecer dicha emancipación. Sino sólo la crítica. Al menos algunos de sus representantes se han mostrado pesimistas respecto a las posibilidades de transformación del currículum. Según Pinar (1983, p. 237) la crítica al currículum es una crítica a la cultura; una modificación o «reparación» de elementos del currículum es un modo de colaboracionismo con el orden existente, cuando lo que hace falta es un cambio estructural profundo en la cultura.

Mazza (1982, p. 75) ha calificado esta postura de ambigua: «De una parte han generado una argumentación convincente contra la continua dominación de lo objetivos y contra el uso de una concepción instrumental en educación. De otra parte, no han establecido una visión reconceptualizada del diseño curricular que, despojándose de la concepción instrumental, retenga la capacidad de actuar.» De todos modos es innegable la importancia de esta perspectiva para recuperar el sentido y el valor moral del currículum tanto en los modelos teóricos como en su práctica en las aulas.

## 5. El lenguaje práctico como forma de tratar el currículum

La precisión que hice al principio acerca de que más que teorías en sentido estricto lo que estábamos viendo eran formas de representarse los problemas del currículum y reflexionar sobre ellos, se hace ahora más necesaria que nunca porque la «teoría» que vamos a ver ahora se caracteriza precisamente por su rechazo de la teoría. Schwab, en una serie de artículos (1974; 1978a; 1978b; 1983) ha expuesto sus tesis en las que defiende que el modo adecuado de tratar los problemas del currículum y de resolverlos, no es mediante el uso de las teorías, sino mediante la práctica.

Según Schwab, todos los problemas del campo del currículum proceden de haber pretendido elaborar los currículos como deducción de los principios teóricos de unas u otras disciplinas. «Las teorías del currículum y de la enseñanza y el aprendizaje no pueden por sí solas decirnos qué y cómo enseñar, porque las cuestiones sobre qué y cómo enseñar surgen en las situaciones concretas, llenas de detalles particulares y concretos de tiempo, lugar, personas y circunstancias» (Schwab, 1978<sup>a</sup>, p. 322). La teoría se muestra inútil para tratar el problema del currículum, que es un problema práctico, ya que proporciona visiones desintegradas, parciales y abstractas para aplicar a realidades que son concretas, integradas y orgánicas (Schwab, 1974).

Ello no quiere decir, no obstante, que haya que hacer caso omiso de las elaboraciones teóricas de las distintas disciplinas sobre los fenómenos humanos y sociales. Pero el uso que de ellas se hace es un uso interesado, sin fidelidades a las teorías. Se tienen en cuenta

en la medida en que aportan explicaciones y conceptos convenientes para lo que el proceso de solución práctica de los problemas del currículum necesite. Es decir, la teoría estaría al servicio de la modalidad práctica de tratamiento del currículum, y no al revés, la teoría marcando el proceso que deba seguir la práctica. «Un currículum que se base en uno o unos pocos subasuntos de las ciencias sociales es indefendible. No hay esperanza previsible de una teoría unificada en el futuro inmediato o a mediano plazo, ni de una metateoría que nos diga cómo reunir las y ordenarlas en una jerarquía fija de importancia para los problemas del currículum. La alternativa viable que resta es la de las uniones y conexiones no sistemáticas, incómodas, pragmáticas e inciertas que puede realizar un enfoque ecléctico... Un punto de vista sólidamente ecléctico se caracterizará por conexiones cambiantes y ordenamientos diferentes en los distintos momentos de estas teorías separadas» (1974, p. 24).

El método práctico para la solución de los problemas del currículum que propone Schwab es la deliberación. No es un procedimiento lineal, sino transaccional, que pretende averiguar cuáles son los problemas y cuál la solución que cabe darles en función de los deseos y valores de los implicados en esos problemas. «La deliberación es compleja y ardua. Trata tanto los fines como los medios, y debe encararlos como si se determinaran mutuamente. Ha de intentar identificar, con respecto a ambos, qué hechos pueden ser importantes. Debe descubrir los hechos significativos en el caso concreto, tratar de hallar los desiderata del caso y crear soluciones alternativas. Tiene que esforzarse por rastrear las consecuencias de cada alternativa en todas sus ramificaciones si tales consecuencias afectan los desiderata. Tendrá, entonces, que sopesar las alternativas y sus costos y consecuencias, y elegir, no la alternativa correcta, pues no existe tal cosa, sino la mejor» (1974, p. 34).

La consideración del carácter práctico del currículum le lleva a Schwab a afirmar que el dogma de que un currículum debe elaborarse, controlarse y evaluarse mediante la enumeración de objetivos no tiene fundamento. Sin llegar a mostrarse excluyente de éstos, propone la formulación de principios como un modo alternativo de generar los currículos (1978<sup>a</sup>, p. 363). Los valores, llega a decir (1978<sup>b</sup>, p. 370), se encarnan en las intenciones educativas formuladas, de un modo equívoco e imperfecto, sirviendo así de guía imperfecta para la construcción del currículum. Conforme se adquiere experiencia con el currículum, se reduce algo del aspecto erróneo de la intención formulada y se ilumina algo más el valor que la fundamentaba. Por último, propone que la construcción del currículum debe contar con la consideración de cuatro tópicos: el alumno, el profesor, el entorno y la materia que se enseña. Estos cuatro tópicos constituyen las fuentes de decisión del currículum, debiendo tener todas igual rango (Ibíd. p. 371).

La aportación de Schwab al campo del currículum es de indudable valor, al haber conseguido huir del tecnicismo, contra el que él arremete, a la vez que evita caer en los modelos instrumentales ya establecidos de planificación del currículum. Sin embargo, del mismo modo que la anterior corriente teórica era capaz de mostrar un gran vigor teórico y crítico, y ninguna capacidad práctica, esta perspectiva corre el peligro contrario. Puede llegar a implicarse en la práctica, pero sin una perspectiva comprensiva que le oriente en la búsqueda de una normatividad y una forma de encararla que esté sostenida por unos principios que vayan más allá de la mera solución de los problemas. Puede llegar a implicarse, pero sin plantearse cuáles son los significados y las repercusiones tanto personales como sociales que se deducen de determinada práctica curricular.

De hecho, Schwab reconoce ciertos principios de valor que no pone en cuestión y que sin embargo pueden ser discutibles. Hay una especial insistencia en Schwab en defender que

hay que elaborar currículos que se adapten a las posibilidades reales presentes de los profesores y de los materiales disponibles (1983, pp. 240-241 y 264 -265), así como al orden establecido (1974, pp. 27-28; 1983, p 241). No definir y justificar las opciones de valor, sino plantearlas como requisitos del método, puede dar lugar a un practicismo siempre dispuesto a negociar, cuando no nongeniarse, con el status quo.

Schwab ha mostrado la naturaleza problemática del currículum y la necesidad de tratarlo según estrategias que no oculten este hecho, sino que se enfrenten a él. Lejos de buscar la teoría para derivar de ella el currículum eficaz, es la naturaleza conflictiva y cargada de valor de los problemas que surgen a la hora de elaborarlo la que marca el camino de su solución, empleando la estrategia de la deliberación para resolver los problemas, y no para construir teoría.

Sin embargo, alguno de sus seguidores ha señalado la necesidad de recuperar el concepto de teoría (o mejor, de teorización) para enfrentarse al currículum «La razón de estudiar el currículum y teorizar sobre él es mejorar la práctica... Las teorías del currículum son teorías sobre cómo resolver los problemas del currículum» (Reid, 1979, p. 188). Por consiguiente la teoría del currículum puede aportar precisamente el fundamento estratégico y moral para enfrentarse a los problemas del currículum y a la mejora de la educación, entendiendo que no es esta teoría la que mejora en sí la práctica, pero puede dar recursos para evitar caminos equivocados lo mismo que la estética no produce arte, pero proporciona elementos de juicio para superar las limitaciones y seguir buscando en la práctica (ibíd., p. 206).

## 6. Teorías que entienden la práctica del currículum como un proceso de investigación

La corriente teórica que encabeza Stenhouse ha tenido la doble virtud de, por un lado, retomar algunas de las ideas y perspectivas más interesantes que han aparecido en las anteriores corrientes, superando sus debilidades, y dándole un fuerte contenido educativo a sus propuestas y por otro, de haber avalado en su trabajo práctico lo que defendía en sus obras, las cuales no son, en el fondo, otra cosa que la exposición de sus reflexiones al hilo de la investigación práctica en la configuración y puesta en marcha de nuevas concepciones curriculares.

Como ya vimos al plantear el problema de la definición de currículum, Stenhouse destacaba que lo que lo de fine es justo la distancia que media entre las intenciones y la realidad. Es el reconocimiento de esa distancia y el intento de reducirla lo que le da sentido a la teorización y a la investigación sobre el currículum. Pero es además el reconocimiento de esa distancia lo que define al currículum como esencialmente problemático. En comparación con las preguntas que según Tyler tenía que hacerse todo currículum, Stenhouse (1984, p. 28) propone las siguientes:

1. ¿Qué propósitos educativos debe intentar alcanzar la escuela?
2. ¿Cómo podemos traducir propósitos en normas y cómo comprobar luego hasta qué punto y por qué la práctica no ha cumplido nuestras esperanzas?
3. Dada una aspiración ¿cómo hemos de actuar para intentar realizarla?
4. ¿Qué margen de elección de aspiraciones se nos ofrece?

Con respecto a las anteriores, esta perspectiva conserva la concepción de la naturaleza práctica de los problemas del currículum que desarrolló Schwab, pero la dota del sentido crítico y moral de los reconceptualistas, rompiendo con el razonamiento instrumental de la concepción tecnológica. A la vez, se entiende que el currículum no es una serie de respuestas al qué y cómo enseñar, que una vez decididas el profesor adopta en clase; por el contrario, se defiende que el currículum es una herramienta en manos del profesor y que es él, mediante su continua búsqueda e investigación quien va encontrando sus propias respuestas a los problemas que éste le plantea. «El currículum es el medio a través del cual el profesor aprende porque le permite probar las ideas mediante la práctica y por tanto confiar en su juicio en vez de en el de otros» (Stenhouse, 1983, p. 160).

Lo que en definitiva pretende un currículum es traducir las ideas educativas en acciones educativas, y esto es siempre problemático. Por ello, se propone entender los currícula como procedimientos hipotéticos, regidos por unas ideas e intenciones educativas, que los profesores podrían experimentar en clase. Pero lo que se experimenta no son sólo los procedimientos (como hacía el enfoque tecnológico para averiguar si conseguían o no los fines propuestos), sino también las ideas que las guían, así como la consistencia lógica y ética de la traducción de las ideas en principios de actuación (Elliott, 1983b, pp. 109).

Para poder entender en toda su profundidad lo que este enfoque del currículum supone, es necesario comprender cuál es la forma por la que se entiende que los fines educativos operan sobre la práctica de una forma no instrumental, es decir, de una forma que no sea la de seleccionar medios que, una vez aplicados, permiten obtener al final del proceso los resultados terminales que se buscaban. Desde esta nueva óptica, tal y como lo expresa Elliot (ibíd. p. 109). «los fines no son productos cuantificables de un proceso educativo, sino cualidades realizadas en, y constituidas por, el proceso mismo. Las concepciones de los fines educativos se refieren a ideales, valores y principios que se realizan en el modo en que los profesores ponen en contacto a los alumnos con el contenido de la educación y no a los resultados extrínsecos del proceso. Los fines educativos constituyen criterios intrínsecos para juzgar lo que cuenta como un proceso educativo de valor».

El sentido educativo que debe tener el currículum es doble: debe educar a los alumnos, pero debe educar también a los profesores. «Los currículos no son simplemente medios de instrucción para mejorar la enseñanza sino que son expresiones de ideas para mejorar a los profesores. Por supuesto, tienen una unidad en la instrucción de cada día... Pero el beneficio de los currículos para los alumnos no es tanto porque cambien la instrucción de cada día, sino porque mejoran a los profesores» (Stenhouse, 1983, pp. 156-157).

Por consiguiente, para Stenhouse, los currículos constituyen los medios a través de los cuales los profesores desarrollan sus propias ideas y aprenden a trasladarlas a la práctica. Pero las capacidades y la nueva comprensión que se desarrollan así van más allá del propio currículum original. Por tanto el currículum tiene que ser continuamente revisado a la luz del juicio crítico de los profesores. Esto no quiere decir que el currículum no tenga un especial significado. Por el contrario, el currículum, si tiene valor educativo para el profesor, requiere de él el desarrollo de nuevas capacidades y habilidades que debe aprender para poderlo usar. Pero, en gran medida, ese aprendizaje se realiza en la propia práctica. Para que un currículum pueda manifestar esa capacidad de mostrar nuevas ideas y formas de llevarlas a la práctica y a la vez dé pie a que el profesor, a medida que aprende de él y con él, pueda desarrollar sus propias ideas educativas, tiene que estar expresado de modo que no imponga un proceder rígido, sino abierto a la deliberación. Para ello se propone que un currículum tiene que traducir sus fines educativos en principios de

procedimiento, de tal modo que constituyan una expresión operativa de lo que significa actuar de acuerdo a los fines propuestos. Estos principios no indican qué es lo que hay que hacer exactamente. Mantienen abierta la decisión de como se trasladan a las actuaciones en el aula, lo cual exige del profesor reflexionar y deliberar tanto sobre las actuaciones como sobre los principios de los que aquéllas tratan de ser su expresión (Stenhouse, 1984, cap. 7). Lógicamente, esta idea educativa del currículo hacia el profesor es la que debe iluminar la visión educativa del currículo hacia el alumno. Para Stenhouse, la educación está comprometida con la emancipación del individuo, lo cual significa desarrollar la capacidad de autonomía, de realizar juicios críticos e informados y de desarrollar la capacidad de comprensión a través de la utilización del conocimiento, entendido éste como intrínsecamente problemático (es decir, las evidencias que nos presenta el conocimiento nunca lo son de los hechos, sino de las teorías que interpretan tales hechos, por lo que la relación del conocimiento con la realidad es siempre tentativa) (Elliott, 1983, pp. 110-113). De este modo, la concepción de currículo, tanto como la de su investigación, es esencialmente problemática. No es algo que se construye como medio para conseguir resultados, sino que constituye la expresión, en materiales y principios de actuación, de ideas y valores educativos. Por lo tanto, no es algo cerrado y acabado, sino abierto a indagar el carácter esencial del propio currículo: la forma de tomar conciencia de la brecha que se abre entre las intenciones educativas y la realidad práctica y la forma de indagar en los procedimientos para cerrar esa brecha. Es, a la vez, un proyecto educativo, no sólo porque pretende la educación de los alumnos, sino porque pretende la de los propios profesores. No es un medio para educar, sino que es en sí mismo educativo. Además, la propia teoría del currículo que aquí se defiende expresa una propuesta educativa, haciendo explícitos sus valores de emancipación de los alumnos y de los profesores.

No obstante, parece siempre que todo el interés de Stenhouse en sus propuestas curriculares y en la reflexión teórica que les acompañó, estuvo limitada por una ausencia de crítica social que le llevó a entender en la práctica el interés por la emancipación como un problema de cambio psicológico, no social. Como afirma Grundy en este sentido, «eran las actitudes de los alumnos, no las condiciones contextuales materiales, lo que constituía el foco de innovación» (1987, p. 83). Su preocupación por convertir el desarrollo del currículo en un proceso de investigación realizado por los propios profesores, su convencimiento de que el currículo debía entenderse como un proceso experimental, y su concepción de la enseñanza como una actividad práctica que busca su corrección moral desde el análisis de la consistencia interna con los fines que persigue, son probablemente las razones que están en la base de su actitud pragmática en la forma de enfrentarse a los problemas que plantea el currículo. Pero es probablemente esta actitud pragmática de Stenhouse y sus colaboradores lo que les ha impedido centrarse en unos problemas que sobrepasaban su posibilidad de acción puramente profesional, porque no podían analizarse ni resolverse como una forma de experimentar un currículo en una clase. Tal pragmatismo, y las consecuencias de renuncia a la crítica social, de inexistencia de procesos de toma de conciencia de las condiciones sociales e históricas en las que se produce la práctica curricular, y de aceptación del orden social e históricas en las que se produce la práctica curricular, y de aceptación del orden social vigente, pueden observarse en la forma en que Stenhouse aborda el problema de las contradicciones entre los intentos de defender determinados ideales educativos y las imposiciones de la práctica escolar mediante los exámenes públicos: «Este conflicto entre educar y examinar ocupa, desde



luego, un lugar central en la mayor parte de la enseñanza... Los conflictos deben resolverse mediante compromisos. La calidad que persigue el currículum basado en proceso es sacrificada, hasta cierto punto, por la aceptación del examen público como un objetivo social legítimo, aunque sea reconocido como una meta educativa arbitraria.» (Stenhouse, 1984, p. 141. El subrayado es mío).

Un procedimiento práctico-deliberativo como el que propugna Stenhouse para el currículum sería probablemente el ideal, si no existieran factores externos a la dinámica del aula, como lugar de concreción del currículum, que dificultan e impiden la realización de los fines. Su perspectiva, centrada en los cambios individuales y en la mejora de la clase, limitó su profundidad de análisis, ya que el desajuste, el hiato entre intenciones y realidad, puede ser algo más que un problema profesional o académico, puede ser un problema político (Whitty, 1981, pp. 62-64; 1985, pp. 70-73).

***ZABALZA, A. Miguel; “La escuela como escenario de operaciones didácticas. El profesor como planificador” En: Diseño y Desarrollo Curricular. pp. 48-61. España. Ed. Narcea.***

***Licenciatura en Intervención Educativa  
Diseño Curricular  
Cuarto Semestre***

**4. LA ESCUELA COMO ESCENARIO DE OPERACIONES DIDACTICAS EL PROFESOR COMO PLANIFICADOR**

Tras el análisis en los puntos anteriores del modelo pedagógico que subyace al desarrollo de un proyecto curricular innovador en los primeros ciclos de la EGB, quisiera plantear a continuación algunas reflexiones en torno a lo que podríamos denominar el «discurso didáctico» de la enseñanza y más concretamente al profesor como auténtico agente traductor y filtrador a nivel de enseñanza de los supuestos y prescripciones de las planificaciones realizadas en niveles superiores y gestor del desarrollo real de la actividad en el aula.

Desde nuestro punto de vista parece tener más potencia un currículo centrado en la iniciativa de la escuela que en la del profesor individual. La escuela es la unidad social, funcional y organizativa de referencia en la programación. El profesor es la unidad operativa.

La escuela en cunato comunidad de agentes permite la gestión de unas programaciones plurales y consencuadas, que superan el marco estrecho de un aula y se enfrentan con un contexto más amplio de condiciones de partida; que superan lo individual para centrarse en un nivel intermedio de lo colectivo donde, sin embargo, las particularidades de sujetos y grupos aún reconocibles. Ello supone innegables ventajas en la regionalización y continuidad del proceso formativo de los sujetos y permite, en definitiva, establecer mejor esa conexión tan insistentemente requerida aquí entre escuela y territorio.

La escuela es, pues, el espacio adecuado (el teatro o palestra por el indudable juego de intereses que se ven implicados y se «enfrentan») para abordar el desarrollo de la programación didáctica. La escuela constituye el agente unitario de desarrollo curricular.

### ***La escuela como institución intermedia***

Si analizamos nuestra situación al respecto, podemos observar que la escuela como institución intermedia apenas ejerce papel alguno. Su propia identidad institucional, funcional y, en definitiva, pedagógica no existe o se mantiene diluida en una serie de funciones burocráticas rutinarias. En pocos casos se puede decir que tal escuela se caracteriza por su modelo educativo, o por el enfoque que hace de la enseñanza, o por el modelo de organización que posee, o por la forma singular de afrontar su relación con el medio o las necesidades de su entorno. Nuestras escuelas viven de espaldas a un pragmatismo no sólo posible sino necesario de cara a un desarrollo curricular integral y abierto.

Cierto es que nuestro sistema educativo es centralista y que la capacidad de autonomía de las escuelas en la configuración de los procesos educativos que realizan es muy escasa. Es una escuela para impartir un Programa y no tanto para desarrollar una programación. Pero eso no debería ser así, y creo, que incluso hoy día y con el actual marco legislativo, las cosas podrían muy bien ser de otra manera.

Eso sí, para que ello sea posible se ha de superar ese sentido individual de la acción del profesor. La programación ha de ser pensada más en término de escuela, de comunidad escolar, de equipo de profesores, etc. Que de profesor singular. El esfuerzo que requiere el mantenimiento de un espíritu crítico y una revisión constante de lo que se va haciendo, la elaboración de materiales, la búsqueda de actividades atractivas y congruentes con lo que se pretende, el análisis de los resultados, etc. Exige un trabajo en equipo y una implicación de la comunidad en su puesta en práctica. Y por otra parte la posibilidad de que nuevos planteamientos educativos y sus correspondientes diseños curriculares se consoliden depende mucho de que se logre finalmente una implicación generalizada de toda la comunidad escolar.

El profesor que avanza como un francotirador en la renovación educativa acabará no sólo agotado personalmente, sino deprimido al ver cómo todas las hipotéticas ganancias conseguidas se van perdiendo a medida que los alumnos pasan por sistemas contrapuestos al suyo. Como señalaba con mucho sentido común Fernández Pérez, en la enseñanza es mejor avanzar muchos un poco que unos pocos mucho.

### ***Papeles curriculares de la escuela y el profesor***

De todas maneras los papeles curriculares de la escuela y del profesor se cruzan y complementan. La escuela es la unidad básica de referencia para desarrollar el currículum. Para ello diseña las líneas generales de adaptación del Programa a las exigencias del contexto social, institucional y personal, y define las prioridades. Pero será el profesor, el que a la postre ha de llevar con su actuación a la práctica esas previsiones. Y únicamente él podrá adoptar decisiones específicas ya referidas a su curso. El realiza la síntesis de lo

general (Programa), lo situacional (programación escolar) y lo próximo (el contexto del aula y los contenidos específicos o tareas).

Hay en este planteamiento una reconsideración de la idea tradicional de profesor, idea que sigue prevaleciendo, pese a todo, en la práctica: el profesor como ejecutor de las prescripciones y consignas dadas en el programa por las diferentes administraciones educativas competentes. El docente, creo yo, ha de dejar de ser visto como un consumidor de previsiones, prescripciones u orientaciones ajenas. Es la diatriba entre programación dada y programación puesta que describía Fernández Pérez.

«Se trata, en definitiva, de decidir en qué lugar termina la cadena de decisiones que se toman sobre la enseñanza desde fuera del aula, antes del aula (programación “dada”) y en qué lugar se permite que sea el “aula” (es decir el profesor, sus alumnos, etc.) quienes asuman la tarea de “poner su propia programación”»<sup>1</sup>

El profesor ha de apostar decididamente por ser él mismo codiseñador y gestor de su propio trabajo en el aula.<sup>2</sup>

Y a esto era a lo que antes nos referíamos: el profesor como partícipe y gestor de la programación, no como propietario y factotum de ella. Los profesores como colectivo y en unión con los padres y otras personas o colectivos de la comunidad social implicados en la enseñanza diseñan al comienzo de cada curso cuáles son las líneas maestras de su trabajo, cómo pueden resolverse los problemas habidos con anterioridad y reforzarse los éxitos, qué tipo de dimensiones educativas e instruccionales se han de priorizar, por qué y con qué finalidad, con qué tipo de recursos se va a poder contar, etc., etc. Luego él en su aula (y ya no se podrá decir «en la soledad de su aula» porque al ser un proceso colectivo no tiene por qué sentirse sólo o aislado) pondrá en práctica esos criterios consensuados adaptándolos a través de su propio desarrollo programático a las características de sus alumnos y a la especificidad de los aprendizajes a lograr.

Recordemos a este respecto la aportación ya citada anteriormente de Wulf y Schave<sup>3</sup> según las cuales una de las características de las escuelas eficaces es que las decisiones se toman de manera colectiva y en contacto con la comunidad con lo cual los objetivos propuestos son compartidos por la mayoría.

### ***El currículum como espacio decisional***

En definitiva se trata de entender el currículum como un espacio decisional desde el que (Programa) y en el que (programación) la comunidad escolar a nivel de centro y el propio profesor a nivel de aula articulan sus respectivos marcos de intervención.

En una reciente mesa redonda hablando del reciclaje de los profesores de EGB, una persona planteó desde el público la siguiente cuestión: «¿Por qué el profesorado joven que sale bien formado de las Escuelas de Magisterio, que conoce bastante en profundidad modelos de

---

<sup>1</sup> FERNANDEZ PEREZ, M.: «Programación», en FERNANDEZ PEREZ, M.; GIMENO, J. y ZABALZA, M. A.: Didáctica II: Programación, métodos, evaluación. UNED, Madrid, 1977, pág. 15.

<sup>2</sup> GIMENO, J.: «Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad», en GIMENO, J. y PEREZ GOMEZ, A. (edit.): La enseñanza; su teoría y su práctica. Akal, Madrid, 1983; STENHOUSE, L.: Ob. Cit.

<sup>3</sup> WULF, K. M. y SCHAVE, B.; Ob. Cit.

enseñanza muy progresistas, que él mismo posee notable espíritu innovador con ganas de cambiarlo todo cuando ingresa por primera vez en un centro, al cabo de pocos años acaba haciendo lo mismo que los demás y manteniendo estilos de enseñanza tan convencionales?»

Esta es una cuestión fundamental y que afecta directamente a la planificación y a su incidencia real en la enseñanza.

Merece la pena parar mientes en ella antes de plantearse los pasos o fases del desarrollo curricular en el aula. Sería bueno tratar de aclarar qué hace una escuela o un profesor cuando planifica su enseñanza, en qué tipo de decisiones centra su atención, qué es lo que influye en él o ella a la hora de decidir esto o aquello. Todo ello para tratar de penetrar comprensivamente en la conducta didáctica y tener algunas claves básicas que nos permitan leer el proceso de enseñanza-aprendizaje surgido desde y en el curriculum.

### ***Planificación***

¿Qué se hace cuando se planifica? En términos generales se trata de convertir una idea o un propósito en un curso de acción. Escudero<sup>4</sup> señala que significa prever posibles cursos de acción de un fenómeno y plasmar de algún modo nuestras previsiones, deseos, aspiraciones y metas en un proyecto que sea capaz de representar en lo posible nuestras ideas sobre por qué deseáramos conseguir y cómo podríamos llevar a cabo un plan para conseguirlo.

Clark y Peterson<sup>5</sup> señalan dos modos diferentes de plantear la planificación que los docentes realizan. Una concepción cognitiva, similar a la ya descrita por Escudero, según la cual la planificación es una actividad mental interna del profesor: «E conjunto de procesos psicológicos básicos a través de los cuales la persona visualiza el futuro, hace un recuento de fines y medios y construye un marco de referencia que guíe sus acciones». Y existiría una segunda concepción más externa referida a los pasos concretos que el profesor va dando cuando desarrolla la planificación: «Las cosas que los profesores hacen cuando dicen que están planificando». En el primer caso el centro de atención está en el pensamiento del profesor, en cómo procesa la información para planificar; en la segunda concepción el centro está en la sucesión de conductas, en los pasos que va dando. De todas formas lo uno y lo otro, pensamientos y conductas al margen de a qué se dé más relevancia según el modelo de análisis de la planificación que se utilice, está presente en cualquier proceso de planificación didáctica.

Si desmenuzamos un poco más el proceso podemos hallar:

- a) Un conjunto de conocimientos, ideas o experiencias sobre el fenómeno a organizar, que actuará como apoyatura conceptual y de justificación de lo que se decide.
- b) Un propósito, fin o meta a alcanzar que aporta la dirección a seguir.
- c) Una previsión respecto al proceso a seguir que habrá de concretarse en una estrategia de procedimiento en la que se incluye los contenidos, o tareas a realizar, la secuencia de las actividades y alguna forma de evaluación o cierre de proceso.

---

<sup>4</sup> ESCUDERO, J. M. : La planificación de la enseñanza. Mimeografiado, Area de Didáctica, Univ. De Santiago de Compostela, 1982.

<sup>5</sup> CLARK, C. M. y PETERSON, P. L.: «Teachers through Processes» mimeografiado (anuncian inclusión en WITTRICK, M. C. (edit): Handbook of Research on Teaching. Mcmillan, en prensa), pág. 17.

El punto a) constituye el substrato decisional, su componente racional. Los puntos b) y c) se corresponden con las tres preguntas que Mager<sup>6</sup> se plantea como los ejes del diseño de instrucción: ¿a dónde voy?, ¿cómo llegaré allí?, y ¿cómo sabré que he llegado?

### ***EL COMO DE LA PLANIFICACION***

Y ¿cómo abordan los profesores ese proceso? El cómo de la planificación suele estar muy relacionado con el para qué y en base a qué tipo de recursos.

Cuando Clark y Yinger<sup>7</sup> preguntaron a una muestra de profesores por qué planificaban hallaron que sus respuestas podían agruparse en tres tipos de categorías:

1. Los que planificaban para satisfacer sus propias necesidades personales: reducir la ansiedad e incertidumbre que les creaba su trabajo, definir una orientación a seguir que les diera confianza, seguridad, etc.
2. Los que referían la planificación a la determinación de los objetivos a lograr al final del proceso de instrucción: qué material había que aprender, para saber qué materiales tendrían que preparar y qué actividades organizar y con qué distribución de tiempo, etc.
3. Los que referían la planificación a las estrategias de actuación durante el proceso de instrucción: cómo sería bueno organizar a los alumnos, cómo comenzar las actividades, para que les sirviera como marco para la instrucción y la evaluación, etc.

### ***MEDIADORES***

Por experiencia personal a partir de los informes disponibles lo que sí cabe señalar es que se realiza a través de mediadores de la planificación. Es decir la escuela y los profesores no abordan desde sus conocimientos teóricos ni improvisan la tarea de diseñar la enseñanza, sino que lo hacen a través de diverso tipo de materiales didácticos en los que se ofrecen ya bocetos de programación. Esto es, no se enfrentan directamente al Programa ni parten directamente de sus postulados, sino que lo hacen a través de mediadores que actúan como guías. Entre los mediadores más frecuentes podemos señalar:

- libros de texto;
- materiales comerciales;
- guías curriculares;
- cursos;
- revistas;
- experiencias vicarias (casos oídos a otros o leídos).

#### *Libros de texto*

---

<sup>6</sup> MAGER, R. F.: Formulación operativa de objetivos didácticos. Marova, Madrid, 1974.

<sup>7</sup> CLARK, C. M. y YINGER, R. J.: «Three Studies of Teacher Planning», en Research Series, 55, Michigan State Univ., East Lansing, Mi., 1979.

En nuestro sistema educativo son sin duda los libros de texto los mediadores privilegiados y más influyentes. Las diversas casas editoriales producen su propia «interpretación» y desarrollo del Programa de cada nivel educativo. En ocasiones hasta presentan diversas modalidades de desarrollo de ese Programa para el mismo curso y disciplina. Aquí deseo señalar tan sólo que la postura más frecuente aún hoy en día, en el momento de la planificación es aceptar el libro de texto tal como viene y adaptar a él las propias previsiones sobre la enseñanza. De hecho en muchos centros la tarea de planificación se reduce a la selección del texto a utilizar. Lo demás es seguir sus formulaciones.

De ahí el gran poder configurador de la práctica docente que los textos han desempeñado en nuestro país. Se puede hablar de una cierta hipertrofia funcional: no han sido tan sólo intermediarios entre el profesor y el Programa Oficial sino que han desbordado ampliamente esa función para convertirse en auténticos guías de la enseñanza condicionando el qué, el cómo y el cuándo de cada paso a dar en ella.

### *Otros materiales*

Otros materiales comerciales y paquetes didácticos están menos desarrollados entre nosotros quizá con excepción de las lenguas extranjeras, algunas disciplinas que requieren trabajo de laboratorio, etc. El papel instrumental de estos materiales parece mejor entendido por el profesorado. Sin embargo, tanto con ellos como con las nuevas tecnologías se siguen corriendo riesgos funcionales desde la perspectiva de la planificación.

Por ejemplo cuando se dispone de vídeo y se pretende organizar y condicionar la enseñanza al video y no a la inversa; o en el mismo ejemplo cuando el uso del vídeo significa que lo que se aprende es sobre todo a manejar el aparato y no Historia, Ciencias Sociales o Naturaleza a través de él.

Cuando se organiza y planifica la enseñanza para acomodarse a los materiales no se está en un buen manejo de estos mediadores curriculares.

### *Guías curriculares*

El mediador que sin duda mejor cumple este papel son las guías curriculares. Muchas editoriales acompañan sus libros de texto con los correspondientes libros del profesor. De todas maneras si tan sólo se dirigen a especificar aún más los contenidos y actividades del libro del texto y a dar las respuestas exactas, no se puede hablar realmente de un guía curricular. Las auténticas guías curriculares no tienen como objetivo reproducir o especificar el Programa sino constituir «un avance de interpretación, clarificación, justificación y orientación en relación con su transformación, y no un recetario sobre cómo ejecutar un plan elaborado por otros».<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> ESCUDERO, J. M.; AREA, M. y GONZALEZ, M. T.: Aproximación al diseño de material impreso de apoyo para el desarrollo de programas. Mimografiado, Area de Didáctica, Univ. De Santiago de Compostela, 198, pág. 26.

Clark y Elmore<sup>9</sup> señalan que cuando solicitaron a una profesora que dijera pensando en alto cómo hacía ella su planificación anual, señaló que los principales recursos que utilizaban en ella eran los materiales curriculares (especialmente la guías del profesor), el recuerdo de la interacción instructiva del curso anterior (cómo habían ido las cosas en el curso) y el calendario escolar para el curso entrante. Y su conclusión general fue que los materiales curriculares publicados ejercían en general una poderosa influencia tanto en el contenido como en los procesos de enseñanza.

### *Cursos de perfeccionamiento*

Los cursos de reciclaje o perfeccionamiento seguidos, y las revistas o material de informes suponen también un importante, y esperamos que cada día más eficaz, mediador.

En España la modalidad «cursos» es una de las más aceptadas entre el profesorado, así como las Escuelas de verano, etc. Sin embargo, la eficacia de unos y otras no ha logrado los índices esperados. Por diversas razones:

- suponen una orientación individualista del perfeccionamiento centrada en la mejora del profesor individual en lugar de estar centrada en cada escuela como conjunto;
- sobre todo la modalidad cursos al centrarse en la impartición de algo dado por un técnico refuerza aún más el carácter receptivo («consumidor») del profesorado;
- existe todavía una pragmática utilitarista con respecto a los cursos. Su función mediadora respecto al desarrollo curricular a través de la oferta de nuevos modos de desarrollar la enseñanza se ve con frecuencia empañada, e incluso anulada a veces, por el beneficio administrativo que el diploma o la mera presencia otorga a los asistentes.

Es sobre todo a través del intercambio de experiencias con otros docentes a través del análisis conjunto de tales experiencias y de las razones de su mayor o menor éxito como el profesor explora nuevas formas de planificar y reorientar su propia acción educativa.

### *Revistas*

Otro tanto sucede con las revistas. Por lo general el profesorado no accede a revistas de alto rigor científico, ni a las basadas en especulaciones muy abstractas o en aparatos estadísticos de difícil comprensión para el profano. Y en cualquier caso esas revistas, más asentadas en lo teórico o en la investigación básica, no dan fácilmente pie a establecer conexiones entre lo que allí se dice y la práctica diaria en el aula.

Hay otro tipo de revistas que sí establecen esas pasarelas de conexión. Lástima que entre nosotros no sean muchas.

Por ejemplo, en Italia, existen no menos de 50 revistas especializadas en los diversos niveles de enseñanza en las que junto a comentarios y análisis del Programa Oficial y otros artículos de fondo se presentan desarrollos de ese Programa (esto es programaciones)

---

<sup>9</sup> CLARK, C. M. y ELMORE, J. L.: «Transforming curriculum in Mathematics, Science and Writing: a case study of teacher yearly planning», en Research Series, 99, Michigan State Univ., East Lansing, Mi., 1981.

realizadas por diversos profesores. Distintos temas, distintas materias, etc, van apareciendo allí reflejados tal como aquel profesor concreto lo planteo en su clase.

Estas sí son excelentes mediadores, porque permiten a cada profesor revisar su propia programación a la luz de la realizada por otros colegas, le sugieren pistas, con frecuencia originales, sobre otras formas de abordar determinados tópicos, etc. Es decir, su propia experiencia docente queda mejorada a través de esta experiencia vicaria y de tal manera se eleva su nivel de recursos y procedimientos alternativos a la hora de enfrentarse al currículum formal del Programa.

### ***LA PLANIFICACION COMO PLANTEAMIENTO TECNOLÓGICO***

Pues bien, se utilicen mejor o peor los mediadores de la planificación, esta supone siempre un planteamiento tecnológico-cibernético de la enseñanza en el sentido de que una de sus tareas importantes se centra en clarificar qué, por qué y cómo se pretende desarrollar la enseñanza en ese centro y/o aula concreta y cómo se pueden modificar las previsiones en virtud de la marcha general del proceso. En ese espacio de toma de decisiones que constituye la programación es donde se entrecruzan, como hemos ido señalando, el discurso pedagógico (qué cosas merecen la pena, qué sentido formativo poseen las distintas alternativas de trabajo de las que hemos de seleccionar la más adecuada a nuestra formación, cómo vamos a integrar lo educacional con lo instructivo, etc) y el didáctico-técnico (qué aprendizajes, cómo los organizamos, qué materiales, cómo hacemos para que todo el proceso resulte integrado, funcional y eficaz, etc.).

Hablar de planteamiento tecnológico-cibernético en este contexto significa aludir a la necesaria capacidad del profesor para aplicar, en situaciones específicas y acciones concretas, los supuestos generales, sus propios aprendizajes profesionales, las orientaciones y/o prescripciones del Programa Oficial, y las especificaciones de los mediadores manejados. Frente a ciertas visiones restrictivas y peyorativas de lo tecnológico yo quisiera plantearlo aquí como una competencia básica e imprescindible de todo docente referida a la doble capacidad de organizar y contextualizar (y reorganizar cuando fuese necesario) su propia acción en el aula. Se opone en tal sentido a lo rutinario, a la adopción mecánica de los desarrollos curriculares ajenos a su propia iniciativa (textos, cursos, recetarios didácticos, etc.). Y se trata de una competencia imprescindible porque para llevar a cabo la enseñanza en el contexto socio-cultural de una escuela o en el marco concreto de una clase no hay soluciones comunes, no existen métodos únicos de desarrollar el Programa a nivel de escuela ni de aplicar la programación realizada desde éste a nivel de cada clase concreta. Las características de cada situación, de los sujetos, la propia dinámica generada en el proceso escolar hace que la combinación de variables y sus consecuencias sean muy diferentes de una escuela a otra y de una clase a otra.

En definitiva, se trata de analizar cómo escuelas y profesores procesan la información que poseen sobre el hecho educativo, sobre sus estudiantes, sobre la o las disciplinas y temas a tratar, sobre el entorno de la escuela y sobre la propia escuela; y después cómo a partir de sus elementos informativos ya procesados adoptan decisiones referidas a la enseñanza.



Shavelson y Stern<sup>10</sup> nos ofrecen un modelo síntesis de las variables que intervienen en este proceso de toma de decisiones:

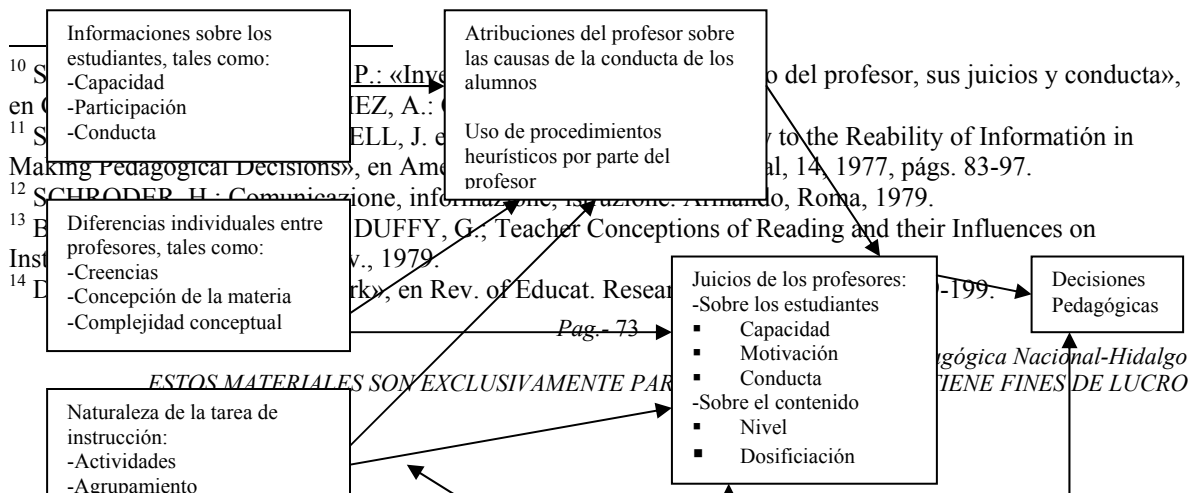
*Decisión e información*

Desde el punto de vista de estos autores las decisiones que se adoptan, y por tanto las diversas modalidades de desarrollo curricular, están relacionadas, con la información que se posea sobre los estudiantes, sobre las tareas y sobre el ambiente de la escuela o clase, de las características sobre todo cognitivas y actitudinales del profesor, y de la forma en que ambos aspectos, información y procesos cognitivos, interaccionen (es decir de cómo se maneje esa información).

En último término las decisiones didácticas finales dependen de los juicios de los profesores que pueden estar fundados en información real o en sus propias conjeturas sobre estudiantes, materia y modelo instructivo. Y de las propias limitaciones institucionales. Algunas evidencias al respecto podrían ser:

- cuando el profesor dispone de información relevante para tomar decisiones, basa sus decisiones en dicha información. Sin embargo cuando esa información no existe o no es relevante basa sus decisiones en las creencias que posee sobre educación o enseñanza<sup>11</sup>;
- el conocimiento que los profesores tienen de la asignatura (contenidos fundamentales, métodos de trabajo e investigación, etc.) y la opinión que les merece (su relevancia formativa, su importancia en el curriculum) influyen también en dicha planificación<sup>12</sup>;
- a medida que aumenta la experiencia didáctica de los profesores y estos se sienten más competentes en algún método instructivo más se centran en ese método: esto es, realizan planificaciones centradas en las tareas instructivas. Los profesores más jóvenes al no poseer un modelo didáctico asumido centran su planificación en criterios más generales: planificación centrada en creencias.<sup>13</sup>

El contenido de las decisiones variará de que nos refiramos a la planificación realizada por la escuela como conjunto y entonces su producto se refiere por lo general a metas generales, prioridades y principios de procedimiento. Si nos referimos a las decisiones adoptadas por los profesores para sus respectivas clases, su producto más frecuente son las tareas instructivas esto es, unidades más específicas de instrucción constituidas<sup>14</sup> por tres elementos: un fin o fines específicos, un conjunto de datos o contenido sobre el que realizar algún tipo de operación, un conjunto de actuaciones necesarias para lograr el objetivo. En resumen, una tarea consta de meta, contenido y tratamiento instructivo.



### *Determinación de las tareas instructivas*

A través de la meta el profesor explicita lo que pretende lograr, generalmente el dominio de algún aprendizaje cognitivo, afectivo, social o motor, o varios de ellos. El contenido constituye el aspecto material de la tarea. Ya señalamos antes que el libro de texto suele ser la fuente, más frecuentemente utilizada, de contenidos. La actividad o tratamiento instructivo es decir lo que se piensa realizar con y sobre el contenido. Un mismo contenido (el artículo, las extremidades inferiores, etc.) puede ser trabajado de muy diferentes maneras. La determinación de la actividad implica determinar aspectos como la secuenciación, el tiempo, los materiales a utilizar, la evaluación a realizar, etc. De todas formas también en cuanto a qué planifican los profesores tiene especial relevancia su experiencia profesional. Sardo<sup>15</sup> señala que mientras los profesores con menor experiencia tendían a seguir diseños de planificación sistemáticos según algún modelo consagrado y se centraban en la planificación bastante exhaustiva de cada clase (planificaciones diarias) los que tenían ya más años de experiencia docente daban menos importancia en sí al hecho de la planificación (por el tiempo que exige) y en todo caso estaban más interesados en la marcha de la clase y su dinámica general que en los resultados a obtener al final de cada sesión (supongo yo porque se sienten seguros de sí mismos y capaces de lograrlos sin necesidad de especificarlos mucho de antemano).

### *ASPECTOS QUE CONSIDERAN LOS PROFESORES AL PLANIFICAR*

Otras observaciones interesantes son las que hacen Peterson, Marx y Clark<sup>16</sup> con respecto a los aspectos a que dan importancia los profesores al planificar. Sus datos contradicen el

---

<sup>15</sup> SARDO, D.: Teacher Planning Styles in the Middle School. Paper. Eastern Educational Research Ass., Ellenville, Nueva York, 1982.

<sup>16</sup> PETERSON, M. C.; MARX, R. W. Y CLARK, C. M.; «Teacher Planning, Teacher Behavior and Student Achievement», en American Educational Research Journal, 15, 1978, págs. 417-42.

esquema habitual de comenzar por los objetivos y pasar luego a contenidos, etc. Estos investigadores hallaron que:

1. Los profesores dedican la mayor parte del tiempo de planificación a decidir qué contenido van a enseñar.
2. Después concentran su esfuerzo en preparar los procesos instructivos, es decir qué estrategias y actividades van a realizar.
3. Finalmente, dedican una escasa proporción de tiempo a los objetivos.

Más adelante al ir afrontando las diferentes fases del desarrollo curricular analizaremos con más detenimiento estos aspectos.

He tratado de resaltar la idea de que si el desarrollo curricular supone-implica una constante toma de decisiones, podría ser interesante hacer una reflexión sobre los elementos objetivos y personales, que influyen y condicionan esas decisiones.

Quede dicho en primer lugar que la función principal que desempeña la planificación en la escuela es la de «transformar y modificar el currículum para adecuarlo a las características particulares de cada situación de enseñanza.»<sup>17</sup>

Desde la perspectiva en la que aquí se ha hecho hincapié es la escuela, cada centro, el protagonista principal de estas decisiones a través de las cuales lo que era un Programa general, centralista, standard se acomoda a las características propias de una situación más concreta. Sus decisiones tendrán sentido con respecto a toda la comunidad escolar. Posteriormente esas decisiones adquirirán un nuevo sentido al ser acomodadas a la situación específica de cada clase y de las diversas materias a través de las decisiones que adopta cada profesor.

Decisiones, unas y otras, en las que juega un importante papel tanto la información disponible (sobre los estudiantes, las materias y los procesos instructivos) como las características personales y profesionales de los profesores que influirán en cómo éstos manejan esa información en la toma de decisiones. También las limitaciones y posibilidades de la institución y las presiones del ambiente social afectarán a las decisiones adoptadas.

### *Rigidez o apertura*

Para finalizar, señalaré que la naturaleza y el papel concedido a la planificación en el desarrollo y mejora de la enseñanza varía muchos de unos planteamientos a otros. Por lo general, hoy por hoy, pocos defienden unos modelos de planificación rígidos y prescriptivos en los que todo está muy previsto y queda poco margen para la improvisación. Los profesores con experiencia señalan que una planificación así resulta poco útil porque a la larga acabará imponiéndose la propia dinámica impredecible del grupo de clase. La planificación previa hecha a ciegas antes del comienzo de cada curso corre el riesgo de quedarse en papel mojado cuando el profesor comienza a ponerla en marcha. Y tanto mayor es ese riesgo cuanto más rígida y prescriptiva sea la programación. De hecho lo que sucede muchas veces, es que los profesores hacen sus planificaciones al comienzo del curso para entregarlas a los inspectores, pero luego sus clases no se parecen en absoluto a lo que

---

<sup>17</sup> CLARK, C. M. y PETERSON, P. L.: Ob. cit., pág. 21.

figuraba en ellas. Autores como Smith y Sendelbach<sup>18</sup>, Peterson<sup>19</sup> y Shavelson y Stern<sup>20</sup> han presentado datos recogidos de la observación y análisis de clases en las que concluye que puede llegar a ser contraproducente una planificación rígida y que deja poco margen para la acomodación a las características de los sujetos. Como respuesta a ello habla Link<sup>21</sup> de «currículum inconcluso», de manera que la planificación realizada pueda ser revisada (como resultado de una crítica a sus planteamientos o desajuste entre las previsiones y la situación real de los alumnos y/o marcha del proceso) mejorándola desde la práctica, variando las estrategias instructivos, el tipo de contenidos, etc. También otros autores abordan, desde diversas perspectivas, las diferentes repercusiones prácticas que se derivan del tipo de planificación que el profesor haga. Pero, sobre todo, la dimensión a la que se presta más interés es ésta de la rigidez-flexibilidad (o clausura-apertura) a que nos venimos refiriendo. Zahorik<sup>22</sup> señala que aquellos profesores que han planificado por adelantado de manera minuciosa son menos sensibles hacia las ideas y aportaciones de los alumnos y las utilizan menos durante el desarrollo de la clase.

El hecho de que un profesor tienda a matizar, a cerrar (en el sentido de especificar paso por paso lo que piensa hacer) más su programación parece estar en relación con la concepción que tiene respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje. Del trabajo de Toomey<sup>23</sup> parece desprender que son los docentes que poseen un modelo didáctico centrado en el profesor y en el contenido de las materias los que tienden preferentemente a presentar planificaciones muy especificadas, y articuladas en pequeños pasos.

La propia idea clave de Stenhouse<sup>24</sup> centrando el desarrollo curricular en la «investigación», en el ensayo permanente del profesor, vuelve a insistir en esa pauta de flexibilidad y apertura.

### *Individualismo*

Por otro lado, si bien la planificación, en cuanto proceso de racionalización tecnológica de un proceso de intervención, ha tenido notable éxito en ámbitos como la formación empresarial o procesos educativos de tipo militar o técnico, no acaba de entrar en nuestra escala básica de manera plena. Es altamente improbable que todos los profesores de una escuela se reúnan a planificar el curso entrante (y es casi impensable que lo hagan en compañía de los padres y otras agencias sociales de la comunidad escolar). A lo más, cada uno hace su propia programación para el curso, siendo en muchos casos consciente de que con ello tan sólo cumple un requisito burocrático que poco va a afectar posteriormente a lo que él haga en su clase durante el curso. Supongo que en otros muchos casos, la programación del curso sí que es un proceso que el profesor realiza con todas las de la ley, incluido el propósito de convertirla en auténtico plan de trabajo con sus alumnos.

<sup>18</sup> SMITH, E. L. y SENDELBACH, N. B.: «Teacher Intentions for Science Instruction and their antecedents in program materials», en Paper, Annual Meeting of American Educat. Research Ass., San Francisco. Ca., 1979.

<sup>19</sup> PETERSON, P. y CLARK, C. M.; Ob. cit.

<sup>20</sup> SHAVELSON, R. y STERN, P.; Ob. cit.

<sup>21</sup> LINK, F. R.; «The Unfinished Curriculum», cit. en STENHOUSE, L.: Ob. cit., pág. 173.

<sup>22</sup> ZAHORIK, J. A.: «The effects of Planning on teaching», en Elementary School Journal, 71, 1970, págs. 143-151.

<sup>23</sup> TOOMEY, R.: «Teacher's Approaches to Curriculum planning», en Curriculum Inquiry, 7, 1977, págs. 121-129.

<sup>24</sup> STENHOUSE, L.: Ob. cit.

## Impacto de la planificación curricular en las escuelas

Wulf y Schave<sup>25</sup> aventuran varias hipótesis para señalar la escasa presencia e impacto de la planificación curricular en las escuelas (se refiere a EE. UU. pero por lo que se ve se parecen mucho a nosotros):

1. Los profesores dan por sentado que el método de desarrollo curricular en grupo no puede ser rentable: les parece un método demasiado grandioso, costoso y escasamente manejable en situaciones pequeñas, de nivel local.
2. También les echa para atrás su escasa práctica como diseñadores. Esto es, ellos tienen sobre todo práctica como consumidores (de textos, programas, guías, etc.) no como diseñadores. Pocos han sido preparados en cómo hacer por sí mismo módulos curriculares.
3. El rechazo o renuncia de bastantes profesores a adoptar cualquier estrategia instructiva estricta tanto de enseñanza como de aprendizaje. Argumentan que el establecer objetivos en términos conductuales específicos limita los resultados humanísticos (por ejemplo, la espontaneidad). Por eso temen que un modelo de fase a fase en educación pueda sofocar la creatividad.
4. Otros temen que una evaluación o comprobación referida a criterio (a las metas a lograr) podría demostrar que los aprendices no han dominado suficientemente el contenido y que entonces, supuesto que el diseño estaba bien hecho, los profesores serían considerados responsables del fracaso de los alumnos.

---

<sup>25</sup> WULF, K. M. y SHAVE, B.: Ob. cit., pág. 3.

**INSTITUTO HIDALGUENSE DE EDUCACION  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL-HIDALGO  
LICENCIATURA EN INTERVENCION EDUCATIVA**

**BLOQUE II  
¿Cómo hacer un diseño curricular?**

**ARNAZ, A. José; “El currículo y el proceso de enseñanza-aprendizaje” En:  
La planeación Curricular. pp. 9-65. México. Ed. Trillas**

**Licenciatura en Intervención Educativa  
Diseño Curricular  
Cuarto Semestre**

El curriculum y el proceso de enseñanza-aprendizaje

La palabra currículum se utiliza con diversos significados en obras referentes a la educación, lo que hace particularmente conveniente seguir la costumbre de delimitar, desde un principio, el objeto del que nos vamos a estar ocupando.

**I DEFINICION DE CURRICULUM**

Definimos el curriculum como un plan que norma y conduce, explícitamente, un proceso concreto y determinado de enseñanza-aprendizaje\* que se desarrolla en una institución educativa.<sup>26</sup> A continuación convendrá destacar algunos de los supuestos y de las consecuencias de esta definición, para mayor claridad de la misma.

En tanto que el plan, el currículum es un conjunto interrelacionado de conceptos, proposiciones y normas, estructurado en forma anticipada a acciones que se quiere organizar; en otras palabras, es una construcción conceptual destinada a conducir acciones, pero no es las acciones mismas, si bien de ellas se desprenden evidencias que hacen posible introducir ajustes o modificaciones al plan. Si el lector es profesor, podrá recordar que sus acciones, las de sus colegas y las de los alumnos, han sido previstas en muchos aspectos y se relacionan entre sí siguiendo de hecho un plan general de acción que se ha vertido en reglamentos, plan de estudios, cartas descriptivas (programas), disposiciones administrativas, etc.; a tal plan general es al que estamos denominando curriculum.

---

<sup>26</sup> La mayor parte de las definiciones de curriculum pueden ser clasificadas en tres grupos, según su referencia a las experiencias de aprendizaje\* que ocurren en una institución educativa: a) el curriculum es un plan que orienta la selección de las experiencias de aprendizaje (cfr. Taba 1974, pág. 25); b) el currículum es el conjunto de las experiencias de aprendizaje (cfr. Johnson 1970, pág. 11); c) el curriculum es el resultado de las experiencias de aprendizaje (cfr. Donald 1974, pág. 165). La definición que hemos adoptado en este libro se sitúa entre las del primer grupo. Consideramos que las del segundo grupo se refieren propiamente al proceso de aprender, en tanto que las del tercero se aplican al producto del proceso de aprender, es decir, al aprendizaje producido.

Por otra parte, decimos del curriculum que guía el proceso de enseñanza-aprendizaje explícitamente; esto es, expresa y claramente, “a la vista” de educandos y educadores.

Lo anterior se traduce en considerar como componentes del curriculum sólo aquellos que lo integran merced a una decisión tomada en ese sentido, públicamente conocida. Respecto de esto, algunos autores han señalado la existencia de elementos que influyen en la educación o la determinan en las escuelas, a pesar de (o gracias a) que no son expresamente propuestos, discutidos y seguidos; al conjunto de esos elementos lo han denominado “curriculum oculto”, en tanto que está fuera de la visión de nuestra conciencia. Por ejemplo, la jerarquía de los valores de quienes dirigen la educación sería un elemento del curriculum oculto, si conduce de hecho el proceso educativo en tanto que educadores y educandos no se percatan de ello.<sup>27</sup>

Formen parte o no de un curriculum oculto, indudablemente existen elementos axiológicos, afectivos, conceptuales, etc., que guían en mayor o menor medida la enseñanza y el aprendizaje, sin que se tenga conciencia de ellos. Juzgamos que tales elementos deben ser identificados para hacer posible su incorporación explícita al curriculum o para ser desechados abiertamente; dicho en otras palabras, consideramos que el llamado curriculum oculto debe ser eliminado como tal, descubriéndolo, aclarándolo hasta donde sea posible, si se quiere hacer una buena conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la definición que estamos examinando, se dice que a los curricula<sup>28</sup> se les encuentra en las instituciones educativas. Tal vez sea exagerado agregar que solamente en ellas, pues fuera de las mismas hay, además de enseñanza y aprendizaje, planes a los que pueden denominarse curricula, al menos por analogía.<sup>29</sup> En este libro nos restringimos al ámbito educativo, y más aún al ámbito de la educación formal,\* con fines y procedimientos explícitos.

## II COMPOSICION DEL CURRICULUM

Los curricula difieren entre sí en razón de las circunstancias y características peculiares de los procesos de enseñanza- aprendizaje que norman. Así, por ejemplo, la preparación de un abogado requiere de un curriculumn obviamente diferente del que sirve para preparar a un médico o a un técnico en fundición.

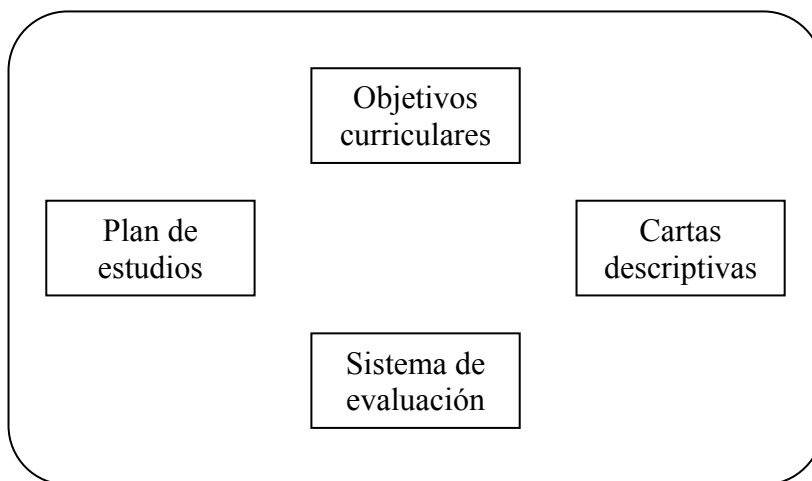
Empero, aunque los curricula difieren en cuanto al nivel, la duración de los estudios, los propósitos etc., comparten una estructura o composición común; en ellos se encuentran los siguientes elementos:

---

<sup>27</sup> Sobre “curriculum oculto”, puede consultarse Illich 1974, págs. 105-115; también guzmán 1978, págs. 121-133.

<sup>28</sup> Curriculum, palabra latina, significa “conjunto de estudios”; curricula es el correspondiente plural, que carece de acento ortográfico como en toda palabra en dicha lengua.

<sup>29</sup> Al respecto cabe mencionar que con la publicidad comercial se promueven cambios de conducta en los usuarios (por ejemplo: en lugar de utilizar la ropa mientras se conserve en buen estado, desecharla por los “cambios de moda”, independientemente de su estado de conservación). Tales cambios de conducta son aprendizajes en un cierto sentido y no son propiciados desordenadamente, por cierto sino con arreglos y elaborados planes de acción. Puede ser útil consultar a Menasse, R. et. al. “Un estudio sobre la publicidad en la televisión comercial mexicana”.



1. Objetivos curriculares. Son los propósitos educativos generales que se persiguen con un sistema específico, particular, de enseñanza- aprendizaje.
2. Plan de estudios. Es el conjunto de contenidos seleccionados para el logro de los objetivos curriculares, así como la organización y secuencia en que deben ser abordados dichos contenidos, su importancia relativa y el tiempo previsto para su aprendizaje.
3. Cartas descriptivas. Son las guías detalladas de los cursos, es decir, las formas operativas en que se distribuyen y abordan los contenidos seleccionados.
4. Sistema de evaluación. Es la organización adoptada respecto a la admisión, evaluación, promoción y acreditación de los alumnos. Mediante este sistema se regula el ingreso, tránsito y egreso de los estudiantes, en función de los objetivos curriculares.

Conviene destacar que el curriculum es un sistema, en cuanto que es un todo organizado cuyas partes son interdependientes;<sup>30</sup> los cuatro elementos destacados deben estar coordinados entre sí para que se logre el propósito central de todo curriculum: guiar un proceso de enseñanza-aprendizaje, organizándolo. Un curriculum en el cual no hay concordancia entre sus elementos, provoca una conducción desordenada y hasta contradictoria de la enseñanza y el aprendizaje.

Hemos dicho que los componentes de un curriculum deben estar coordinados entre sí, y el lector seguramente estará de acuerdo con ello; también es probable que coincidamos en esto: ese “deber ser” no corresponde, frecuentemente, al “ser” que de hecho se da en nuestras instituciones educativas. Una muestra de ello está en los programas de estudios que no contribuyen al logro de los objetivos curriculares, o en los procedimientos de evaluación que no concuerdan con los programas de estudios.

Procurar la congruencia del curriculum y, en general, el que sea un instrumento eficiente, es una labor que concierne a todos los profesores y a buena parte de los administradores escolares. Ella se realiza en las múltiples actividades que constituyen el proceso conocido como “desarrollo del curriculum”.

### III EL DESARROLLO CURRICULAR

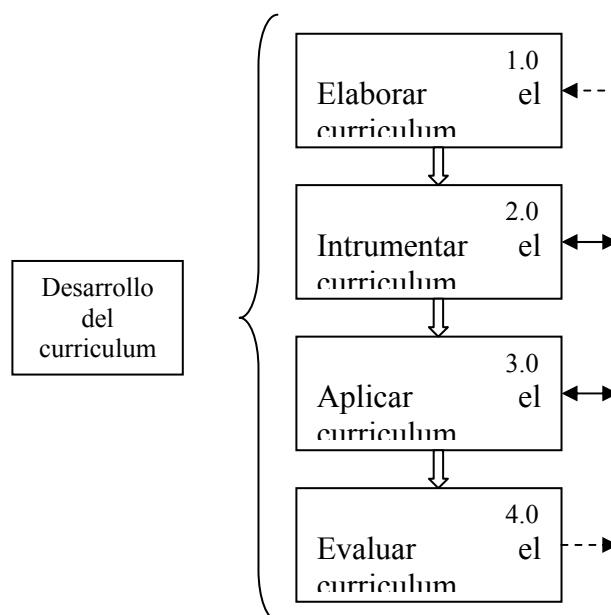
<sup>30</sup> En relación con sistema\*, suprasistema\*, etc., puede consultarse a Gago 1977<sup>a</sup>, págs. 26-33.



Un curriculum determinado es un instrumento elaborado para utilizarse como un insumo operador,<sup>31</sup> junto con otros, en un sistema concreto de enseñanza-aprendizaje. Al igual que otros insumos operadores, como los recursos didácticos, el curriculum experimenta cambios al ser aplicado; éstos deben ser efectuados bajo control siempre que sea posible, a fin de que no se introduzcan incoherencias en el curriculum.

Por otra parte, al elaborar el curriculum se ha de procurar que sea un buen instrumento, que sirva para lograr algo valioso; los resultados de su utilización práctica pueden permitir confirmar si efectivamente el instrumento construido es adecuado o, por el contrario, necesita ser modificado o hasta sustituido.

Todo lo anterior significa que debe haber una relación de continuidad en las actividades que se refieren al curriculum; tales actividades son, genéricamente, las de elaborarlo, instrumentarlo, aplicarlo y evaluarlo. Las cuatro constituyen, en su conjunto, un proceso general al que denominamos desarrollo del curriculum:



Elaborar, instrumentar y evaluar el curriculum (1.0, 2.0 y 4.0) son funciones que, junto con otras, ha de desempeñar el subsistema de planeación de una institución educativa; aplicar el curriculum (3.0), en cambio, es una de las funciones del subsistema de enseñanza. La interdependencia entre las cuatro actividades es tal que consideramos más adecuado explicarlas como componentes de un proceso, esto es, un conjunto articulado de acciones que se suceden unas a otras con arreglo a una secuencia; en el diagrama que aparece en la última página se ha representado todo el proceso de desarrollo del curriculum, y se han mostrado las operaciones y suboperaciones que lo componen, así como, por medio de flechas, la secuencia a seguir en todo el proceso. En los diagramas parciales que se

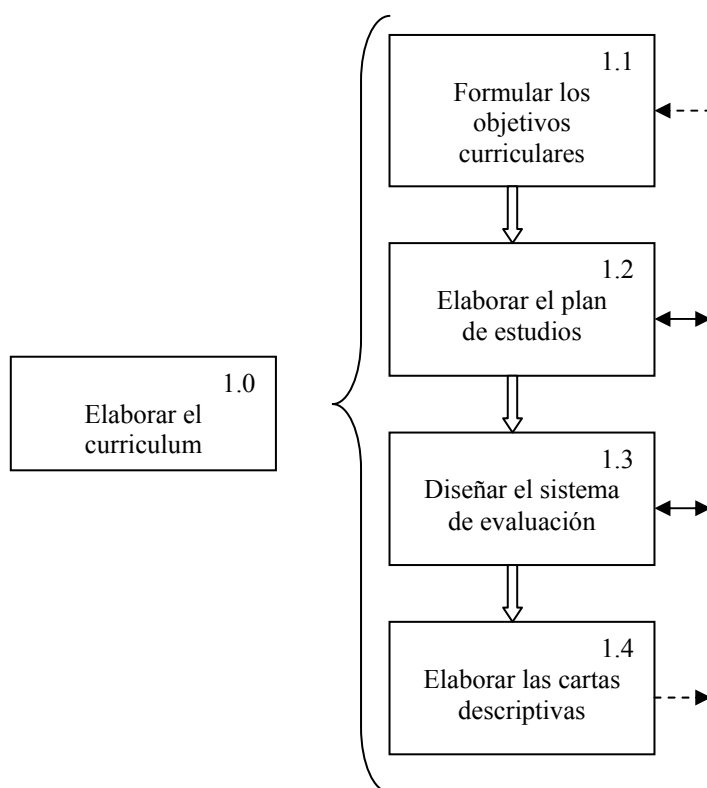
<sup>31</sup> Insumo operador es un objeto (no necesariamente material) o alguna forma de energía, que entra en un sistema para contribuir a la transformación de algún otro objeto o forma de energía. La electricidad y las máquinas troqueladoras, por ejemplo, son insumos operadores en una fábrica de escritorios metálicos, siendo la lámina un insumo operando, esto es, un objeto o forma de energía que entra al sistema para ser precisamente transformado. Sobre insumos operador y operando, véase Cago 1977a, pág. 32.

encuentran a lo largo del libro, la obviamente necesaria retroalimentación\* ha sido representada por las líneas discontinuas y sus correspondientes flechas, como es usual hacerlo; conviene aclarar que en las páginas siguientes no haremos mucha referencia a la retroalimentación, apoyados en su obviedad y buscando la mayor sencillez posible.

2

**Tareas de elaboración del curriculum**

Elaborar el curriculum (1.0) es una operación compleja mediante la cual se crean y articulan los cuatro elementos fundamentales de la guía a la que denominamos curriculum. Por ello, en un primer análisis encontraremos que en la elaboración del curriculum habrán de efectuarse cuatro suboperaciones principales:



La construcción de un curriculum se inicia al formular los objetivos curriculares, pues en ellos se encontrará la razón de ser, la justificación y la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje que será guiado por el curriculum. Dicho en otras palabras: lo primero que hemos de hacer al elaborar la guía de un proceso de enseñanza-aprendizaje, es definir lo que hemos de obtener con dicho proceso, el para que del mismo, es decir, sus objetivos. Mediante los objetivos curriculares se hace una descripción global de los aprendizajes que deben producirse al término de un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje. El contenido pertinente para esos aprendizajes es seleccionado y estructurado en la suboperación a la que denominamos elaborar el plan de estudios, de la cual se obtiene una descripción de los contenidos que serán tratados, la articulación que tienen entre sí, el orden en que deberán o podrán ser abordados, así como el tiempo que se destinará a cada uno de ellos.

Parecería innecesario insistir en que la elaboración de un plan de estudios debe ser precedida por la explícita formulación de los objetivos curriculares. La realidad sin embargo es que no pocas veces, en diversas instituciones educativas, se han elaborado planes de estudio sin definir previamente y con toda claridad, los propósitos que se tienen, esto es, los resultados que se espera obtener. Los planes de estudio, entonces, resultan generalmente sobrecargados con contenidos irrelevantes o inútiles, aunque también, por paradójico que parezca, con lagunas u omisiones; pero, sobre todo, los planes así no contribuyen al logro de objetivos educacionales\* valiosos.

Teniendo ya el plan de estudios elaborado, debe procederse a diseñar el sistema de evaluación, es decir, a establecer cómo serán las políticas, los procedimientos e instrumentos que se utilizarán en la evaluación de los aprendizajes, en primer término; y en segundo, de todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo el curriculum. Señalemos, de paso, que buena parte de las incoherencias y los errores de los currícula se deben al hecho de que al confeccionar las cartas descriptivas los profesores tienen que imaginar cómo y con qué se evaluará el aprendizaje, porque no se ha diseñado aún el sistema correspondiente. En ocasiones el “sistema” se va definiendo a partir de decisiones “de emergencia”, provisionales y desarticuladas entre sí, que toman los administradores académicos responsables bajo la presión de los profesores que están confeccionando las cartas descriptivas.

Elaborar las cartas descriptivas significa hacerse de guías detalladas para cada parte del plan de estudios, el cual puede estar compuesto de materias, módulos, áreas, etc. De cada una de ellas se necesitará una carta descriptiva que sirva para orientar a profesores y alumnos acerca de qué es lo que éstos tendrán que aprender y cómo podrá lograrse tal cosa. La muy sintética descripción de las cuatro suboperaciones que se distinguen en la elaboración del curriculum será ampliada en lo que resta del capítulo, toda vez que se trata de actividades sumamente complejas, pero necesarias si se quiere contar con un buen curriculum.

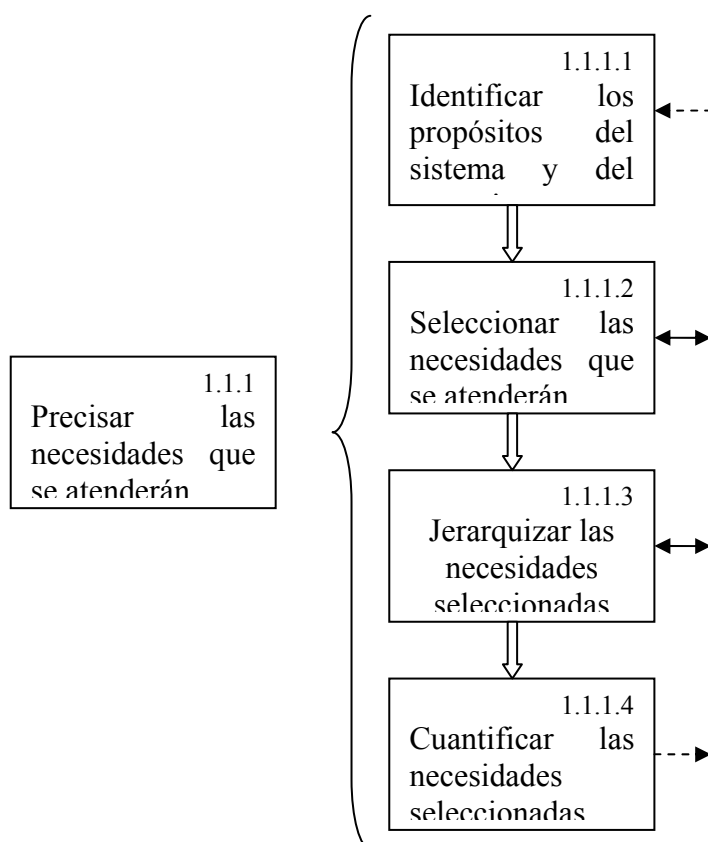
#### IV FORMULAR LOS OBJETIVOS CURRICULARES

En este texto, consideramos que los objetivos curriculares deben ser concebidos y formulados como una descripción de los resultados generales que deben obtenerse en un proceso educativo, considerados valiosos por una institución porque con ellos se contribuye a satisfacer una necesidad o un conjunto de necesidades sociales. Si una institución educativa se compromete con determinados objetivos curriculares (es decir, hace todo lo posible porque sean logrados) debe ser porque los considere la mejor respuesta posible que puede dar, como institución, a una o varias de las necesidades sociales que requieren, para su mejor satisfacción, de productos de la educación.

El siguiente es un ejemplo de objetivo curricular:

El egresado será capaz de aplicar los conocimientos y destrezas que se requieren en la solución de los problemas más comunes de la práctica médica general en un medio rural no hospitalario.

El egresado,<sup>32</sup> dice éste y todo objetivo curricular, ha adquirido determinados aprendizajes que le permiten hacer algo valioso fuera de la institución educativa, tanto para el egresado mismo (por ejemplo, ganarse más fácilmente la vida o disfrutarla con mayor satisfacción) como para la sociedad en la que vive (verbigracia, contribuir a mejorar la salud de una comunidad rural, o aportar explicaciones útiles para entender y transformar la realidad). El valor que tienen las actividades de los egresados deriva de la satisfacción que dan (o a la que contribuyen) a una necesidad o conjunto de ellas, a las que es necesario conocer con toda claridad para seleccionar los aprendizajes idóneos. Por todo esto, formular los objetivos curriculares (1.1) es una operación que ha de iniciarse con la actividad destinada a precisar las necesidades que se atenderán (1.1.1), en la cual se pueden distinguir cuatro pasos o tareas principales:



El curriculum ha de servir para guiar un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje que deberá realizarse en y bajo la responsabilidad de una institución educativa determinada. Esta es un sistema y sus propósitos determinan qué necesidades atiende; asimismo los propósitos de la institución, a su vez son determinados por los propósitos de suprasistema al

<sup>32</sup> Con “egresado” nos estaremos refiriendo al educando que ha concluido un proceso delimitado de aprendizaje, el cual puede ubicarse en el nivel elemental, el intermedio o el superior, y no exclusivamente en éste. No son propiamente egresados los que no han concluido totalmente un proceso, de acuerdo a las disposiciones institucionales vigentes (por ejemplo los “pasantes”) o los que salen “prematuramente” del proceso (sin concluirlo).

que pertenece. Por consiguiente, para precisar las necesidades que se atenderán con el currículum habrá que identificar los propósitos del sistema y del suprasistema (1.1.1.1.).

Los propósitos de una institución educativa (un sistema) y del grupo de instituciones del cual forma parte (suprasistema correspondiente) tiene su origen inmediato en la legislación aplicable al caso y en el conjunto de teorías, normas y valores que prevalecen en las instituciones. La identificación de los propósitos del sistema y del suprasistema, por tanto, no puede restringirse al examen de los documentos oficiales que los consignent explícitamente (si existen, desde luego, tales documentos), pues ha de realizarse además un cuidadoso análisis de la legislación aplicable y del conjunto de teorías, normas y valores prevalecientes, conjunto al que nos referiremos como “principios políticos, filosóficos y científicos”.

El artículo tercero constitucional y la Ley Federal de Educación, son los preceptos jurídicos fundamentales que norman todo el sistema educativo nacional, pues contienen los lineamientos generales a que han de sujetarse todas las instituciones educativas. Por su generalidad, dichos lineamientos pueden ser seguidos con un amplio margen de posibles interpretaciones concretas, de acuerdo con las circunstancias y los principios de cada subsistema. Por ejemplo, el artículo 45 de la Ley Federal de Educación establece: “El contenido de la educación se define en los planes y programas, los cuales se formularán con miras a que el educando (...) ejercite la reflexión crítica (...)”. Aunque todas las instituciones educativas están sujetas a este precepto, de hecho no le reconocen el mismo valor o peso, ni interpretan de la misma manera el término “reflexión crítica”, pues hay heterogeneidad en los principios de cada institución.

Además de los señalados, existen otros preceptos jurídicos aplicables a las instituciones de educación superior. A nivel general encontramos la Ley para la Coordinación de la Educación Superior, que es un instrumento jurídico destinado a facilitar y normar, en lo general, el proceso de construcción de un auténtico sistema integrado por todas las instituciones de este nivel educativo. En cada una de ellas hay, además, una ley orgánica (o su equivalente) que es un cuerpo de normas esencial para cada institución, toda vez que ahí se encuentran los principios más generales que orientan sus actividades.

También la Ley para la Coordinación... y las leyes orgánicas son lo suficientemente generales como para permitir la pluralidad de criterios y enfoques, no sólo en lo relativo a los medios, sino también en cuanto a los fines educativos que deben ser perseguidos.

Los principios políticos, filosóficos y científicos que prevalecen en una institución, constituyen un marco de referencia a partir del cual se juzga, de cierta manera, a la propia institución y sus circunstancias concretas, al entorno social y a las relaciones entre una y otro. En dichos principios encontramos explicaciones cuyo origen se encuentra en la actividad política, en la reflexión y el estudio sobre esa actividad, en los sistemas filosóficos y en los productos de la investigación científica. Los principios también están constituidos por normas (reconocimiento de un deber ser) y por valores (reconocimiento del aprecio que se tiene por algo, debido a que en algún sentido es lo más adecuado, es lo preferible) cuyo origen se encuentra en concepciones filosóficas y políticas.

Los principios que prevalecen en una institución llevan a su comunidad a juzgar como suyos ciertos propósitos y no otros, tanto a nivel institucional como del suprasistema. Y en ausencia de factores adversos internos o externos (sobre todo éstos), las comunidades se comprometen con los propósitos que reconocen como propios, nunca con los que consideran ajenos o contrarios a sus principios.

En el siguiente ejemplo el lector podrá distinguir ciertos principios de carácter político y filosófico, principalmente que determinan el reconocimiento de algunos propósitos consecuentes:

Nosotros, por el contrario, partimos de que hoy la Universidad -la educación superior- en este país, dado el momento histórico que se vive, debe estar instrumentada para asimilar la realidad, para interpretarla, pero fundamentalmente para transformarla. Consideramos, pues, que la Universidad no puede seguir siendo el ente pasivo encargado de producir y reproducir un conocimiento destinado, en esencia, a enajenar a conciencia de los desposeídos, a perfeccionar las técnicas de la explotación y a incrementar la dependencia de nuestro país al imperialismo.

Pugnamos, por el contrario, por la producción y reproducción del conocimiento científico por un incremento de las tareas de investigación tecnológica, por la difusión de una cultura efectivamente popular y por generar en la Universidad una actividad política consciente y racional. Esos son, creemos, los objetivos que hoy debe plantearse la educación superior del país y los que deben concretar las universidades y los institutos de enseñanza superior que en él operan.

De todo lo anterior, considerarnos que se desprende una premisa fundamental: todo proceso educativo, hoy, en el país, debe estar encaminado a propiciar un cambio radical de las injustas condiciones sociales que en él prevalecen.<sup>33</sup>

Con los propósitos del sistema y del suprasistema ya identificados, puede procederse a seleccionar las necesidades que se atenderán (1.1.1.2), sirviendo los propósitos justamente como criterios que orientan y norman esa selección. Hacerla significa distinguir, de entre todas las posibles necesidades sociales, al conjunto de las que específicamente puede contribuirse a satisfacer mediante un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con los propósitos de determinada institución educativa y del suprasistema en el que se encuentra. Esto es así porque en última instancia todos los sistemas, subsistemas y suprasistemas creados por el hombre en el ámbito de la educación, están destinados justamente a satisfacer necesidades concretas y definidas de dicho ámbito.<sup>34</sup>

A continuación tendremos que jerarquizar las necesidades seleccionadas (1.1.1.3), operación que consiste en ordenarlas según su importancia; ello implica valorarlas, es decir, asignarles un valor, un peso relativo determinado de acuerdo con los propósitos institucionales. De nuevo aquí es evidente la importancia de conocer la legislación aplicable y los principios políticos, filosóficos y científicos vigentes en la institución, toda vez que a partir de tales elementos se juzga la importancia de las necesidades seleccionadas y se eligen las estrategias para su solución.

Cuantificar las necesidades seleccionadas (1.1.1.4) es la operación destinada a precisar la magnitud, con arreglo a alguna escala, de cada una de las necesidades seleccionadas previamente. Conviene destacar que lo anterior tiene un supuesto: la selección (1.1.1.2) y jerarquización de las necesidades (1.1.1.3) consideramos que debe hacerse con base en criterios cualitativos, aunque las decisiones que se tomen al respecto tendrán que ser confirmadas o corregidas, mediante retroalimentación, a partir de la cuantificación de las

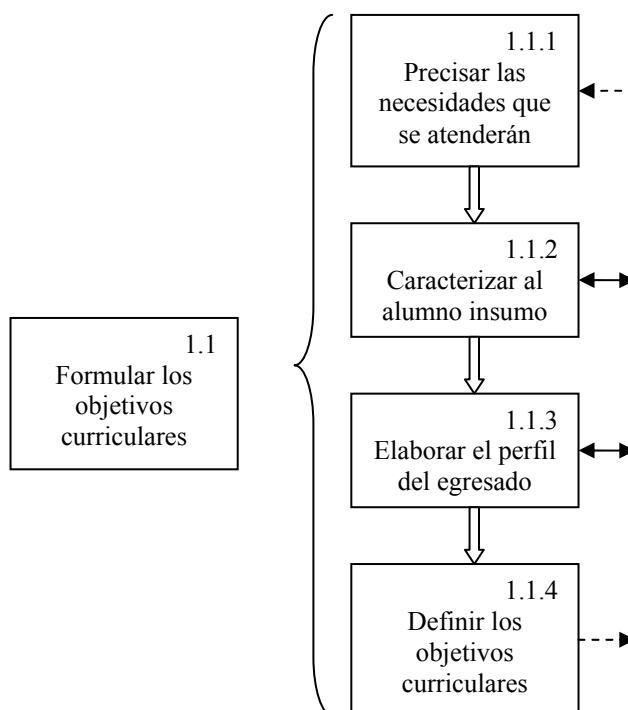
---

<sup>33</sup> Universidad Autónoma de Sinaloa. Universidad y educación superior. México: UAS, 1974, pág. 2 (ponencia mimeografiada que la UAS presentó a la XV Asamblea General ordinaria de la ANUIES).

<sup>34</sup> Sobre “necesidades educativas” puede consultarse a Medina E. 1975, págs. 131-135.

necesidades. Por otra parte, no parece conveniente hacer la cuantificación ni de cualquier posible necesidad, susceptible de ser atendida por una institución, ni siquiera la de todas las necesidades seleccionadas, pues se trata de una tarea que implica un gran gasto en recursos humanos y financieros, sobre todo si se considera que la cuantificación de las necesidades se debe hacer tanto de las presentes (diagnóstico) como de las futuras (pronóstico), lo cual implica una laboriosa investigación acerca de las condiciones sociales existentes y de las tendencias de su desarrollo.

Hemos visto, hasta el momento, cuáles son las acciones comprendidas en la tarea de precisar las necesidades que se atenderán (1.1.1). Veamos a continuación otras tres tareas que han de hacerse para poder lograr los objetivos curriculares:



Para satisfacer una necesidad en materia de educación tenemos que conocerla tan objetivamente como nos sea posible pues solo así sabremos las características del producto con el que un determinado sistema contribuirá a satisfacerla. Sobre las características que de hecho tendrá el producto, sin embargo, incide otro factor importantísimo: las características de la materia prima o los insumos operandos\*, que en el caso de las instituciones educativas son fundamentalmente los alumnos insumo, es decir, en situación de ingreso.

Caracterizar al alumno insumo (1.1.2) es la operación que nos permite prever, dentro de ciertos límites, las posibilidades de transformación del alumno que ingresará en determinado sistema de enseñanza-aprendizaje, así como las estrategias y los medios que mejor se adaptan a las características del educando. Si se nos permite una analogía, diremos que a los elaboradores de un curriculum les es necesario conocer las características del alumno insumo con el que va a trabajar un sistema concreto, al igual que el escultor requiere de saber cómo es el material con el que va a producir una obra. Extendiendo la analogía: el escultor puede proponerse muchas cosas y lograrlas con el material de que se

dispone en un momento dado pero no puede lograr cualquier propósito con un mismo material, ya que éste tiene límites en las posibilidades que hay de transformarlo. Con los alumnos insumo ocurre algo parecido, pues no pueden lograr cualquier objetivo curricular, sino solamente los que sean adecuados a sus características, incluyendo entre éstas sus intereses y motivaciones.

Entre las características de los educandos, que más comúnmente se reconocen como significativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, están: la edad, la escolaridad, la situación económica, los antecedentes culturales, el estado de salud, el coeficiente intelectual, etc. Generalmente se juzga que al menos algunas de esas características son interdependientes, pero en la práctica educativa ni en las ciencias sociales hay un punto de vista que todos compartan, respecto a los tipos de interdependencia que se dan entre esas características, cuál es su importancia relativa y de qué manera influyen en el proceso educativo. Sin embargo, es absolutamente necesario determinar las características que, en promedio, tendrá el alumno insumo, para lograr adecuación del proceso de enseñanza-aprendizaje con los educandos. Esto obliga a adoptar entonces un punto de vista sobre el asunto, que deberá ser congruente con la legislación y los principios de la institución, pues éstos ofrecen el marco de referencia desde el cual se juzga si existe o no alguna relación, y de qué tipo, entre determinada característica y el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Un buen ejemplo de la importancia que se reconoce a la caracterización del alumno insumo lo muestran algunas instituciones que ofrecen la enseñanza abierta o a distancia, en las que la elaboración de los materiales didácticos se encuentra determinada, en todo momento, por un “modelo del alumno usuario”, que incluye: su edad mínima o promedio, cultura, hábitos, disponibilidad horaria, intereses, etc. Más ilustrativo que estos casos es la multiplicidad de contraejemplos en el mismo sentido; instituciones en las que la planeación curricular se hace a espaldas del alumno que será usuario del mismo, bien en el sistema abierto o bien en el escolar.

Al elaborar el perfil del egresado (1.1.3) nos ocupamos en describir cómo será el alumno producto del sistema para el cual estamos elaborando un curriculum. Como ocurrió en la operación anterior (1.1.2), tendremos ahora también una caracterización, aunque no de cómo serán probablemente los alumnos insumo, sino de cómo deberán ser los alumnos al egresar para poder atender las necesidades previamente precisadas.

El perfil del egresado<sup>35</sup> es, como decimos en México, un “retrato hablado”, un dibujo a grandes rasgos con las características principales que ha adquirido como resultado de haber transitado por un determinado sistema de enseñanza-aprendizaje. Es importante enfatizar esto: en el perfil no se describen todas las características que tendrá el egresado, sino sólo aquellas que sean el producto de una transformación intencional que se espera lograr en una institución educativa, para satisfacer determinadas necesidades; no tiene utilidad, ni sentido, describir características del egresado que sean simple consecuencia de un proceso natural de desarrollo, como sucede con la edad o los cambios físicos de la adolescencia.

De las características del egresado debe hacerse una descripción general, pero no ambigua. En el perfil no se entra en detalles en lo particular, pero se tiene que ser claro y lo más preciso posible, de suerte que todos podamos entender cómo deberá ser el egresado. Entre las características más importantes que de él pueden incluirse en un perfil, están las siguientes:

---

<sup>35</sup> También se utiliza el término “perfil del profesional” para referirse al modelo de egresado, cuando éste lo es de una licenciatura o equivalente.



1. Las áreas de conocimiento en las cuales tiene un cierto dominio (por ejemplo: biología molecular, resistencia de materiales, geología).
2. Lo que será capaz de hacer en ellas (por ejemplo: aplicar sus leyes, relacionarlas entre sí en la investigación).
3. Los valores y actitudes que probablemente habrá asimilado (por ejemplo: ser promotor de cambios sociales, pugnar por el desarrollo de las comunidades marginadas).
4. Las destrezas que habrá desarrollado (por ejemplo: habilidad para organizar y dirigir el trabajo en grupos, habilidad para encontrar aplicaciones prácticas a conocimientos abstractos).

El siguiente es un ejemplo de perfil del egresado, del cual presentamos los fragmentos esenciales:

Describan lo que deberán aprender los educandos al término del proceso y no lo que para ello va a hacer la institución y/o el profesorado.

Los objetivos curriculares, pues, deben ser formulados como objetivos de aprendizaje,\* o para decirlo más precisamente, como los objetivos más generales del aprendizaje que deberá producirse mediante un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje. Los ejemplos que se muestran a continuación, son los del curriculum de una licenciatura en contaduría, lo cual explica que sean presentados como “objetivos de la carrera”:

“Objetivo generales de la carrera de Licenciado en Contaduría:

A la luz del perfil que se ha descrito, los objetivos terminales que debe alcanzar el profesional de la Contaduría al concluir el proceso enseñanza-aprendizaje, pueden resumirse en la forma siguiente:

- I. Tener conciencia de la función que desempeñará dentro de la sociedad y de la obligación de desarrollarla dentro de cánones éticos.
- II. Comprender la realidad humana y social donde va a ejercer su actividad profesional.
- III. Conocer el marco jurídico-legal donde se desarrolla la actividad financiera.
- IV. Entender los fenómenos económicos-financieros, tanto a nivel general de la economía como a nivel de los diversos tipos de entidades.
- V. Determinar las necesidades de información financiera de cualquier entidad y diseñar e instalar sistemas para su obtención, estableciendo los controles que se requieran.
- VI. Corregir las deficiencias de operación de sistemas establecidos y/o mejorar su operación.
- VII. Dirigir y operar el sistema de información financiera de cualquier entidad, vigilando su funcionamiento y control.
- VIII. Conocer el fenómeno tributario y sus implicaciones contables y financieras a nivel general.
- IX. Dictaminar estados financieros.
- X. Interpretar información financiera.
- XI. Conocer en forma general los distintos campos de actuación que actualmente se ofrecen y se pueden ofrecer en el futuro inmediato a la actividad profesional del Licenciado en Contaduría.”<sup>36</sup>

---

<sup>36</sup> Op. cit. págs. 13-14.

La claridad y precisión son fundamentales en los objetivos curriculares, pero además deberán ser, en lo posible, evaluables (si bien en forma mediata, indirecta, dada su generalidad) esto es, ha de procurarse fijar objetivos de los que sea posible decidir si se han alcanzado o no.

En relación a lo anterior, ¿qué piensa el lector sobre un objetivo curricular como éste?: “el egresado se superará humana y profesionalmente a través del conocimiento realístico de sus potencialidades y limitaciones”. Es probable que coincidamos en considerarlo ambiguo (¿qué es “superarse humanamente”?) y no evaluable, pues ¿cómo podemos saber si el egresado ya “se superó humana y profesionalmente”? Es seguro que quienes redactaron el objetivo anterior quisieron expresar un logro valioso, pero existe un problema en la imposibilidad de saber si se está logrando o no dicho objetivo gracias al proceso de enseñanza-aprendizaje planeado: no sabemos si dicho proceso es útil o lo contrario. El siguiente ejemplo de objetivo curricular es lo suficientemente preciso como para efectivamente orientar una parte importante de un proceso de enseñanza-aprendizaje; es, por ello, evaluable.

El siguiente ejemplo de objetivo curricular es lo suficientemente preciso como para efectivamente orientar una parte importante de un proceso de enseñanza-aprendizaje; es por ello, evaluable.

“El egresado aplicará los conocimientos y destrezas que se requieren en la solución de los problemas más comunes de la práctica médica general en el medio hospitalario.”

Respecto de este objetivo, sí es posible averiguar si los egresados pueden o no hacer lo que en él se enuncia, lo cual le hace evaluable; ello permite, a su vez, determinar el valor del objetivo como tal, esto es, el grado de adecuación que tiene como respuesta a una necesidad social para la cual se requiere de los productos de la educación.

## V ELABORAR EL PLAN DE ESTUDIOS

Los planes de estudios sirven para informar a educandos, profesores, administradores y padres de familia (de los educandos, claro) acerca de:

- a) Aquello sobre lo que han de aprender los educandos durante todo un proceso concreto, determinado, de enseñanza-aprendizaje.
- b) El orden que se deberá seguir dentro de este proceso o las opciones que tiene el educando en cuanto al orden a seguir.

Para poder informar sobre todo un proceso concreto de enseñanza los planes de estudio han de tener como característica la generalidad. En un plan de estudios, por ejemplo, se dice que el educando aprenderá sobre Contabilidad (entre otras cosas) durante un cierto tiempo, pero no se especifica sobre qué aspectos concretos de dicha disciplina:

Plan de estudios de la “Carrera de contador público” de la Universidad Juárez del Estado de Durango.<sup>37</sup>

---

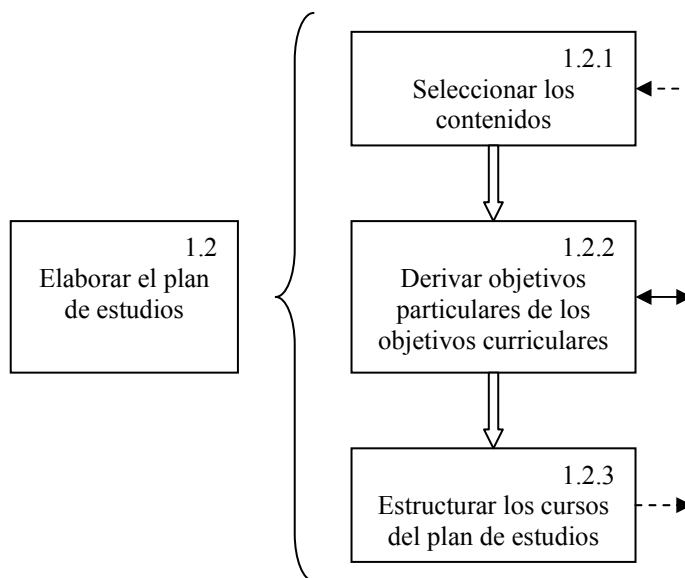
<sup>37</sup> U. J. E. D. XX Aniversario. Escuela de Contaduría y Administración 1958-1978. México: UJED, 1979.

PRIMER SEMESTRE	hr.	CUARTO SEMESTRE	hr.
Contabilidad I	6	Contabilidad de Sociedades	5
Administración I	5	Contabilidad de Costos II	3
Matemáticas I	5	Estadística I	5
Int. al Est. del Der. y Der. Civil	5	Derecho Mercantil II	5
Sociología Administrativa	5	Derecho del Trabajo	5
Comunicación y Métodos de Est.	<u>5</u>	Microeconomía II	<u>4</u>
	31		27
SEGUNDO SEMESTRE	hr.	QUINTO SEMESTRE	hr.
Contabilidad II	5	Organización Contable	4
Administración II	5	Contabilidad de Costos III	6
Matemáticas II	5	Estadísticas II	5
Der. Const. y Administrativo	5	Seguridad Social	5
Historia Económica	3	Microeconomía	5
Psicología Administrativa	5	Mercadotecnia	5
Ciencias de la Comunicación	<u>3</u>		—
	31		30
TERCER SEMESTRE	hr.	SEXTO SEMESTRE	hr.
Contabilidad III	5	Contabilidad Superior	5
Contabilidad de Costos I	5	Contabilidad Administrativa	5
Organización y Control	6	Modelos Decisionales	5
Matemáticas III	5	Problemas Económ. de México	3
Derecho Mercantil	5	Problemas Socio-Polít. de Mex	3
Microeconomía I	4	4 Metodología de la Invest.	4
	—	Admón. de Recursos Humanos	<u>6</u>
	30		31
SEPTIMO SEMESTRE	hr.	NOVENO SEMESTRE	hr.
Contabilidades Especiales	3	Seminario de Contabilidad	5
Derecho Fiscal	5	Impuestos II	5
Análisis Int. de Edos. Financs.	5	Eval. de Proyect. de Inversión	3
Finanzas I	5	Ética profesional	3
Auditoría I	5	Seminario de Finanzas	3
Admón. de la Producción I	4	Auditoría III	5
Informática I	<u>3</u>		—
	30		24
OCTAVO SEMESTRE	hr.		
Impuestos I	5		
Presupuestos	6		
Finanzas II	3		
Auditoría II	5		
Admón. de la Producción II	5		
Informática II	<u>5</u>		
	29		

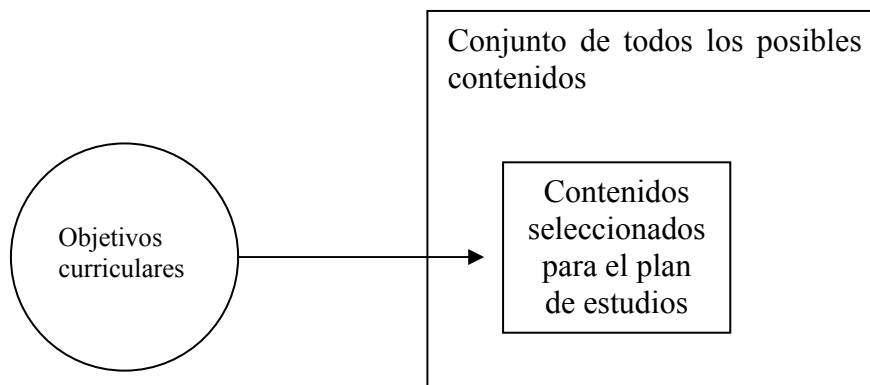
Un plan de estudios es una descripción general de lo que ha de ser (o puede ser) aprendido, a la que debe complementarse con las descripciones minuciosas contenidas en las cartas

descriptivas. La función de los planes de estudios es la de permitirnos comunicar y examinar una gran cantidad de aprendizajes, así como su orden y circunstancias.

Elaborar el plan de estudios (1.2) implica la realización de tres tareas fundamentales



El termino “contenido” es utilizado aquí para referirnos a todo aquello que puede ser objeto de aprendizaje: conocimiento, actitudes, habilidades etc. Durante la elaboración del plan de estudios, la acción de seleccionar los contenidos (1.2.1) consiste en elegir, de entre todos los posibles objetos de aprendizaje, aquellos que son pertinentes para el logro de los objetivos curriculares previamente formulados.



La selección de los contenidos es necesaria porque:

- 1º. Dado un conjunto definido de objetivos curriculares, algunos contenidos son pertinentes para el logro de aquéllos, en tanto que otros contenidos no lo son, e incluso hasta pueden ser un obstaculo. Es preciso, pues, descartar los contenidos que no sean relevantes.

- 2°. De entre los contenidos juzgados como pertinentes, algunos tienen que ser descartados porque su aprendizaje no es viable con lo disponible; el tiempo con el que cuentan los educandos, los recursos humanos o financieros disponibles, etc., son frecuentemente obstáculos en función de los cuales se descartan contenidos pertinentes, pero no viables por el momento.
- 3°. En algunos de los contenidos, considerados como pertinentes, se presentan dos o más enfoques o paradigmas distintos y hasta opuestos, por lo cual ha de decidirse si prevalece uno de ellos, se intenta una aglutinación ecléctica, o se sigue alguna otra alternativa. Un ejemplo de esto se encuentra en los contenidos a los que se denomina “lógica formal tradicional”, “lógica simbólica” y “lógica dialéctica”; también son ejemplos: “gramática estructural” y “gramática transformacional”.

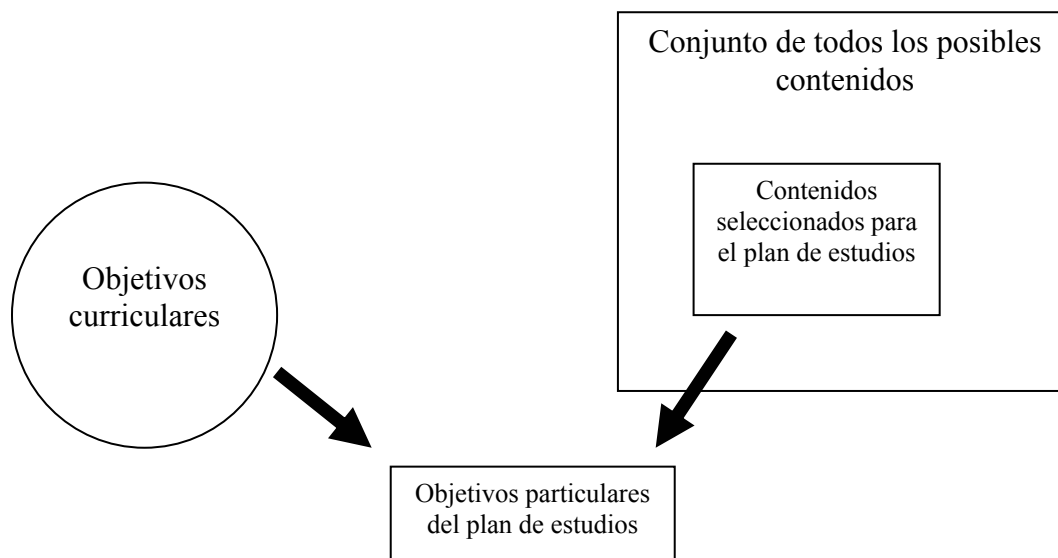
Como resultado de la selección hecha, se podrá disponer de una descripción general de aquello a lo que se referirán los aprendizajes de los educandos en un determinado sistema de enseñanza-aprendizaje, además de los objetivos curriculares previamente formulados.

Dichos productos de la elaboración del currículum, que estamos examinando, son todavía insuficientes para guiar en forma precisa un proceso de enseñanza-aprendizaje, pues los objetivos curriculares describen en forma general el comportamiento de los educandos cuando egresen del proceso, y de los contenidos aún no se ha establecido lo que serán capaces de hacer con ellos los educandos. Deberá iniciarse entonces una gradual particularización que comienza con la operación a la que denominamos derivar objetivos particulares de los objetivos curriculares (1.2.2). La idea es contar con enunciados con los cuales se describa la clase de conducta que adquirirán los alumnos en relación a los contenidos seleccionados para el plan de estudios.<sup>38</sup>

Supóngase, para ejemplificar lo anterior, que para el logro de un cierto objetivo curricular referente al desarrollo de las capacidades analíticas de los educandos, en una escuela se haya considerado como uno de los contenidos apropiados la disciplina denominada metodología de la ciencia, que queda incorporada al plan de estudios. Dicha disciplina puede ser aprendida de diversas maneras, por ejemplo: desde un punto de vista estrictamente teórico, o como un conjunto de orientaciones que guían una práctica concreta; se requiere, entonces, precisar el propósito o finalidad que deberá ser alcanzado con esa parte del plan de estudios, indicando la clase de conducta que adquirirá el alumno en relación a ella. Podría elaborarse un objetivo particular como el siguiente: “el educando será capaz de evaluar la consistencia metodológica de un trabajo de investigación científica”; la conducta indicando (evaluar) está determinada por los tipos de aprendizaje descritos en los objetivos curriculares, en tanto que el contenido (consistencia metodológica en la investigación) forma parte del plan de estudios. En general, los objetivos particulares tienen sus raíces en los objetivos curriculares y en los contenidos del plan de estudios:

---

<sup>38</sup> La utilización de objetivos de aprendizaje en la elaboración de planes de estudio, es propuesta y seguida por la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (antecedente del actual CISE) de la UNAM, desde 1974; véase dicha propuesta en Glazman e Ibarrola, 1978, págs. 28-38.



Por referirse a una parte del plan de estudios, hemos denominado particulares a los objetivos derivados de los contenidos del plan. Conviene recordar que esos contenidos han sido seleccionados a un nivel general, por lo cual los objetivos correspondientes también tienen la característica de la generalidad; pero ¿qué tan generales deben ser los contenidos del plan y los objetivos particulares? Consideramos que esa generalidad debe ser tal que nos permita organizar todos los contenidos y/u objetivos particulares en la misma operación, a la vez que nos dé la posibilidad de elaborar después las cartas descriptivas.

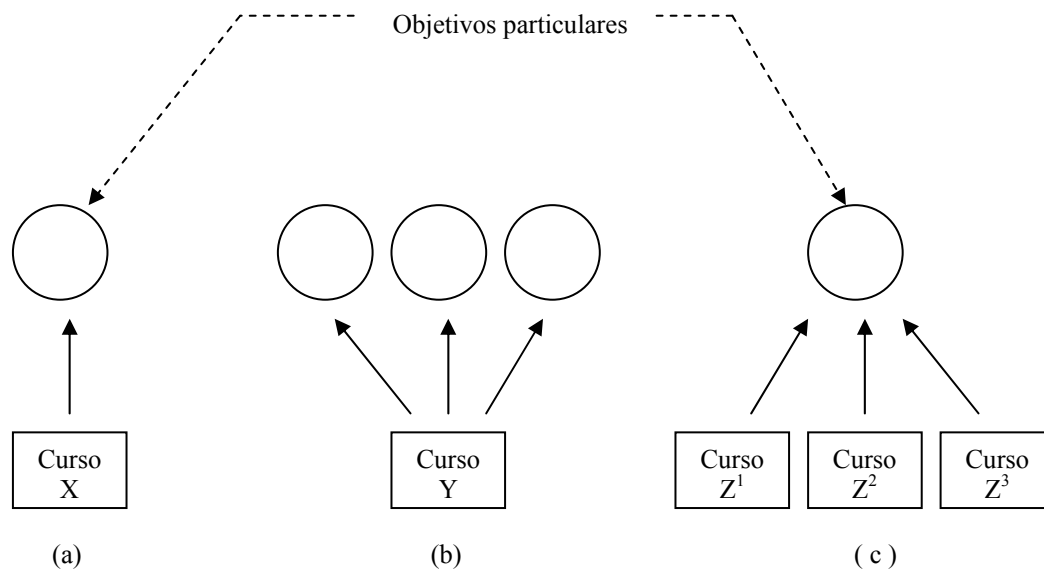
En suma, será conveniente evitar que los contenidos del plan y los objetivos particulares sean “excesivamente” generales, pues ello provocaría que al hacer las cartas descriptivas de los cursos se especulara sobre sus propósitos generales y contenidos; también conviene evitar que sean “excesivamente” específicos (es decir, que “entremos demasiado en el detalle”), pues entonces se tendría una enorme cantidad de información en la cual sería fácil perder la “visión de conjunto”, necesaria para organizar cualquier cosa. El lector seguramente advertirá la imposibilidad de establecer normas precisas, menos aún numéricas, sobre el grado de generalidad que deben tener los contenidos de un plan y los objetivos particulares correspondientes, por lo cual nos vemos obligados a encontrar en cada planeación curricular concreta el adecuado nivel de generalidad al que aludimos.

Los objetivos particulares obtenidos tienen que ser organizados para facilitar su logro. Esa organización debe producirse en la operación destinada a estructurar los cursos del plan de estudios (1.2.3), en la que se establecen los cursos mediante los cuales se propiciará el logro de los objetivos particulares, así como la secuencia a seguir.

Un curso es la unidad elemental de un plan de estudios, y puede tener una de las siguientes funciones:

- a) Facilitar el logro de un objetivo particular.
- b) Ser el medio para el logro de varios objetivos particulares que han sido agrupados por ser afines.
- c) Contribuir al logro, junto con otros cursos, de un objetivo particular que ha originado varios cursos.

Estas posibilidades se representan esquemáticamente en el siguiente diagrama:



La naturaleza de cada curso depende del objetivo o los objetivos para los que es medio, y de consideraciones de orden pedagógico, lógico, psicológico, epistemológico y administrativo, principalmente. Según el hincapié que se hace en algunos de estos aspectos resultan diversos tipos de cursos y de estructuración en los planes de estudios,<sup>39</sup> de las que cabe destacar las siguientes por ser identificables en instituciones educativas de nuestro país (aunque no en el estado “puro” con el que son presentadas aquí sino entremezcladas):

- El plan de estudios organizados por disciplinas: cada uno de los cursos se refiere a una disciplina, o a una parte de ella; no se pretende que en los cursos el estudiante integre los aprendizajes de las diferentes disciplinas, pero se facilita dicha integración si se establece la secuencia, intra e intercurso, a partir de las relaciones lógicas intrínsecas a los conocimientos.
- El plan de estudios integrado por áreas: en cada uno de los cursos el educando encuentra contenidos provenientes de diversas disciplinas, relacionados entre sí para facilitar una integración multidisciplinaria, o incluso interdisciplinaria,<sup>40</sup> por parte del educando.

<sup>39</sup> Sobre la estructuración del plan de estudios puede consultarse a Tyler 1973, págs. 85-88 y especialmente a Taba 1974, págs. 381-402.

<sup>40</sup> Una manifestación de la multidisciplinaria “se encuentra cuando la solución de un problema requiere informaciones tomadas de dos o varias ciencias o sectores del conocimiento, pero sin que las disciplinas que contribuyen a la que las utiliza se modifiquen o enriquezcan por ello”, en tanto que en la interdisciplinaria “la colaboración entre disciplinas diversas o entre sectores heterogéneos de una misma ciencia conduce a interacciones propiamente dichas, es decir, a una cierta reciprocidad en los intercambios de forma que finalmente haya un enriquecimiento mutuo”. Piaget 1975, págs. 158-159.

- El plan de estudios modular:<sup>41</sup> en cada curso hay una conjunción de contenidos provenientes de diversas disciplinas, como en las áreas, pero organizados fundamentalmente en relación a un problema central para cuya solución se busca habilitar al educando; cada curso, además, es “auto- suficiente” en cierta medida, esto es, incluye una parte importante de sus propios prerrequisitos.

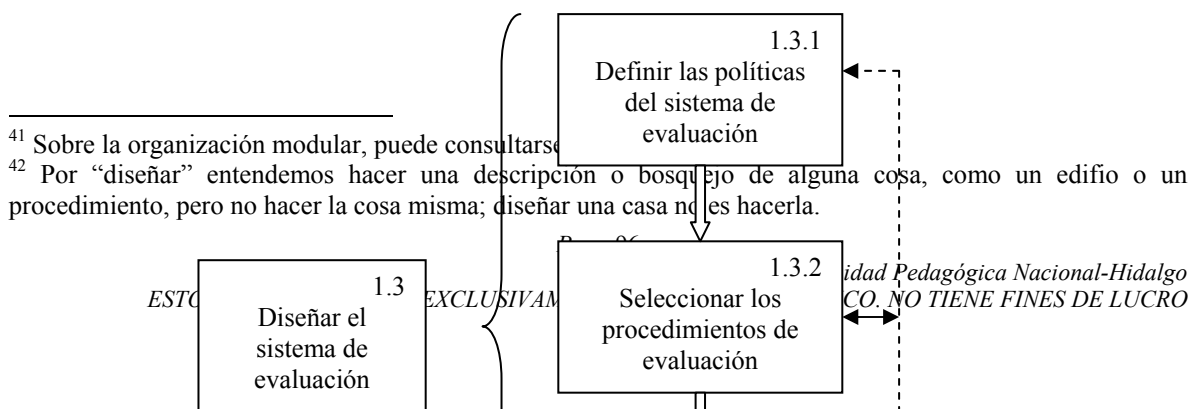
Estos tres tipos de planes de estudio (además de otros) deben sus diferencias a la forma en que se organizan los contenidos, incorporados en los objetivos particulares de acuerdo con el esquema metodológico que seguimos en este texto. Pueden distinguirse, además, los planes de estudio flexibles o rígidos, por la forma en que son administrados a los educandos; en los primeros existe la posibilidad de que cada estudiante siga, en alguna medida, sus propias inclinaciones con los cursos que elija, lo cual contrasta con los planes rígidos, en los que todos los educandos siguen el mismo camino y los mismos cursos, incluso con la obligación de hacerlo en el mismo tiempo, sin que influyan las diferencias de interés que tengan.

Pese a las diferencias, en todas las formas de estructurar los planes de estudio se considera, implícita o explícitamente, que un plan debe tener una secuencia y organización tal que se le facilite al educando aprender lo complejo a partir de lo simple, así como integrar en un todo coherente, sistemático, el conjunto de aprendizajes que adquiera. Todo ello para que se logren los objetivos curriculares, respecto de los cuales el plan de estudios es un medio.

## VI DISEÑAR EL SISTEMA DE EVALUACION

El lector posiblemente se haya encontrado en una situación similar a ésta: se forman equipos de trabajo con profesores y a cada grupo se le pide que elabore una carta descriptiva (o varias), sin más lineamientos que el plan de estudios. Si en la fundamentación del plan (si la tiene) no se hace mención explícita a las políticas y los mecanismos que se emplearán para la evaluación del aprendizaje, los profesores tienen que ingeniárselas para adoptar y adaptar las disposiciones que, de emergencia, dictan los administradores académicos responsables. El resultado de esto es que se introducen incoherencias y contradicciones en el curriculum, pues las decisiones relativas a los aprendizajes que deben ser logrados y las formas y medios para evaluar los resultados, no se toman en un proceso sistemático e integral. Si mencionamos lo anterior es porque queremos insistir en un punto: al elaborar las cartas descriptivas se necesita contar ya con lineamientos y políticas precisas referentes a la evaluación, que hayan sido fijados de antemano en un proceso en el que la decisión tomada al respecto se relacione coherentemente con otras decisiones. Por lo anterior, entonces, se precisa haber diseñado<sup>42</sup> ya al sistema de evaluación antes de emprender la elaboración de cartas descriptivas.

En la operación de diseñar el sistema de evaluación (1.3) hemos distinguido tres suboperaciones:}



<sup>41</sup> Sobre la organización modular, puede consultarse...

<sup>42</sup> Por “diseñar” entendemos hacer una descripción o bosquejo de alguna cosa, como un edificio o un procedimiento, pero no hacer la cosa misma; diseñar una casa no es hacerla.



Por definir las políticas de evaluación (1.3.1) nos referimos a la actividad en la que se producen las normas que orientan, en lo general, las decisiones relativas a los fines, procedimientos y medios de evaluación. Estas normas deben ser elaboradas tomando en consideración:

- a) El marco jurídico de la institución
- b) Los principios políticos, filosóficos y científicos de la misma
- c) Los objetivos curriculares
- d) La naturaleza de los contenidos seleccionados para el plan de estudios, así como la organización del mismo.

Como las decisiones que se adoptan en el desarrollo del curriculum han de ser un sistema en su conjunto, en el sentido de un todo organizado, al decidir las políticas para la evaluación se tiene que ser congruente con las decisiones previamente adoptadas, sobre todo con aquellas que son más generales y engloban, abarcan o comprenden lo relativo a la evaluación.

El siguiente es un ejemplo de una posible política de evaluación: “la evaluación del aprendizaje deberá aportar resultados que en los posible sean válidos, confiables y objetivos, para que a partir de ellos puedan evaluarse todos los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje”. Por supuesto puede haber (de hecho en ciertas instituciones hay) la “política” contraria, aunque implícita y no abiertamente expresada por razones obvias, pues nadie está dispuesto a decir francamente que prefiere no correr el riesgo de ser evaluado y que, por ello, siente aversión a que del aprendizaje se haga una evaluación válida y confiable.

Cuando ya se definieron las normas generales que han de orientar la evaluación, tiene entonces sentido seleccionar los procedimientos de evaluación (1.3.2), lo cual consiste en elegir los métodos y las técnicas que mejor respondan a las necesidades de evaluación de los aprendizajes, conforme a las políticas previamente definidas. Como hasta el momento sólo se han elaborado los objetivos particulares del plan de estudios, los procedimientos que se seleccionan todavía tienen una cierta generalidad. Un ejemplo de procedimiento

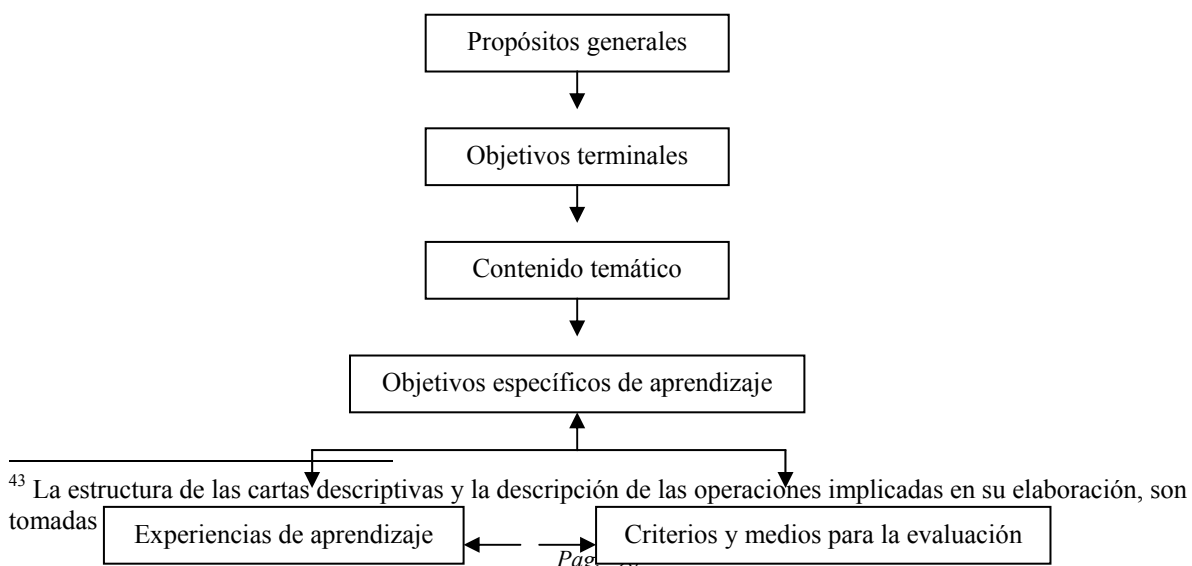
establecido durante esta operación podría ser: “al inicio de cada curso ha de practicarse una evaluación diagnóstica, y con base en sus resultados se proporcionarán experiencias de aprendizaje de remedio a los alumnos que lo requieren”. Al elaborar las cartas descriptivas de los cursos, se podrá particularizar y señalar, con precisión, lo deberá o podrá hacerse (según las políticas) en cuanto a evaluación.

La siguiente actividad, consecuencia evidente de la anterior, es caracterizar los instrumentos de evaluación (1.1.3). Obsérvese que decimos caracterizar, y con ello queremos decir que se trata de describir las distintivas de los instrumentos necesarios para la evaluación, habida cuenta de los procedimientos que se seleccionaron y las políticas adoptadas. No es momento todavía de elaborar dichos instrumentos, sino de estipular como serán, aproximadamente, ya que una vez elaboradas las cartas descriptivas sí se procederá a construirlos, y cada uno de ellos habrá de tener características sui generis según el contenido, los objetivos, las experiencias de aprendizaje, etc.

Concluida la caracterización de los instrumentos de evaluación, se tiene ya un “dibujo” que representa simplificada al sistema de evaluación; ahora ya se cuenta con los elementos indispensables para que los profesores planeen, con detalle, los cursos.

## VII ELABORAR LAS CARTAS DESCRIPTIVAS<sup>43</sup>

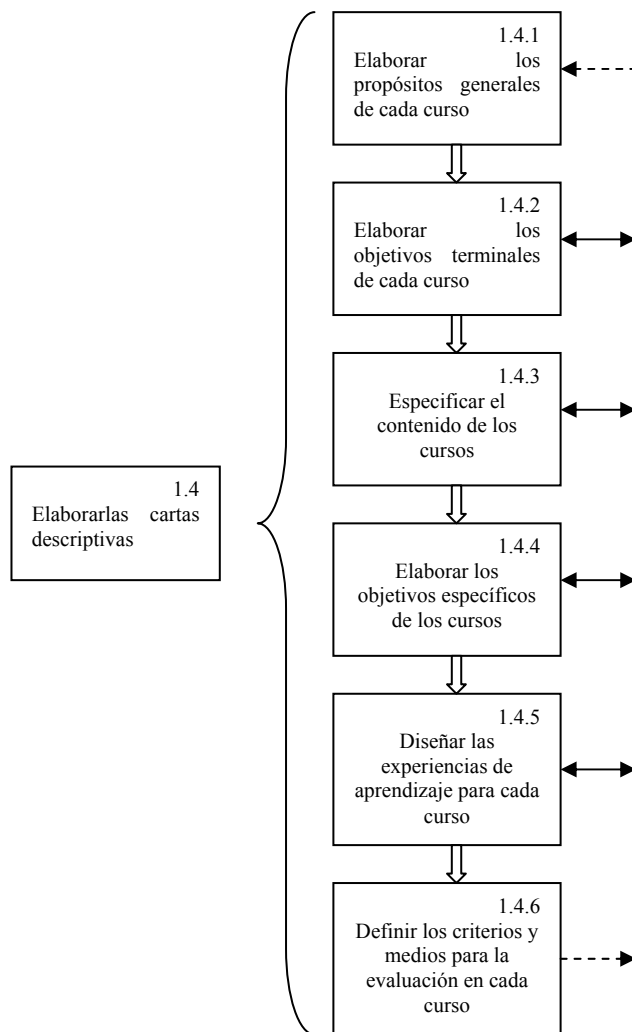
Cualesquiera que sea la forma de organización adoptada para el plan de estudios, en éste finalmente pueden distinguirse partes o componentes a los que denominamos “cursos”, independientemente de que sean “materias aisladas”, módulos, áreas, etc. Cuando hablamos de elaborar las cartas descriptivas (1.4), nos estamos refiriendo a los documentos que sirven como medio de comunicación entre profesores, alumnos y administradores académicos. El mensaje que se transmite mediante ellos es, fundamentalmente una minuciosa descripción de los aprendizajes que deberán ser alcanzados por los educandos, así como los procedimientos y medios que pueden emplearse para lograrlo (experiencias de aprendizaje) y para evaluar los resultados. Aunque los cursos difieren entre sí en muchos aspectos, sus respectivas cartas pueden ser elaboradas conforme a un modelo o esquema común, en el que es recomendable incluir, por ser fundamentales las siguientes secciones:



<sup>43</sup> La estructura de las cartas descriptivas y la descripción de las operaciones implicadas en su elaboración, son tomadas



Estas secciones, que deben estar integradas entre sí formando un sistema, son el resultado de las siguientes operaciones básicas:



Al elaborar el plan de estudios, se establecieron objetivos a los que denominamos “particulares” por referirse cada uno a una parte de contenido previamente seleccionado para el plan. Esos objetivos son después agrupados de acuerdo con el tipo de organización adoptada, en función de la cual se forman los cursos; la relación entre éstos y los objetivos particulares, como ya lo señalamos antes, puede ser alguna de las siguientes:

- a) en un curso se agrupan varios objetivos particulares (puede ser el caso, por ejemplo, de los denominados “áreas” o “módulos”).
- b) un curso está destinado al logro de un objetivo particular.
- c) se necesita de un conjunto de cursos para el logro de un objetivo particular.

En todo curso es necesario examinar en cuál de las tres situaciones se está en el momento que se realiza la operación a la denominamos elaborar los propósitos generales de cada curso (1.4.1). Sólo en los casos en los que a un objetivo particular corresponde un curso, y viceversa (b) no es necesario redartar un nuevo enunciado del para qué del curso, pues ya

está descrito en el correspondiente objetivo particular. Pero de no ser así, será necesario replantear el para qué del curso, esto es, lo que se pretende con él.

Determinados ya los propósitos, puede procederse a elaborar los objetivos terminales de cada curso (1.4.2), que son oraciones con las que se describen los aprendizajes en un nivel intermedio de generalidad.

No puede estipularse el número de objetivos terminales que deben tener las cartas, pues ello depende de la naturaleza de los propósitos de cada curso; los propósitos complejos, por ejemplo, pueden originar un mayor número de objetivos terminales que los propósitos de menor complejidad. Lo que sí puede recomendarse es que sean lo suficientemente concretos como para poder precisar el contenido de cada curso (en la siguiente actividad) y lo suficientemente generales como para que puedan captarse en su conjunto y darnos una idea de lo que se logrará en el curso.

Será importante, desde luego, que los objetivos terminales de cada curso tengan una adecuada secuencia, por lo que convendrá emplear alguna metodología útil al respecto.<sup>44</sup>

Al especificar el contenido de los cursos (1.4.3), partimos de la enunciación general que antes ya se hizo de los contenidos (véase la operación 1.2.1) y procedemos a hacer una descripción ahora minuciosa, detallada. El siguiente es un ejemplo de contenido constituido por conocimientos:

Descripción del contenido en el plan de estudios	Descripción del contenido en una carta descriptiva
1. Máquinas de corriente alterna	MAQUINAS DE CORRIENTE ALTERNA
1.1 Generador y FEM inducida.	1.1 Generador y FEM inducida.
1.2 Transformador.	1.1.1 Circuitos magnéticos.
1.3 Motor polifásico de inducción.	Energía almacenada
1.4 Máquina síncrona	1.1.2 Formas de conseguir la generación.
	1.1.3 Ecuación de FEM inducida.
	Etc.

Una descripción minuciosa del contenido de un curso es, todavía, una guía insuficiente para los profesores, pues cada unidad de contenido puede ser objeto de diversos aprendizajes posibles. Por ejemplo, en el siguiente fragmento del contenido especificado para un curso, cada unidad o parte puede originar aprendizajes diferentes:

#### Funciones trigonométricas

- 2.1 tangente
- 2.2 cotangente
- etc.

En relación a la tangente, pongamos por caso, los educandos pueden lograr diversos aprendizajes, como los siguientes:

- Definir qué es tangente (en el sentido de poder recordar una definición dada).
- Explicar con palabras propias qué es la tangente.
- Representar en forma de ecuación la definición de tangente.
- Etc.

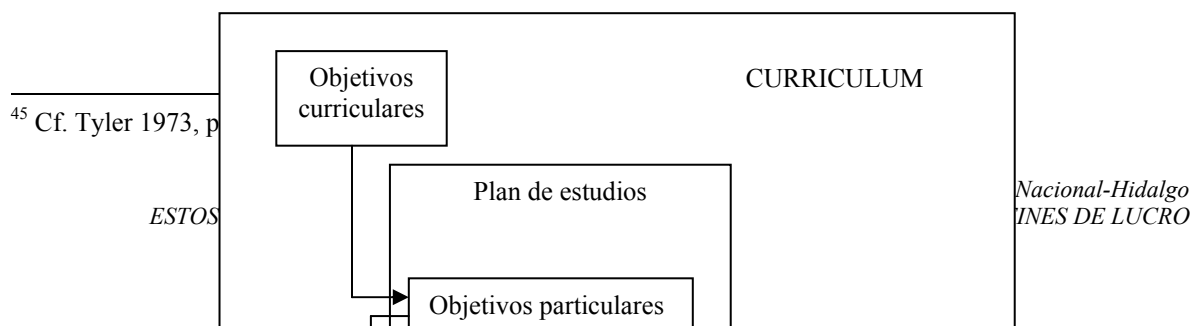
<sup>44</sup> Como la de Morgannov-Heredia; véase Huerta 1977, págs. 27-66.

De entre los posibles, alguno o algunos de los aprendizajes es el más apropiado para contribuir al logro de un objetivo terminal y, por tanto, de uno de los propósitos del curso respectivo. La operación consistente en elaborar los objetivos específicos de los cursos (1.4.4) está destinada justamente a determinar, con la mayor precisión posible, los aprendizajes que deberán lograr los alumnos, esto es, lo que serán capaces de hacer, la o las conductas que podrán mostrar en relación con cada uno de los contenidos.

Conviene en este punto hacer un breve resumen de lo que se ha visto hasta el momento, para mostrar el papel que desempeñan los objetivos específicos de las cartas descriptivas:

1. Los objetivos curriculares son los logros que pretenden alcanzarse con todo un proceso completo de enseñanza-aprendizaje (por ejemplo, un “ciclo” como el bachillerato); se trata, entonces, de logros “a largo alcance”.
2. Los objetivos particulares, en el nivel del plan de estudios, son logros “a mediano alcance” con los que se espera lograr los objetivos curriculares; de la agrupación y ubicación en una secuencia de los objetivos particulares, resultan los cursos del plan, en cada uno de los cuales se persiguen propósitos generales de los que se derivan objetivos terminales.
3. Los objetivos específicos, en el nivel de las cartas descriptivas, son los logros que han de obtenerse “a corto plazo”, para hacer posible la conquista de los logros “a mediano y largo plazo”.
4. Todo lo anterior significa que los objetivos específicos de cada curso tienen su origen y razón de ser en los objetivos curriculares.

En tanto que el objetivo de aprendizaje es un fin que se persigue, una experiencia de aprendizaje es una determinada interacción que se establece entre el educando y las condiciones externas del medio ante las cuales, se encuentra, interacción que produce en el primero un aprendizaje.<sup>45</sup> Es claro que fuera de la escuela el educando tiene experiencias de aprendizaje, es decir, participa, está frente a y en situaciones que le hacen aprender, pues ellas “sale” diferente: su repertorio de conductas modifica en algún sentido; debe advertirse, sin embargo, que no hay normalmente en tal caso una búsqueda consciente de la mejor u óptima experiencia de aprendizaje, para que se produzca un aprendizaje concreto, pues las experiencias que se dan son las que circunstancias fortuitas y accidentales propician. Más aún: quienes son educadores de hecho fuera de las escuelas, como los padres de familia, frecuentemente no tienen claros para sí mismos los fines de la educación y, por consiguiente, el tipo de experiencias de aprendizaje más adecuadas para algún fin en concreto.



En las escuelas deben ser claros los objetivos de aprendizaje (para lo cual deben ser claros los fines educativos que orientan a tales instituciones) y debe haber, también, una selección consciente del medio ambiente más adecuado para que ante él y por él, aprenda el educando lo que se espera. La actividad consistente en diseñar las experiencias de aprendizaje para cada curso (1.4.5) (la cual se realiza durante la elaboración de las cartas descriptivas) sirve para determinar orientaciones metodológicas (cómo hacer algo) útiles a los profesores, alumnos y administradores; de tales orientaciones, algunas son obligatorias con o sin reconocimiento explícito de ello, como es el caso de las prácticas de laboratorio, las investigaciones de campo que tienen que hacer todos los alumnos de un curso, etc. Algunas otras orientaciones metodológicas son sugerencias sobre las experiencias de aprendizaje que los profesores podrían preparar y conducir, a efecto de provocar o propiciar los aprendizajes esperados. La presencia de tales sugerencias se explica por dos razones:

1. A todos los profesores, sobre todo cuando se inician como tales, les resulta muy útil conocer diversas formas de propiciar el aprendizaje de los alumnos; si esas diversas formas son explicadas en las cartas descriptivas en relación directa con los objetivos específicos de aprendizaje, los profesores tienen la oportunidad de compararlas con las formas que han estado utilizando.
2. Al elaborar un curriculum de hecho se determina, se define en lo general, el tipo de experiencias de aprendizaje que tendrá el educando (por ejemplo, que deberá trabajar fuera del aula en actividades de investigación bibliográfica). Pero, para concretar, para particularizar esa definición o determinación general, se necesita tener presentes las circunstancias reales en las que se está: las características de los alumnos de carne y hueso que se tiene enfrente, el tiempo disponible con ellos, las dificultades de aprendizaje que han tenido, la disponibilidad efectiva de recursos didácticos, etc. Por lo

anterior, los profesores deben contar, necesariamente, con un cierto margen de libertad para planear y conducir las experiencias de aprendizaje, a fin de que puedan seleccionar las idóneas de acuerdo con las circunstancias concretas; de ahí que en las cartas descriptivas deban considerarse, propiamente, como sugerencias la mayor parte de las explicaciones detalladas de las experiencias de aprendizaje que podrían ser útiles para facilitar el logro de los objetivos de aprendizaje respectivos.

En la elaboración de las cartas descriptivas ha de incluirse también la actividad de definir los criterios y medios para la evaluación en cada curso (1.4.6), que servirán como orientación y/o norma. Al igual que en el caso de las experiencias de aprendizajes, algunos de los criterios y medios para la evaluación consignados en las cartas descriptivas son obligatorios, como es el caso de algunas instituciones en las que los profesores tienen que aplicar pruebas tipificadas y enjuiciar el rendimiento de los alumnos en relación a objetivos logrados.

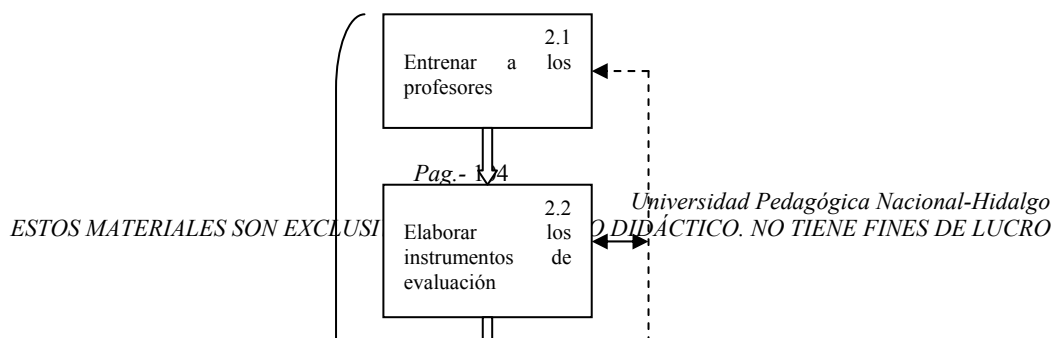
Por muchas razones, entre otras las de índole práctica, todo profesor de hecho dispone de un cierto margen de libertad en la planeación, conducción y evaluación del aprendizaje. En relación con la evaluación también conviene proporcionar a los profesores sugerencias sobre cuándo, cómo y con qué evaluar el rendimiento de los alumnos; sugerencias que amplíen las posibilidades de elección de los profesores, aunque no sea más que por el contraste que estos hagan entre los procedimientos que siguen y los que se les proponen.

Definidos los criterios y medios para la evaluación de todos los cursos del plan de estudios, se tiene terminada en lo medular la tarea que denominamos elaborar el curriculum (1.0), de la cual hemos presentado una “visión de conjunto” que, como tal, supone no un examen detallado y minucioso de cada uno de sus componentes, sino más bien una explicación sintética que muestra las relaciones más importantes, por su generalidad, entre los componentes principales de la tarea en la que se produce un curriculum. Ese examen detallado y minucioso al que aludimos, podrá encontrarlo el lector en obras especializadas como las que hemos estado citando.

### 3

#### *Tareas en la instrumentación del curriculum*

El conjunto de operaciones que se describen en este capítulo están destinadas a hacer posible la aplicación del curriculum ya elaborado, con el menor número posible de improvisaciones en cuanto a recursos y procedimientos. Se trata, en otras palabras, de operaciones en las que se hacen los preparativos necesarios para que sea posible utilizar el currículum:





## VIII ENTRENAR A LOS PROFESORES (2.1)

Como en cualquier actividad, la que realiza los profesores puede ser mejorada en cuanto a su eficacia si se les facilita entrenamiento, esto es, capacitación sobre el trabajo específico que han de desempeñar. Si los profesores tienen que aplicar un curriculum que acaba de ser elaborado, deben tener la oportunidad de prepararse para hacerlo en un entrenamiento especialmente diseñado para ellos, lo cual significa considerar los conocimientos y las habilidades que les resultan necesarios, y las posibilidades prácticas de que disponen para adquirirlos.

Son dos las necesidades que principalmente deben atenderse en una programa de entrenamiento a profesores:

- a) La que deriva de una insuficiente preparación en relación con los contenidos que han de manejarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- b) La que se refiere a insuficiencias en el aspecto didáctico, es decir, conocimientos y habilidades requeridas en la enseñanza.

Las insuficiencias mencionadas son totalmente contextuales, pues se dan en relación con una situación total concreta. Permítasenos auxiliarnos con un ejemplo: en varias instituciones de reciente creación se han elaborado currícula que implican enseñanza y aprendizaje interdisciplinarios; como no son muy abundantes los profesores que tengan formación interdisciplinaria, tales instituciones han tenido que elaborar programas de entrenamiento en ese sentido, en los cuales han participado profesores que incluso destacan por su excelente preparación académica.

Conviene señalar que la necesidad de entrenar a los profesores no se restringe de ninguna manera a los casos en los que se cuenta con un nuevo curriculum. Por no mencionar más que una razón de peso, conviene recordar que el incremento en todo sentido de conocimiento recordar que el incremento en todo sentido del conocimiento disponible, hace que la educación disponible, hace que la educación continúa de los profesores sea una necesidad de primer orden y no sólo un ideal;<sup>46</sup> dicha necesidad se satisface en parte con programas de entretenimiento a profesores, sobre todo cuando dichos programas estan estructurados y conforman un sistema coherente, de suerte que con ellos se favorezca la formación integral de los profesores, según sus necesidades y posibilidades.

## IX. ELABORAR LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACION (2.2)

Al diseñar el sistema de evaluación (véase la operación 1.3), se llegó a caracterizar los instrumentos de evaluación (1.3.3) requeridos por los procedimientos y las políticas fijados al respecto. Ahora, contando ya con profesores entrenados para el curriculum que se ha confeccionado, es posible proceder a elaborar los instrumentos que se requerirán para la evaluación.

Son los profesores quienes deben elaborar los instrumentos mencionados (auxiliados por especialistas en evaluación educativa) toda vez que se necesita de su dominio sobre los contenidos; pero resulta imprescindible erradicar la práctica de que cada profesor construya aisladamente sus propios instrumentos de evaluación y, además, cuando ya está a punto de necesitarlos. Lo más conveniente es que esos instrumentos sean elaborados con suficiente anticipación, para que existan así las condiciones que permitan la participación conjunta de los profesores en la tarea, así como una adecuada realización de la misma que incluya el probar los instrumentos.

## X. SELECCIONAR Y/O ELABORAR LOS RECURSOS DIDACTICOS (2. 3)

“Mandar a la guerra sin fusil”, es una expresión utilizada en México para decir metafóricamente que a alguien se le ha ordenado algo, sin proveerle de lo mínimo indispensable para que realice su cometido. Eso es lo que ocurre cuando a los profesores se les entrega un temario (a veces ni eso) y se les asigna uno o varios grupos en algún curso.

No es de extrañar que los profesores utilicen todavía muy poco los llamados recursos didácticos, a excepción claro está de los libros. En primer lugar no se les proporciona, por lo común, más recursos que gises y pizarrón; en segundo, hay todavía pocos profesores con suficiente entrenamiento en este campo; y habría que agregar, en tercero, que no siempre existen las circunstancias concretas favorables como para que se produzcan y utilicen muchos de los recursos didácticos.

Al elaborar las cartas descriptivas (véase operación 1 .4) se han de diseñar las experiencias de aprendizaje para cada curso (1.4.5) idóneas a los objetivos previamente propuestos. Muchas de esas experiencias no pueden realizarse sin el concurso de determinados recursos didácticos, como es el caso evidente de las cintas que permiten escuchar la pronunciación correcta en un idioma extranjero y que el educando grabe su pronunciación para. que la

---

<sup>46</sup> Sobre el concepto “educación permanente”, véase Castrejón y Gutiérrez 1974 y Lynch 1977; este último examina específicamente la preparación del personal docente desde la perspectiva de su educación permanente.

compare. Por consiguiente, antes de que se realicen de hecho las experiencias de aprendizaje conviene tener los recursos que para ellas se necesitarán, lo cual implica el seleccionarlos de entre los ya disponibles en el mercado, o el elaborarlos si lo disponible no satisface nuestras necesidades.

Es pertinente agregar que esta operación la deben hacer fundamentalmente los profesores, en equipos y con la ayuda de especialistas. Así se aprovechan mejor los recursos financieros que se destinan a los recursos didácticos, evitándose la adquisición de costosos auxiliares que nadie necesite y nadie emplee.

## XI AJUSTAR SISTEMA ADMINISTRATIVO A CURRÍCULUM (2. 4)

Desde una perspectiva sistemática, el aparato administrativo de una institución educativa es un subsistema de la misma. Dicho subsistema ha de proveer de diversos insumos al subsistema de enseñanza-aprendizaje: profesores, normas, organización escolar, etc., por lo cual es necesario asegurarse de que exista un ajuste adecuado del sistema administrativo al de enseñanza que es el esencial. El ajuste se requiere cuando la institución, siendo de nueva creación, no cuenta por ello mismo con el aparato administrativo que se necesita para la aplicación correcta del o los currícula; tal vez éste o éstos, por ejemplo, impliquen que algunas de las funciones administrativas se compliquen requiriendo de más personal y equipo del previsto y provisto inicialmente; esto puede ocurrir, por no proporcionar sino un caso, cuando se ha decidido dar flexibilidad real al o los currícula.

Cuando la institución no es de nueva creación y en ella se ha elaborado un currículum que sustituirá a otro, también se necesita ajustar el sistema administrativo a la nueva guía, pues aquél ha sido diseñado y/o se ha ajustado al o los currícula anteriores, esto es, a sus requerimientos específicos de insumos.

Si en una institución educativa se practica una evaluación sistemática de la misma como sistema, habrá regular y periódicamente cambios en el subsistema administrativo, a fin de adecuarlo al subsistema de enseñanza-aprendizaje. Al cambiar el o los planes que guían éste, será evidente para todos la necesidad de averiguar qué cambios se necesitan hacer al subsistema administrativo.

No se puede hacer caso omiso del hecho de que en los subsistemas administrativos frecuentemente no pueden introducirse cambios porque ello es visto como un ataque a una persona o a un grupo de presión, como un atentado a su posición y fuerza política. Ciertamente la lucha por el poder es un fenómeno presente en los subsistemas administrativos, los cuales no pueden ser manejados sin tomar en cuenta ese hecho. Pero también es evidente que los cambios al subsistema administrativo tienen que hacerse de todos modos, so pena de una cada vez mayor ineficiencia del mismo y, por consiguiente, de la institución en la que se encuentra.

## XII ADQUIRIR Y/O ADAPTAR LAS INSTALACIONES FÍSICAS (2. 5)

¿Cómo deben ser los salones, laboratorios, bibliotecas, áreas de tránsito y servicios, etc.?  
¿Qué tipo de muebles y enseres debe haber en todos esos lugares? Estas son preguntas que deberían ser respondidas cuando ya se contara con el o los currícula que guiarán el proceso de enseñanza-aprendizaje. La idea es tener las instalaciones físicas más apropiadas para el

logro de ciertos propósitos, con los recursos financieros disponibles, y no gastar éstos en la adquisición de instalaciones físicas de costo “razonable” (a veces no mucho) y la elaboración posterior de los en curricula que permitan esas instalaciones.

Ya elaborado un curriculum, o un conjunto de ellos, puede establecerse el tipo de instalación física más apropiado que se debe adquirir. Si ya existen las instalaciones físicas, tiene que revisarse la adecuación de éstas al proceso de enseñanza-aprendizaje, tal y como se ha proyectado, para realizar las adaptaciones necesarias en dichas instalaciones.

Un par de ejemplos pueden ser útiles. En cierta institución educativa, en la que hubo cambios curriculares, los profesores tenían que realzar a los alumnos, en una de las asignaturas, los procedimientos de laboratorio que podrían emplearse para detectar una cierta sustancia, pues en los laboratorios no había las condiciones necesarias para hacerlo realmente. En muchas instituciones educativas, por otra parte, los curricula elaborados suponen el empleo de ciertas técnicas grupales, para las cuales hay dificultad por el tipo de mobiliario de que están dotadas.

#### **4**

### ***Tareas en la aplicación y evaluación del curriculum***

#### **XIII APLICAR EL CURRICULUM (3. 0)**

Un currículum se está aplicando cuando realmente orienta, directa o indirectamente, todas las actividades particulares y concretas que constituyen un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje.

Todo curriculum es necesariamente una abstracción, pues en su elaboración no es posible, ni deseable, considerar todos los aspectos. todas las variables, la totalidad de alternativas; se toma en consideración sólo lo que se juzga (bien o mal) como lo más importante. Por lo anterior, aplicar un curriculum. es, también necesariamente, adaptarlo a casos concretos, a determinados alumnos en un tiempo determinados alumnos en un tiempo determinado, al “aquí y ahora”.

Desde luego, las experiencias de aprendizaje que planean y conducen los profesores varían de acuerdo con circunstancias concretas que ellos deben reconocer (“nivel” de los alumnos, intereses, tiempo disponible, etc.); es decir, los profesores adaptan el curriculum al seleccionar “cómo” los alumnos podrán aprender. Pero también lo hacen en lo que se refiere al “qué” han de aprender los educandos, y a la manera de averiguar si se han producido los aprendizajes esperados. Ciertamente, los objetivos de aprendizaje contenidos en las cartas descriptivas han de ser los que deden lograr como mínimo los educandos, pero tenemos que reconocer la presencia de circunstancias que pueden obligar, literalmente obligar, a adaptar las cartas en ese aspecto, es decir, en cuanto a los objetivos por alcanzar, ello ocurre, por ejemplo, cuando se forman (intencionalmente o no) grupos de los alumnos excepcionalmente capaces (a lo contrario), por suspensiones repetidas de las actividades, etc...

La aplicación de un curriculum, es decir, su adaptación, es la ocupación y responsabilidad principal de los profesores, pues ellos son quienes toman las muchas decisiones particulares que se necesitan para ello. Deben decidir sobre las experiencias de aprendizaje, pero con base en decidir previamente (y éstas son las decisiones más importantes) para cada grupo de alumnos, si pueden o no intentar lograr los objetivos establecidos para los cursos, o se

tiene que hacer alguna modificación en algún sentido a tales objetivos (incrementar su complejidad, reducir su número, alterar su secuencia, etc.)

Los profesores están en las instituciones educativas para servir de apoyo en el aprendizaje de los educandos, pero no de cualquier aprendizaje, sino justo del que contribuye al logro de los objetivos curriculares, y con ello a la atención de necesidades a las que un proceso de enseñanza-aprendizaje puede coadyuvar en su satisfacción. El apoyo de los profesores consiste, cuando el proceso están en marcha, en adaptar el curriculum a las circunstancias concretas, reales, de tal manera que los educandos al egresar del proceso tengan las características esperadas.

En la aplicación del curriculum también interviene, y directamente, el subsistema administrativo; las siguientes acciones, que éste realiza, son ejemplos de ello:

- Establecer los momentos en los que se iniciarán y terminarán los periodos lectivos.
- Coordinar, supervisar y evaluar las actividades individuales y colegiadas de los profesores.
- Proporcionar los recursos didácticos requeridos en los diferentes cursos.

La repercusión e injerencia que tienen actividades de este tipo en la aplicación del curriculum, es fácilmente observable cuando el mencionado subsistema no funciona eficientemente por alguna razón. Los profesores saben muy bien, por ejemplo, lo que significa en términos de adaptación del curriculum disponer sólo de 50 o 60% del tiempo previsto al elaborar las cartas descriptivas, a causa de “necesidades y problemas administrativos”.

En general, los subsistemas administrativos de las instituciones educativas cumplen funciones auxiliares que deben estar orientadas a hacer posible la aplicación de los curricula. En cierta manera, prácticamente todas las actividades administrativas son, también, la aplicación de un curriculum, esto es, su adaptación a situaciones concretas; si el subsistema administrativo funciona bien, adapta el curriculum sin deformarlo, sin provocar un uso deficiente de él que acabe por convertirlo en una mala guía por incoherente, inútil, etc.

Una muy importante actividad administrativa, la supervisión, debe ser desempeñada para hacer posible una eficiente aplicación del curriculum. La supervisión debe servir para retroalimentar las decisiones que han de tomarse por y durante la aplicación, por lo que no debe ser considerada como una simple actividad burocrática sino como una actividad necesaria al desarrollo adecuado del curriculum.

#### XIV EVALUAR EL CURRICULUM

El interés cada vez más creciente por obtener resultados satisfactorios de las escuelas, lleva a emprender acciones destinadas a conocer los que efectivamente se están logrando, así como las medidas que pueden tomarse para incrementarlos cualitativa y/o cuantitativamente. Esto es, en síntesis, el objeto de la evaluación que toda institución ha de hacer de sí misma en forma permanente.

Evaluar el currículum (4.0) es la tarea que consiste en establecer su valor como el recurso normativo principal de un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje, para determinar la conveniencia de conservarlo, modificarlo o sustituirlo. Se trata de una tarea que siempre se realiza de hecho, pero en la mayoría de las veces en forma, asistemática, sin rigor metodológico y fragmentariamente; de esto que mencionamos abundan los ejemplos, como el de los currícula utilizados sin cambio alguno durante muchos años, o el de aquéllos en los que se han ido introduciendo modificaciones sin un examen previo que las justifique y sin cuidar de la coherencia entre ellas y con la porción conservada sin cambios.

La importancia del currículum es tal que su evaluación; debe ser una actividad deliberada, sistemática y permanente, desde el momento mismo en que se inicia la elaboración del currículum. Para efectos de análisis, sobre todo, conviene distinguir dos facetas de la evaluación curricular, distintas en cuanto al tipo de información disponible en el momento de emitir el o los juicios de valor, pero idénticas en el propósito de valorar el currículum; nos referimos a las llamadas evaluación formativa y evaluación acumulativa del currículum.<sup>47</sup>

La evaluación formativa del currículum es una actividad que se realiza simultáneamente con todas aquéllas en las que se elabora, instrumenta y aplica el currículum. Durante estas operaciones hay una continua toma de decisiones, cada una de las cuales debe estar fundamentada y relacionada coherentemente con las demás; la evaluación formativa del currículum implica analizar el fundamento de cada decisión, examinar las relaciones entre las decisiones adoptadas y juzgar, en consecuencia, la necesidad de conservarlas o modificarlas, considerando los resultados que se van obteniendo. Evidentemente la evaluación formativa se realiza aún cuando todavía no se tengan los productos finales del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, los egresados con los que será posible atender una o varias necesidades seleccionadas previamente.

Toda evaluación requiere de normas en función de las cuales se juzga lo evaluado. Las siguientes son algunas<sup>48</sup> de las que pueden reconocerse como válidas para evaluar un currículum, tanto en la etapa formativa como en la acumulativa:

1. El currículum ha de ser útil (como guía central de un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje) para satisfacer (o contribuir a ello) una o varias necesidades sociales.
2. Los objetivos curriculares deben ser alcanzables en las circunstancias realmente imperantes, es decir, han de ser “realistas”.
3. Los objetivos curriculares deben ser evaluables, esto es, debe ser posible determinar de alguna manera si se están logrando o no, si se han logrado o no.
4. El currículum ha de ser coherente con la política y filosofía educativas contenidas en las leyes aplicables al respecto.
5. El currículum ha de ser una guía lo suficientemente concreta como para que el esfuerzo de todos contribuya al logro de las mismas metas, pena ha de ser lo suficientemente general como para permitir la actividad discrecional de profesores y administradores, condición necesaria para una actividad en la que son determinantes las circunstancias particulares.

---

<sup>47</sup> Acerca de las evaluaciones formativa y acumulativa del currículum puede consultarse a Lewy 1976, págs. 42-45.

<sup>48</sup> En relación a este tipo de normas, se encuentran algunas referencias en Glazman e Ibarrola 1978, págs. 63-80 y 96-112; también en Meneses 1979, págs. 263-264.

6. El curriculum ha de ser útil para la satisfacción de las necesidades y expectativas de los educandos considerados en cuanto individuos.
7. Debe haber plena congruencia entre todas las partes o componentes de un curriculum; esto implica que cada una de esas partes, a su vez, posea coherencia interna.
8. El logro de los objetivos específicos de cada curso debe ser el medio para que efectivamente se logren los objetivos terminales respectivos. Lo mismo ha de ocurrir en las relaciones:

Objetivos terminales	—————→	propósitos generales de curso
Propósitos generales de curso	—————→	objetivos particulares del plan de estudios
Objetivos particulares del plan de estudios	—————→	objetivos curriculares

9. Los contenidos seleccionados deben ser los pertinentes para el logro de los respectivos objetivos.
10. Cualquiera de los contenidos seleccionados debe contribuir a la formación integral del educando.
11. Los aprendizajes por lograr han de ser significativos para el educando, esto es, debe poderlos integrar coherentemente a lo que ha aprendido previamente y a su realidad material e intelectual.
12. Los aprendizajes por lograr, propuestos en el curriculum, deben ser diseñados de conformidad con las leyes del aprendizaje.
13. El curriculum debe estar en consonancia con el grado y tipo de desarrollo promedio del educando en lo biológico, psicológico y cultural.
14. El curriculum debe estar adaptado a las características promedio (edad, status socio-económico, antecedentes culturales, etc.) de los educandos que ingresarán al respectivo proceso de enseñanza-aprendizaje.
15. El curriculum debe ser elaborado considerando los recursos realmente disponibles, o con los que es factible contar en un futuro realmente próximo.

En la lista no se consigna la totalidad de normas que pueden aceptarse respecto a cómo debe ser un curriculum. En primer lugar, porque sería una lista que contendría incongruencias pues en ella estarían normas provenientes de teorías no compatibles entre sí; y en segundo, porque la lista sería prácticamente interminable. Ofrecemos, a título de ejemplo, un conjunto coherente de normas, algunas de las cuales son aceptadas al menos por la mayoría de los profesores, administradores y especialistas en desarrollo del curriculum, como la que se refiere a la congruencia interna (número 7); otras normas probablemente sean impugnadas por parte de los educadores, como la relativa a la coherencia entre -currículum y política- filosofía educativas contenidas en las leyes vigentes (numero 4).

Nótese además que en todas las normas enlistadas son fáciles las divergencias de interpretación por cuanto los conceptos implicados (por ejemplo, el de “formación integral” en la número 10) no tienen el mismo contenido para todos los educadores. Esto no es más

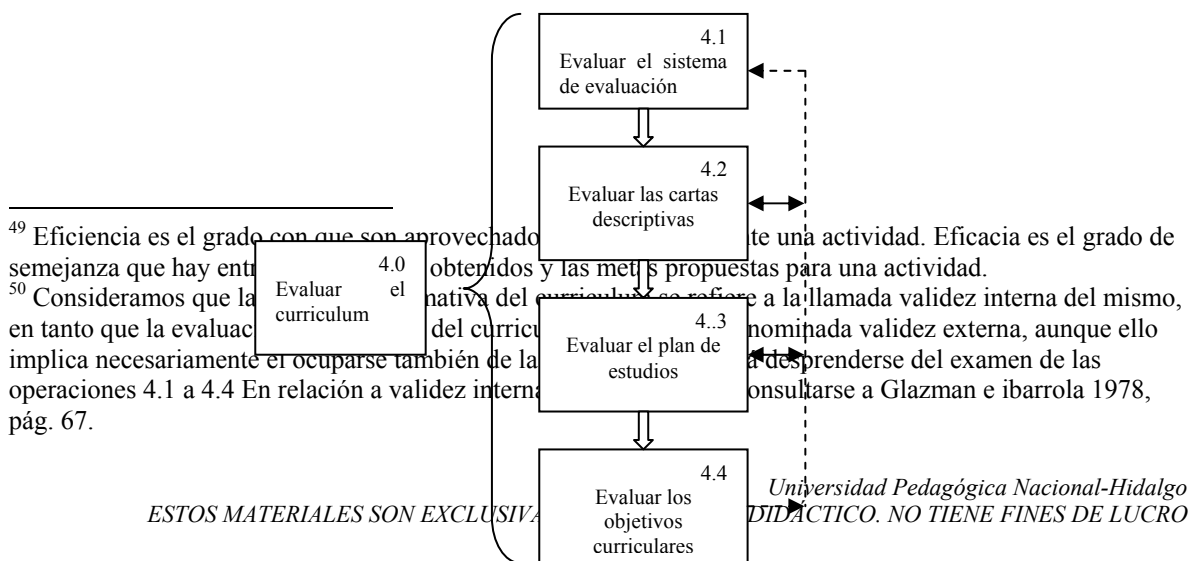
que una muestra de una de las dificultades más fuertes que deben vencerse durante todo el proceso de desarrollo curricular: la diversidad y heterogeneidad en los puntos de vista.

Por otra parte, obsérvese que si se evalúa un curriculum a partir de algunas de estas normas, no es necesario esperar a que exista una o varias generaciones de egresados. Por ejemplo, la coherencia del curriculum con la política y la filosofía educativas vigentes, o bien la congruencia interna del curriculum, pueden y deben ser objeto de evaluación aún antes de que se aplique.

No ocurre así con otras normas. Por ejemplo, la referente a que el curriculum sea útil para la satisfacción de necesidades sociales (número 1 del listado) no puede ser objeto de evaluación, en sentido estricto, sino hasta contar con varias generaciones de egresados, de los que pueda observarse su desempeño real y comprobar, efectivamente, si mediante tal desempeño se está satisfaciendo (o contribuyendo a ello) una o varias necesidades sociales; cuando se elaboran objetivos curriculares se les postula como solución probable, puesto que aún no se ha probado que lo sean efectivamente, por lo que hemos de verificar tarde o temprano si efectivamente se trataba de una solución.

Con la evaluación formativa del curriculum no puede juzgarse más que en relación con su congruencia interna y eficiencia.<sup>49</sup> Para juzgar la eficacia del curriculum se precisa de su evaluación acumulativa, en la que, además, de reexaminar la congruencia interna, se determina si el curriculum sirve o no para la satisfacción de las necesidades seleccionadas.<sup>50</sup>

En la evaluación acumulativa pueden distinguirse cuatro tareas fundamentales, que examinaremos a continuación:





#### EVALUAR EL SISTEMA DE EVALUACION (4.1)

Conviene iniciar la evaluación acumulativa del curriculum examinando cada uno de sus elementos principales y las relaciones entre ellos, con el objetivo de determinar si el curriculum, considerado como un sistema, está funcionando adecuadamente y produciendo los resultados esperados. Como dichos resultados son, en síntesis, aprendizajes, tenemos que asegurarnos, para empezar, de estar evaluándolos correctamente; esto constituye la finalidad de evaluar el sistema de evaluación.

De las políticas y procedimientos de evaluación<sup>51</sup> ha de juzgarse:

- a) Si se han aplicado de hecho como fueron propuestos o han tenido que ser modificados.
- b) Si su aplicación de facto es coherente con los principios políticos, filosóficos y científicos de la institución.
- c) Más particularmente, si son los adecuados a los objetivos curriculares que se pretende alcanzar.<sup>52</sup>

En relación a los instrumentos que se han estado utilizando en la evaluación, del tipo que sean, los enjuiciamientos se han de hacer en relación a la eficacia de dichos instrumentos, esto es, en cuanto a su capacidad para evaluar adecuadamente lo que se tiene que evaluar. Generalmente se considera que los instrumentos de evaluación son eficaces si tienen las características de confiabilidad y validez, entre otras.<sup>53</sup>

Evaluar los instrumentos de evaluación, entonces, significará juzgar si poseen o no determinadas características consideradas como necesarias. Significará también juzgar si son congruentes con las políticas y los procedimientos de evaluación que se admitieron. A partir de los dos enjuiciamientos, podremos establecer si sabemos o no con certeza cuáles son los aprendizajes logrados por los educandos, requisito indispensable para evaluar cada uno de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje: los profesores, el curriculum, el subsistema administrativo, etc.

---

<sup>51</sup> Fijados durante las operaciones 1.3.1 y 1.3.2; véanse las págs. 36-37.

<sup>52</sup> “(...) si no se procura que los procedimientos de evaluación estén en estrecha correspondencia con los objetivos educacionales de currículo, esos procedimientos evaluadores podrán convertirse en el foco de atención de los alumnos y hasta de los profesores, lo que contradice lo establecido por los objetivos del currículo” Tyler 1973, pág. 126.

<sup>53</sup> Sobre las características que deben tener los instrumentos de evaluación, puede consultarse a Gronlund 1973, págs. 85 y ss; también Lafourcade 1973, págs. 181 y ss.

Si no aclaramos qué tan bien estamos evaluando el aprendizaje de los educandos, no sabremos a ciencia cierta cuál es su aprovechamiento. Tendremos probablemente porcentajes de aprobados y reprobados, promedios por asignatura, etc.; pero no podremos asegurar nada importante a partir de datos de los que desconocemos qué tanto son de fiar.

De la evaluación de los instrumentos de que hablemos, se obtienen tres posibles resultados, en términos generales:

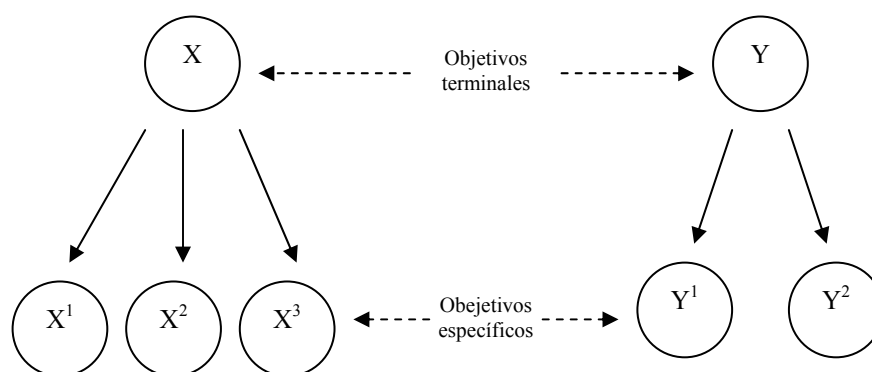
1. Determinar que no se sabe con exactitud la cantidad y la claridad de los aprendizajes que han logrado los educandos.
2. Establecer que los instrumentos no son congruentes con las políticas y/o procedimientos de evaluación.
3. Esclarecer que los instrumentos sí son congruentes con dichas políticas y procedimientos, además de que sí tienen las características consideradas como necesarias para que sean eficaces.

En el primero y segundo caso, deberá procederse a corregir la anomalía, si se quiere evaluar a todos los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sólo en el tercer caso es posible proceder a evaluar dichos elementos a partir de la comparación de los resultados obtenidos en cuanto a aprendizajes logrados.

## EVALUAR LAS CARTAS DESCRIPTIVAS (4.2)

Las cartas descriptivas son guías que, con todo detalle, señalan lo que ha de lograrse en cada curso en lo referente al aprendizaje de los educandos. Recuérdese que los logros de cada curso son un medio para alcanzar otras metas más generales, por lo que evaluar una carta descriptiva consiste, en síntesis, en:

1. Determinar si efectivamente los objetivos específicos pueden ser alcanzados por los educandos; en esta actividad consideramos incluida la verificación de que la secuencia dada a los objetivos es la óptima.
2. Verificar que con los objetivos específicos logrados por los educandos, se logren los objetivos terminales.



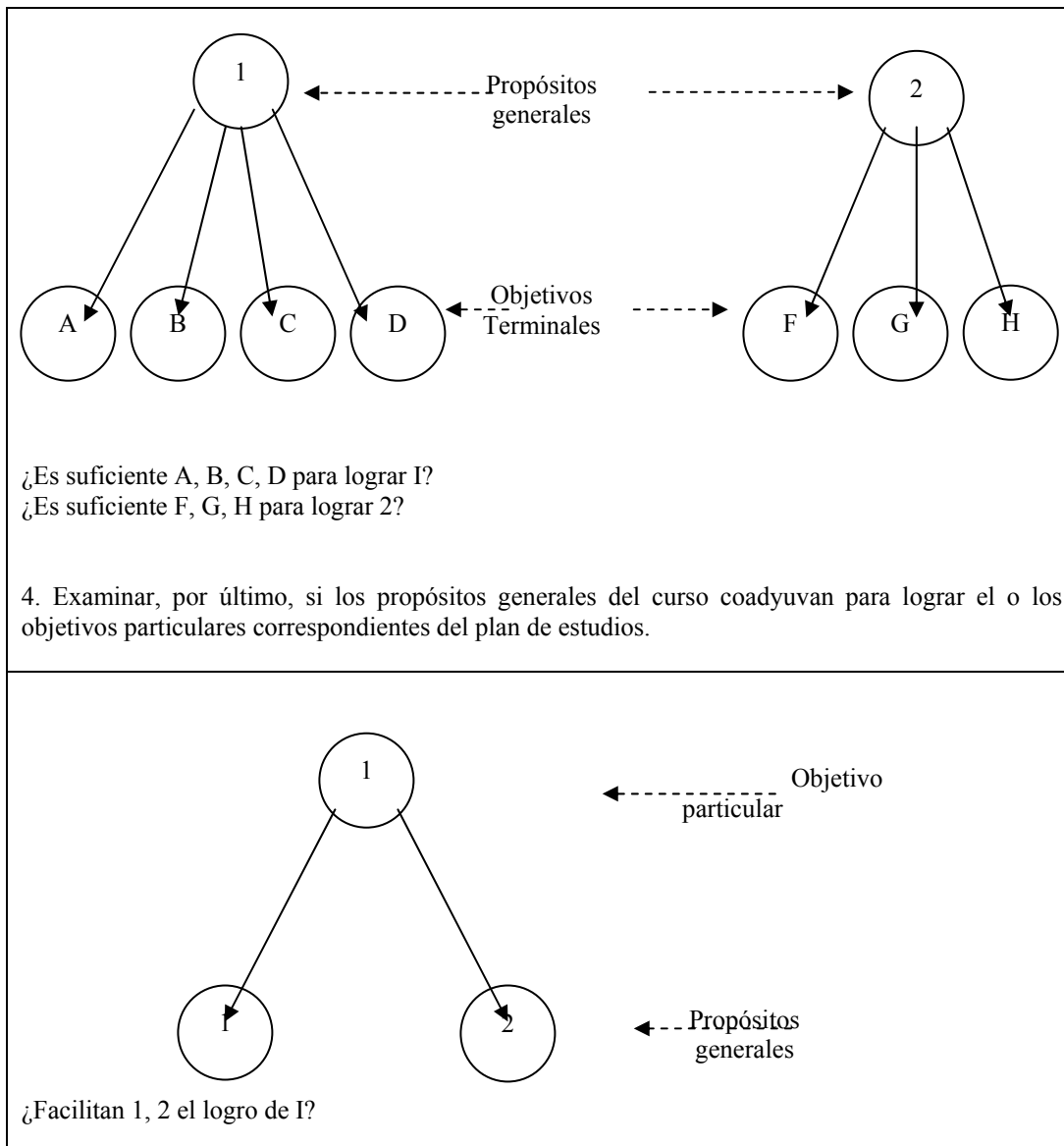
¿Es suficiente  $x^1, x^2, x^3$  para lograr X?

¿Es suficiente  $y^1, y^2$  para lograr Y?

MARTINES, Jorge; “La perspectiva estratégica del diseño curricular”  
 En: Revista DINAC No. 42. Diseño curricular e innovaciones metodológicas. Dirección de Servicios para la formación Integral. Universidad Iberoamericana. México pp. 16—20

Licenciatura en Intervención Educativa  
 Diseño Curricular  
 Cuarto Semestre

3. Verificar también que, dado el logro de los objetivos terminales, se alcancen los propósitos generales del curso.

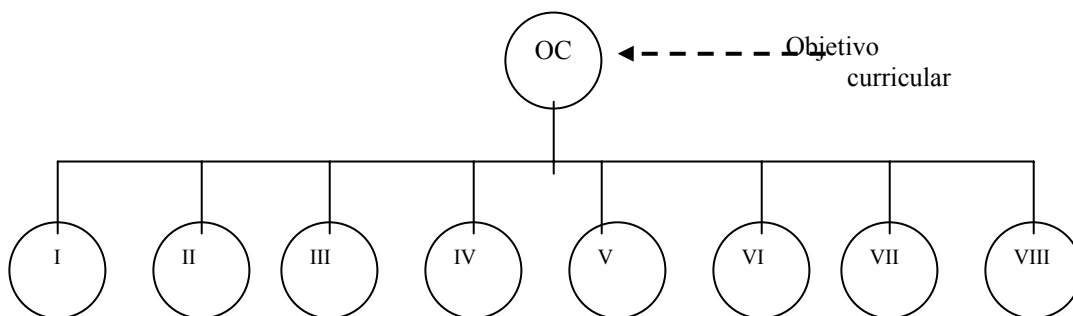


La comparación de los resultados por los educandos en cada curso, permite identificar la influencia que han ejercido los distintos factores que intervienen en el proceso de enseñanza- aprendizaje, como los profesores, los recursos didácticos, el tiempo disponible, etc. en la evaluación de las cartas descriptivas se tiene que identificar la influencia que cada uno ha ejercido en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de los aprendizajes producidos.

EVALUAR EL PLAN DE ESTUDIOS (4.3)

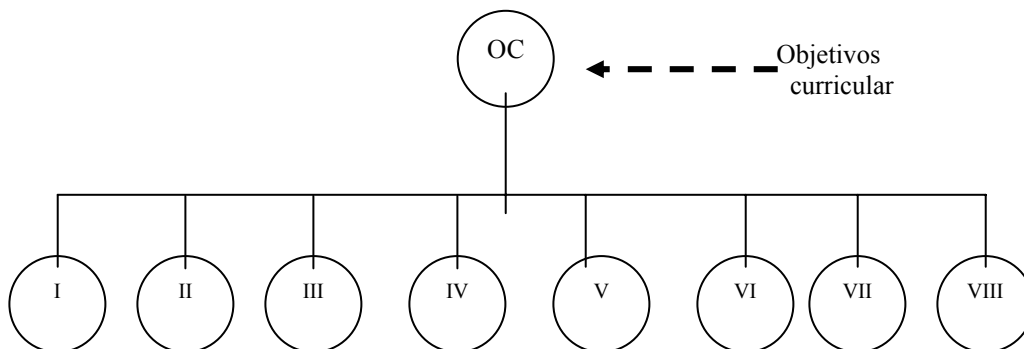
El plan de estudios no puede ser considerado sólo como un conjunto estructurado de contenidos. Lo es, implícita o explícitamente, de objetivos a los que hemos denominado particulares, por lo cual consideramos que en la evaluación del plan de estudios se sigue un procedimiento análogo a la evaluación de las cartas descriptivas:

1. Determinar si cada uno de los objetivos particulares es alcanzable (lo suponemos así cuando se logran los respectivos propósitos generales de los cursos); esta tarea incluye el examen de la secuencia dada a los objetivos.
2. Verificar si cada uno de los objetivos particulares es necesario para el logro de los objetivos particulares es necesario para el logro de los objetivos curriculares.



Para lograr OC 1, ¿es necesario el objetivo particular I?  
¿es necesario el objetivo particular II. Etc.

3. Verificar si el alcanzar la totalidad de los objetivos particulares es condición suficiente para el logro de los objetivos curriculares.



¿Es suficiente I a VIII para lograr OC 1?  
¿Es suficiente IX a... para lograr OC 2?, etc.

En síntesis, con las operaciones evaluar sistema de evaluación (4.1), evaluar las cartas descriptivas (4.2) y evaluar el plan de estudios (4.3) se trata de establecer qué tan bien han funcionado tres de los componentes del *currículum* (sistema de evaluación, cartas y plan) que son *medios* respecto del componente *objetivos curriculares*. Si esos tres componentes instrumentales funcionan correctamente y conforman un sistema coherente, junto con los objetivos curriculares, puede inferirse que éstos se están logrando.

#### **EVALUAR LOS OBJETIVOS CURRICULARES (4.4)**

Durante esta actividad se da respuesta a una pregunta que es la segunda, en orden de importancia, en referencia al desarrollo del *currículum*. La primera es: ¿qué deben aprender los educandos?: la segunda es: ¿resultó valioso el aprendizaje obtenido por los educandos merced a la intervención deliberada y organizada por la institución?

Para contestar cabalmente esa segunda pregunta, se hace necesario:

1. Verificar si se han logrado los objetivos curriculares (suponemos esto cuando consideramos alcanzados todos los objetivos particulares del plan de estudios).
2. Determinar si los egresados del respectivo proceso de enseñanza-aprendizaje *efectivamente* son útiles para la satisfacción de las necesidades seleccionadas, en la medida de lo previsto.
3. Examinar en qué medida esas necesidades se han modificado y/o en qué sentido ha cambiado la orientación de la institución; si las necesidades se han modificado sustancialmente o la institución ha experimentado un giro importante en su orientación, los objetivos curriculares tendrán que evaluarse en forma inmediata.

Formular los objetivos curriculares es la operación más importante de entre las que constituyen la planeación del *currículum*. Aplicando éste, la operación más importante ahora es determinar: ¿han servido los aprendizajes logrados durante *todo* el proceso de enseñanza-aprendizaje?; lo anterior puede expresarse también como ¿son valiosos realmente los objetivos curriculares?, ¿siguen siendo para quienes componen esta institución?

En muchas instituciones hay ocurrido que se decide evaluar un plan de estudios sin que se cuente con los respectivos objetivos curriculares (o su equivalente). En esas circunstancias se ha seguido por lo regular alguno de estos caminos:

1. Desechar el plan a partir de consideraciones que no lo justifican (que “ya es muy viejo”, que tiene lagunas o repeticiones, etc.) y elaborar uno nuevo al cual precede casi siempre, ahora sí, la formulación de objetivos curriculares (o su equivalente).
2. Establecer qué se quiere obtener con un proceso determinado de enseñanza-aprendizaje, deducir qué se puede lograr con el plan de estudios vigente y comparar una y otra cosa; si lo que se puede obtener no coincide con lo que se desea obtener, se procede a modificar o desechar el plan, según la “incapacidad” que en él se vea para lograr lo deseado.

Lo anterior no es sino un ejemplo más de la trascendencia que tiene el contar con explícitos objetivos curriculares: en ellos se encuentra la orientación fundamental de todas las actividades que constituyen el proceso de enseñanza-aprendizaje y al evaluarlos, se evalúa propiamente la utilidad, la pertinencia de dicho proceso.

# La Perspectiva estratégica del diseño curricular

---

Jorge Martínez

*Se aclara primero el concepto de planeación estratégica, tomando como ejemplo una planeación financiera en general. Se proponen en seguida nueve pasos para realizar una planeación con enfoque estratégico y se aplican estos pasos al desarrollo de un programa de estudios. Se hace énfasis en la necesidad de asumir un paradigma frecuentemente ausente en el ejercicio académico.*

## PLANEACIÓN ESTRATÉGICA

**E**l adjetivo “estratégica” es ya parte del sentido común cuando hablamos de planeación. Usualmente parece referirse a la planeación que toma en cuenta el largo plazo, y una vez elaborada se guarda en algún estante para dar paso a la planeación operativa, la cual toma realmente las riendas de la actuación institucional. El efecto en una institución educativa suele ser la disminución de la fuerza de esa institución para lograr el impacto pretendido de transformación de las personas y, a través de ellas, de la sociedad. Al parecer, uno de los motivos por los cuales sucede esto es la dificultad inherente al cambio radical de perspectiva que implica este tipo de planeación.

Una parte de la planeación puede ejemplificar este escollo: la planeación financiera de cualquier organización. Podemos distinguir tres estilos básicos al elaborar el presupuesto del ciclo anual por venir:

### 1. A partir del presupuesto del año anterior

La fórmula es sencilla: Depúrese el presupuesto vigente de acuerdo con los resultados registrados. A cada rubro de este presupuesto depurado, aumentese el porcentaje correspondiente a la inflación anual. Realícese algunos ajustes por rubros de mayor complejidad. Listo. Clave del éxito: ajustarse al presupuesto. Obstáculo: poca flexibilidad para ajustarse a los cambios del entorno. Inconveniente: baja la probabilidad de sostener la adecuación a los cambiantes retos del futuro.

### 2. A partir de la predicción del futuro

Consúltese con un especialista futurólogo que prediga el comportamiento económico del año a los años siguientes, calcúlese los ingresos y los egresos previsibles en ese escenario, distribúyanse en los rubros adecuados. Listo. Clave del éxito: prever el escenario correcto. Obstáculo: creciente dificultad en la predicción por la complejidad en los cambios del entorno. Inconveniente: baja probabilidad de sostener la adecuación a los cambiantes retos del futuro.

### 3. A partir del pensamiento estratégico

Definanse las ventajas competitivas sostenibles de la organización, como podrían ser las características que distinguen su servicio del de otras instituciones parecidas. Organícense todos los recursos para crear y sostener esas ventajas. Calcúlese los ingresos y los egresos necesarios. Listo. Clave del éxito: asumir la construcción del futuro. Obstáculo: limitantes imprevistos del entorno. Inconveniente: necesidad futura de modificar creativamente la organización y consecución de recursos.

Desde luego, estos tres estilos se redactan aquí de manera simplificada, además de que la realidad no los presenta en forma pura. La mayoría de las organizaciones utiliza una mezcla de tres, ya se instrumentando uno en algunas partes y otro en otras partes del presupuesto; o combinando horizontes de flexibilidad que atiendan diversas probabilidades de los escenarios futuros, etc. en este escrito se hace énfasis en un requerimiento para utilizar el tercer estilo de manera exitosa, que ha representado el mayor obstáculo en la práctica histórica de las instituciones educativas: la necesidad de un cambio de mentalidad en todo el personal de la organización para dejar de basarse en el pasado y pasar a comprometerse con el fu-turo. Nos referiremos a este requerimiento como un cambio de paradigma, del *pasado que impulsa al futuro que jala*.

En el ejemplo de la planeación financiera, el primer estilo corresponde claramente al primer paradigma; el segundo estilo, aunque mira hacia el futuro, lo considera una posibilidad que surgirá a partir del pasado y el presente, y, por tanto, permanece en el primer paradigma. El cambio puede darse al utilizar el tercer estilo de planeación, si se considera que el futuro no es predecible, sino construible a partir del pasado y del presente. Hacemos énfasis en que el cambio *puede* darse, porque también pueden utilizarse técnicas de planeación estratégicas sugeridas por multitud de autores y textos, sin alejarse de la perspectiva esencial de un futuro determinado por el presente.

Con o sin el cambio de perspectiva, los pasos esenciales<sup>1</sup> que sugieren diversos autores<sup>2</sup> para la planeación estratégica son:<sup>3</sup>

#### O. Propósito básico

El punto de partida de la planeación es aquello que en el fondo pretende la organización, su asunto fundamental. Este propósito nunca puede lograrse completamente, pues configura aquello que origina y da sentido a la organización más allá de cualquier logro concreto. Todas las acciones, por pequeñas y operativas que sean, deben orientarse al cumplimiento de ese propósito básico. El cuerpo directivo de una institución define este propósito, pues es la oferta que presenta a todos los involucrados.

Se acostumbra condenarlo en una redacción sucinta de la *misión* institucional.

#### 1. Conjunto de involucrados

Para definir o mantener la misión, es imprescindible consultar periódicamente a todos los involucrados (personal directivo, personal académico, personal administrativo, alumnos, padres, universidades, empleadores, etc.), de manera que pueda verificarse su *importancia y su pertinencia*. En definitiva, como se indica arriba, el cuerpo directivo de la organización debe definir su propósito básico, pero para ello debe conocer y tener en cuenta las expectativas y aportaciones de todos los involucrados.

#### 2. Ventajas comparativas

Desde la perspectiva de aquellos a quienes se ha decidido brindar un servicio educativo, la institución se presenta con algunas características que la distinguen de las demás. Algunas de estas características dependen precisamente de la misión que ha definido, y conforman la *identidad* de la organización. La planeación, para ser llamada estrategia, debe definir con precisión lo que el servicio institucional ofrece, a diferencia del que brindan instituciones semejantes, de acuerdo con su propósito básico. Estos elementos distintivos le darán, además, viabilidad en el mejor logro de su misión.

#### 3. Visión estratégica

Conviene describir la realidad concreta de las características fundamentales que la institución se compromete a construir en un plazo largo. Se acostumbra redactar una descripción de cómo será la institución dentro de diez o quince años, de acuerdo con esas características.

#### 4. Monitoreo externo

Tanto para definir la misión como para darle cuerpo en la planteación institucional deben tomarse en cuenta las circunstancias presente en el medio en que se inserta la organización, y sostener mecanismos sistemáticos de análisis de ese entorno para conocer sus necesidades sentidas y no sentidas, las soluciones que están aportando otras instituciones a problemáticas de interés común, etc. Este análisis sistemático podrá matizar la

---

<sup>1</sup> Puede compararse esta presentación con la [http://www.liderazgoymercadeo.com/liderazgo\\_tema.asp?id=34](http://www.liderazgoymercadeo.com/liderazgo_tema.asp?id=34) (consultada en marzo 2003)

<sup>2</sup> Véase, por ejemplo, John M. Bryson, (1995), *Strategic Planning for Public and Nonprofit Organizations*, San Francisco, Jossey-Bass; Michael a. Hitt, Ireland, R. Duane, Robert E. Hoskisson, (1999) *Administración estratégica: conceptos, competitividad y globalización*, México, International Thomson, y George L. Morrissey, (1996) *Pensamiento estratégico*, México, Prentice Hall.

<sup>3</sup> Nota previa: La secuencia en esta presentación hace énfasis en el propósito básico y las ventajas comparativas. Esta lógica no es meramente lineal, pues algunos puntos posteriores repercuten en la modificación de otros anteriores.



planeación anual operativa, advirtiendo a tiempo las oportunidades y las amenazas al cumplimiento de la misión institucional.

#### *5. Estrategias*

Debe definirse, una vez aclarados los puntos anteriores, el conjunto de acciones o estilos de actuación que la institución asume como formas de sostener, fortalecer o ampliar sus ventajas comparativas, siempre teniendo en mente la misión institucional.

#### *6. Diagnóstico interno*

En función de las ventajas comparativas, deben analizarse sistemáticamente los recursos, las posibilidades de mejora y las fortalezas de la institución, para sostenerlas, reafirmarlas o ampliarlas, siguiendo las estrategias definidas.

#### *7. Criterios de calidad*

Para constatar, fortalecer o corregir los logros parciales al operado las estrategias, debe definirse un conjunto de resultados observables, cualitativas o cuantitativamente.

#### *8. Prioridades*

En muchas ocasiones el abanico de posibilidades de acción es mayor al que puede atenderse en el corto o median plazos. Habrá entonces que jerarquizar las estrategias en función de su *relevancia* para el cumplimiento de la misión.

#### *9. Objetivos estratégicos*

De acuerdo con los criterios de calidad, al menos para las estrategias prioritarias deberán definirse metas específicas en plazos medianos. Se acostumbra tomar plazos a tres, cinco y diez años. La elaboración de estas metas retoma todos los puntos anteriores.

Hablaremos entonces de “planeación estratégica” para referirnos al proceso de planificación de un centro educativo que contempla las siguientes características fundamentales:

- a) surge el paradigma del *futuro que nos jala* (y que construimos).
- b) Se realiza en un ambiente de participación entre todos los involucrados.
- c) Mantiene en el horizonte de todas las decisiones el propósito básico de la organización.
- d) Gira alrededor de las características que distinguen a la organización frente a otras con propósitos semejantes.
- e) Considera, como implicación de los puntos anteriores, una perspectiva a mediano y largo plazos.<sup>4</sup>

## DOS PARADIGMAS EN EL DESARROLLO CURRICULAR

Un fenómeno observado por diferentes especialistas señala que la mayoría de los académicos, al pedirle que revise el plan de estudios de algún programa, espontáneamente comienza pro recuperar la experiencia obtenida en el ejercicio del plan vigente y prosigue a mejorarlo cambiando algunas asignaturas y mejorando otras. Desde luego, toma en consideración diversos factores del entorno, como los resultados en el camino de los egresados (laborales o de estudios subsecuentes), los cambios en el entorno, etc. si se nos permite, consideraremos este procedimiento como equivalente al primer estilo de planeación financiera, anclado en el paradigma del pasado que nos impulsa. El resultado es un programa de corta visión, quizá mejorado en varios aspectos pero sin lograr una verdadera innovación que responda a los retos actuales y futuros asumidos en la misión institucional. Le faltará, muy probablemente, relevancia educativa y pertinencia social.

---

<sup>4</sup> Esta última característica ha sido tomada por algunos autores como el elemento clave para especificar lo estratégico de la planeación. Al hacerlo, corren el peligro de hacer olvidar al lector las otras peculiaridades imprescindibles. Véase, por ejemplo, la definición en <http://www.elindustrial.com/management/plan.htm> (consultada en marzo 2003).

¿Cómo procedería, entonces, un desarrollo o una revisión curricular acorde con el paradigma de la perspectiva estratégica? Muy brevemente, atenderemos los pasos de la planeación estratégica aplicados al desarrollo de un programa de estudios.

Recuérdese que los puntos señalados no siguen una lógica lineal; para revisar el punto 0, por ejemplo, será necesario contar con una primera aproximación de los puntos 1, 2, 3 y 4, los cuales, a su vez, deberán ser retomados en el proceso, a la luz de la definición del punto 0. Esta misma definición del punto 0 es dinámica; quizá después de precisar el paso 6 haya que reconsiderarla. Los nueve temas son, definitivamente, interdependientes. El movimiento debe ser un engarce de espirales.

#### *0. Propósito básico*

De acuerdo con la misión institucional (y tras una primera realización de los puntos 1 a 4), la revisión debe comenzar por la definición de las personas que se desea formar con el programa en cuestión. Se acostumbra llamar a esta definición el *perfil de egreso*. Siendo el punto de llegada de la práctica curricular, debe ser el origen de la revisión o del desarrollo de un programa. Implica mucho más que la mera descripción de un ideal: condensa el *compromiso* que la institución tiene en la formación de los alumnos, coherente con el tema 3, expuesto más adelante.

#### *1. Conjunto de involucrados*

Es muy importante que la revisión curricular no sea realizada aisladamente por los directivos o académicos de la institución, Más de un educador afirma con pleno aplomo que él es quien conoce lo que los alumnos deben aprender. En este sentido, un programa de estudios debe estar centrado en el alumno, en sus expectativas, necesidades y posibilidades, no para atender simplistamente sus demandas, sino para evitar la llamada “miopía estratégica”<sup>5</sup>, presente cuando se parte del servicio que se desea brindar o se cree que debe ofrecerse en lugar de tomar como foco el servicio que los alumnos reciben, desean o deben recibir De la misma manera, los puntos de vista y las necesidades reales de los futuros empleadores o centros de enseñanza superior, de los padres de familia, de los profesores y administradores, deben matizar la oferta institucional.

#### *2. Ventajas comparativas*

Un programa de estudios curriculares debe mostrar con claridad las características que lo distinguen de otros semejantes, ofrecidos por otras instituciones. Estas características dependen de la institución, de la organización curricular, de la planta docente, de los programas cocurriculares, etcétera.

#### *3. Visión estratégica*

En interrelación con los puntos anteriores, un programa debe especificar el tipo de actividades, de aprendizaje, laboral y/o social, que el egresado podrá desempeñar. Para los programas de licenciatura, este rubro acostumbra llamarse *campo de trabajo*.

#### *4. Monitoreo externo*

El diseño, la evaluación y el mejoramiento de un programa toman en cuenta sistemáticamente el acontecer del entorno, sus expectativas y necesidades reales, para garantizar su presencia a través del cumplimiento de la misión.

#### *5. Estrategias*

Los estilos de actuar de un programa pueden identificarse con sus líneas de formación. Antes de seleccionar o crear asignaturas es necesario especificar campos formativos que guíen la acumulación de aprendizajes para la conformación del perfil de egresos.

#### *6. Diagnóstico interno*

En referencia a la posibilidad real de formar el tipo de personas definido por el perfil de egreso, se analizan los recursos presentes y necesarios y se determinan aquellos factores en los cuales la institución cuenta con suficiente fortaleza y los que deberán mejorar para llegar a la operación óptima del programa.

---

<sup>5</sup> Véase Theodore Levitt, (1977) “La miopía del marketing”, en *Harvard-Deusto Business Review*, 8, pp. 3-13

#### 7. Criterios de calidad

Los resultados del programa en el horizonte del perfil de egreso serán los que determinen sus futuras mejoras, al lado del monitoreo externo y como parte del diagnóstico interno. Es importante, y muchas veces olvidado, especificar los parámetros, cualitativos y cuantitativos, que permitirán constatar dichos resultados.

#### 8. *Prioridades*

En algunas ocasiones, el trabajo de los primeros siete puntos abre un horizonte inalcanzable. En ellas será necesario revisar y quizá modificar el perfil de egreso a las líneas de formación a la luz de la viabilidad institucional para comprometerse con él.

#### 9. *Objetivos estratégicos*

Para cada línea de formación habrá que determinar cómo contribuye a la construcción de perfil de egreso. Una línea podrá tener varios objetivos y un mismo objetivo contemplar más de una línea.

¿Y las asignaturas del programa? Su determinación y desarrollo pueden compararse con la planeación operativa de la organización, que es tema de otro escrito. Basta ahora con hacer énfasis en que es el último capítulo,<sup>6</sup> no es primero, en la construcción o modificación de un programa de estudios con perspectiva estratégica.<sup>7</sup> Además de que, dentro del movimiento de espirales, al determinarlas de podrá regresar a la revisión de los rubros anteriores en cada momento conveniente.

Repetiremos, para terminar, la esencia del escollo para seguir con fruto estos nueve pasos: el programa resultará tajantemente distinto si el proceso se realiza anclado en el paradigma del pasado que empuja (/y surge del anterior plan de estudios), de o que brotará teniendo en mente sin distracción el fin pretendido. Cada paso debe interactuar explícitamente con el perfil del egresado que se pretende formar, el cual, a su vez atiende manifiestamente a la misión institucional. Esto hará estratégico a un programa educativo. ♦

*Mtro. Jorge Martínez Sánchez*

Asesor de Rectoría

Universidad Iberoamericana, Santa Fe

## REFERENCIAS

- Bryson, John M. *Strategic planning for Public and Nonprofit Organizations*. San Francisco, Jossey-Bass, 1995.
- Hitt, Michael A., Ireland r. Duane, Robert E. Hoskisson, /*Administración estratégica: Conceptos, competitividad y globalización*. México, International Thomson, 1999.
- Levitt, Theodore. “La miopía en el marketing”, en *Harvard-Deusto Business Review*, 8, 1977, pp. 3-13.
- Morrisey, George I., *Pensamiento estratégico*, México, Prentice Hall, 1996.
- <http://www.elindustrial.com/management/plan.htm> (consultada en marzo 2003).
- <http://www.joseacontreras.net/page09.htm#inicio> (Consultada en marzo 2003).
- [http://www.liderazgoymercadeo.com/liderazgo\\_tema.asp?id=34](http://www.liderazgoymercadeo.com/liderazgo_tema.asp?id=34)

---

<sup>6</sup> “Que no por eso deja de interactuar y quizás modificar los nueve punto aquí expuestos.

<sup>7</sup> como ejemplo, puede revisarse el esquema presentado en <http://www.joseacontreras.net/page09.htm#inicio> (consultado en marzo 2003)

**Gimeno sacristán José. “El currículum: ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?” En: Comprender y transformar la enseñanza. Capítulo VI pp. 137-223. Ed. Morata Madrid**

*Licenciatura en Intervención Educativa  
Diseño curricular  
Cuarto Semestre*

CAPITULO VI

## **EL CURRÍCULO: ¿LOS CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA O UN ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA?**

**Por José Gimeno Sacristán**

- 6.1. ¿Dos tradiciones y un solo campo teórico y práctico? ¿Una forma de integrar ideas y práctica?
- 6.2. El currículum como estudio del contenido de la enseñanza.
- 6.3. ¿Un solo concepto o acepciones diversas de currículum?
  - 6.3.1. Cuatro vertientes para entender una realidad
    - A) La amplitud variable de significado.
    - B) el currículum dentro de prácticas diversas
    - C) lo oculto y lo manifiesto. Una visión desde los que aprenden.
    - D) ¿A qué llamamos *currículum*? ¿a un proceso o a alguna representación del mismo? Desde la retórica de las declaraciones, los propósitos y las ideas hasta la práctica.
- 6.4. Obstáculos para un marco de comprensión procesual
- 6.5. Algunas conclusiones para caracterizar el pensamiento educativo sobre el currículum.
- 6.6. ¿Existe una definición de qué es el *currículum*?

### **6.1. ¿Dos tradiciones y un solo campo teórico y práctico? ¿Una forma de integrar ideas y práctica?**

La enseñanza como actividad despierta en todos nosotros una serie de imágenes bastante comunes, dado que está enraizada en el lenguaje y en la experiencia cotidiana y no es sólo objeto de los especialistas o de los profesores. Todos tenemos experiencia práctica sobre la misma: conocemos los ambientes escolares característicos, sabemos, grosso modo, lo que son y hacen los profesores que “enseñan”, hemos experimentado lo que es ser alumno en situación escolar, etc. en ambientes no escolares también identificamos con facilidad la actividad de enseñar. Las prácticas y las palabras tienen su historia y reflejan las actividades en las que se han fraguado los significados que arrastran hasta nosotros, proyectándose en nuestras acciones y pensamientos, en la forma de dar sentido a la experiencia.

Las imágenes más inmediatas que nos sugiere el concepto de enseñanza se refieren a la actividad y a los agentes que participan en ella. El diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española le atribuye el primer significado como “acción y efecto de enseñar”, junto a un segundo como “sistema y método de dar instrucción”. El diccionario de uso del español de María MOLINER, en una primera acepción de enseñanza recoge el significado de acción de enseñar, seguida de una segunda referencia al “conjunto de medios, personal y actividad dedicados a la enseñanza” y una tercera centrada en el “conjunto de ideas, principios, hábitos, etc., que una persona enseña o comunica a otra con lecciones, con su ejemplo, con consejos, etc.” Esta tercera acepción, que no es tan frecuente en el lenguaje usual, reclama la atención no sólo para la actividad y sus agentes, que es lo primero que la enseñanza nos presenta como evidencia, sino también para el contenido de la misma. En el lenguaje especializado, la enseñanza denota siempre, aunque sea implícitamente, la intención de transmitir, de proponer algo y hasta de inculcar a otros. Es decir, no es una actividad vacía, ni mucho menos. Actividad y contenido quedan así ligados en la significación que el lenguaje

usual y el especializado dan al concepto. Mientras que la actividad es lo que primero se nos manifiesta, porque está más ligada a la vivencia de experiencias, y contenido de la misma queda como más oculto; más bien supuesto y no tan discutido. Parece como si no tuviese tanta relevancia para la experiencia personal sobre la enseñanza.

En el lenguaje pedagógico científico y en muchas de las teorizaciones e investigaciones sobre la enseñanza o sobre la instrucción, parece producirse una situación parecida: ha existido más preocupación por formalizar rigurosamente la actividad que por clarificar su contenido y entender como una y otro se relacionan. Hasta podría decirse, revisando la investigación pedagógica de las últimas décadas, que la preocupación “científica” se volcaba sobre la actividad, mientras que en los contenidos se veían problemas y peticiones a las que no había forma científica de responder. El cientifismo de los años sesenta y setenta es lógico que primara el estudio “objetivo” de lo que se podía observar y medir —actividad, en primer lugar— dejar de lado lo que era opinable y problemático: el contenido. Ese discurso cientifista, con la intención de ser más preciso y analítico, subdivide los problemas complejos, desentraña actividades complicadas y, como consecuencia, ofrece después visiones especializadas pero parciales, perdiendo en muchos casos la visión unitaria de los procesos y de las acciones humanas.

En educación como ocurre en el estudio de otros fenómenos psicológicos y sociales, esto suele suceder con frecuencia. Y, en el caso de la enseñanza, ha ocurrido: la actividad, sus agentes y su contexto se han desligado en muchos casos de los contenidos a los que sirve. La educación para ser comprendida exige entenderla: a) como una actividad que se expresa de forma distinta, que despierta procesos que tienen ciertas consecuencias en los alumnos, por lo que es preciso entender los diversos métodos de conducirla b) como el contenido de un proyecto de socialización y de formación; lo que se transmite, lo que se pretende, los efectos que se logran. C) como los agentes y elementos que determinan la actividad y el contenido: fuerzas sociales, institución escolar, ambiente y clima pedagógico, profesores, materiales, entre otros.

Sin contenido no hay enseñanza; cualquier proyecto educativo acaba concentrándose en la aspiración de conseguir algunos efectos de los sujetos que se educan. Refiriendo estas afirmaciones al tratamiento científico de la enseñanza, se puede decir que sin formalizar los problemas relativos al contenido no existe discurso riguroso ni científico sobre la enseñanza, porque estaríamos hablando de una actividad vacía o con significado al margen del para que sirve. Cuando hay enseñanza es porque se enseña algo o se ordena el ambiente para que alguien aprenda algo. Dicho de otra manera: la técnica de la enseñanza no puede llenar todo el discurso didáctico obviando los problemas que plantea el contenido. Naturalmente, que el medio a través del que comunicamos algo (actividad de enseñar, recursos didácticos, profesores, etc.) tiene importancia decisiva en el proceso de comunicación, en sus resultados, en su eficacia, y hasta es fuente de efectos propios, pero su valor real lo alcanza, precisamente, en relación al contenido que comunican.

La preocupación técnica de lograr métodos válidos para transmitir los aprendizajes y la ligazón a la psicología para proveerse de criterios de autoridad científica, han hecho que la educación en general, y la didáctica más en particular, se hayan olvidado a veces del contenido culturizador de la educación. La preocupación por los métodos y por los procesos de aprendizaje ha llevado, desafortunadamente, a que mucha de la investigación educativa disponible no haga relación al contenido de la enseñanza.

Es preciso añadir, por otro lado, que en parte del discurso pedagógico moderno se ha producido un cierto complejo de culpabilidad al tratar el tema de los contenidos. Movimientos progresistas en las últimas décadas, culpando justamente a la escuela tradicional de academicismo e intelectualismo poco relevante y viendo en esa institución la agencia reproductora de la cultura dominante, quisieron romper la imagen de un enseñanza transmisora y reproductora, sugiriendo modelos de relación pedagógica en los que se restaba importancia a los contenidos, resaltando, en cambio, el valor de las relaciones sociales adecuadas para el desarrollo de la personalidad, la importancia de crear un clima en el que el autodesarrollo fuera posible, el interés por la experiencia de crear un clima en el que el autodesarrollo fuera posible, el interés por la experiencia del alumno más que por la que pudiera provocarle una cultura externa y elaborada, que se apreciaba en ocasiones como producto de clases sociales alejadas en los intereses populares.

El profesor, en consonancia, debía perder su papel de transmisor y fuente de la información y el saber. Más que una fuente del contenido del aprendizaje, con su enseñanza tendría que ser el mediador de la comunicación cultural, prestando mucha más importancia a sus condiciones pedagógicas que a su capacitación cultural para participar en la mediación entre alumnos y cultura externa. La didáctica, como reflexión general sobre la enseñanza, más que atender la qué enseñar tenía que ocuparse de la instrumentación técnica y considerar las condiciones del medio en que los alumnos debían aprender. La preocupación necesaria por el alumno, que contrarrestaba la actitud de sometimiento de éste a una cultura impuesta desde

fuera, siendo cultural, teniendo al profesor como su promotor fundamental, sólo que había que descubrir otra forma de realizar tal función.

Las preocupaciones psicológicas referidas al bienestar de los alumnos, a su desarrollo y a las relaciones de éstos con sus profesores dominaron sobre el sentido cultural de la escolarización y de la enseñanza. Las pedagogías se hicieron “blandas”, invisibles (BERNSTEIN, 1983, 1988) y psicológicas (VARELA y ÁLVAREZ URÍA 1991). Esta condición ha caracterizado el discurso sobre lo pedagógico, aunque la práctica real ha cambiado mucho menos, y el intelectualismo impositivo y absurdo sigue exigiendo a los alumnos aprendizajes que nada les dicen, no porque en sí mismos sean antieducativos, sino por las deformaciones típicamente escolares a las que han sido sometidos.

El lenguaje especializado contribuía así a parcializar, como decíamos, la realidad, generando visiones unilaterales de la misma, pero servía también a otros efectos más sutiles de legitimación y afianzamiento de la división de funciones en la educación. Si históricamente han predominado los problemas técnicos sobre el contenido de la didáctica, si de alguna forma se ha separado el estudio de la actividad, sus agentes y sus escenarios del contenido del proceso de enseñar, es en parte por esa división de tareas. Unos trabajan, por ejemplo, en ciencias sociales, otros en analizar interacciones en el aula y muy pocos en ver cómo dichas interacciones mediatizan el conocimiento social transmitido.

Existe otra razón menos obvia y profunda de orden político y social en esa división del objeto didáctico: los contenidos se deciden fuera del ámbito didáctico por parte de agentes externos a la institución escolar, y el discurso pedagógico ha sólido centrarse preferentemente en torno a problemas internos al marco escolar específico, más que en ver lo que desde fuera condiciona la dinámica interna. La actividad de enseñar parece de forma más inmediata a lo que ocurre sólo dentro de los marcos escolares, y, dentro de éstos, más al aula que al centro como medio ecológico, como reducto más personal de los profesores. Lo que ocurre fuera de esos ámbitos más escolares parece como si ya no formase parte del “fenómeno didáctico”. Generalmente, los contenidos, por vías diversas, se moldean, deciden, seleccionan y ordenan fuera de la institución escolar, de las aulas, de los centros y margen de los profesores. Es esa división de facetas, producto de la distribución de atribuciones y poderes sobre la educación, lo que ha reforzado el sentido más técnico de la didáctica, haciendo que se desgajara de la discusión de los contenidos: generalmente el tratamiento de “lo didáctico” se solía referir a lo que ocurre en el ámbito escolar. Dentro de esta limitación, se vuelven a parcializar de nuevo los problemas, distinguiéndose los que son de orden organizativo de los que pertenecen al ámbito didáctico que quería para la pura técnica de enseñanza.

La consecuencia de estos procesos sociales de división de funciones y de esa parcialización científica del objeto de la enseñanza es que se pierden de vista las interacciones entre lo que ocurre dentro y lo que acontece fuera, se separa el contexto interno del externo, se refuerzan las fronteras entre los conocimientos y se entorpece la comprensión global de los mismos. Oros razonamientos y prácticas vendrán a justificar después que las actividades de los profesores hacen referencia básicamente a los aspectos metodológicos del cómo enseñar, mientras que las decisiones sobre los contenidos —el que enseñar— serán vistas como algo que pertenece a otros: expertos, administradores, políticos, editoriales de libros de texto, etc. Un análisis más cuidadoso nos hará comprender que ni el valor de lo que se decide fuera de la escuela es independiente de cómo después se transforma dentro de ella, ni que nada de lo que se produce en su interior es totalmente ajeno a lo que ocurre en el exterior.

Convertir en tema central de didáctica de los contenidos, junto a los temas que generalmente se suelen concebir como propiamente didácticos o metodológicos, supone luchar por una visión más ajustada a la realidad, más integradora, ofrecer perspectivas más completas a los profesores, ampliar el sentido restringido de la técnica, porque ninguna técnica es neutral para quien la recibe, para quien la práctica o para el mensaje que transmite. Y porque, en nuestro caso, el saber hacer, el cómo, encuentra sus justificaciones en criterios que van más allá de la racionalidad instrumental, más allá del logro de la eficacia de los medios, debiendo encontrar justificación en relación a los fines a los que sirve.

El tema fundamental para el análisis de la práctica de la enseñanza está en ver cómo se cumple la *función cultural* de las escuelas. Es un debate en el que deberían plantearse no sólo los problemas internos referidos directamente a las instituciones escolares, sino también las relaciones entre la cultura escolar y la exterior. Los aprendizajes escolares no ocurren en el vacío, sino que plantean interacciones e interferencias con estímulos, mensajes y contenidos externos de los que no podemos olvidarnos. En muchos casos es conveniente aprovecharse de los recursos culturales presentes en las sociedades modernas; en otros casos la enseñanza está llamada a ordenar, depurar, profundizar, sistematizar y criticar esos estímulos externos. A fin de cuentas, la instrucción en las escuelas es una forma de transmisión cultural al lado de otras que afectan muy decisivamente a los individuos en las sociedades modernas. Estos son puntos fundamentales de cualquier

propuesta educativa o planteamiento didáctico, no es una diversión filosófica. En el plano del conocimiento educativo, el análisis de la función cultural de la escuela define todo un programa de investigación y análisis que arranca desde la filosofía hasta la técnica pedagógica. En ocasiones, un cierto cientifismo, la mentalidad aparentemente modernizadora de adecuar los programas a la realidad o al progreso social y el imperativo de a eficacia que impone un funcionamiento tecnocrático en los sistemas escolares hacen olvidar este problema fundamental (FORQUIN, 1989).

## 6.2. El currículum como estudio del contenido de la enseñanza.

La discusión sobre el qué enseñar, se ha agrupado en la tradición anglosajona en torno al currículum, un concepto centrado, primitivamente, en los fines y contenidos de la enseñanza, que más tarde se ha ampliado. El pensamiento pedagógico en torno al currículum, es muy heterogéneo y disperso, pudiéndonos encontrar incluso posiciones que desprecian el análisis y decisiones sobre los contenidos, pretendiendo únicamente proporcionar esquemas de cómo organizarlo y manejarlo por parte de los profesores. Considerando los planteamientos más recientes se puede hacer una aproximación entre los temas curriculares y los didácticos. Si la didáctica como reflexión general no se preocupó demasiado de los contenidos, sino básicamente en la actividad de enseñanza (en inglés, didactics hace relación al arte de la enseñanza, al método), la teoría tradicional del currículum, y sobre todo alguna de sus versiones estadounidenses, tampoco se ocuparon de cómo éste se realizaba en la práctica. En la historia del pensamiento científico curricular existe una corriente dominante que separó los temas sobre el *currículum* de los de la instrucción. El primero hacía relación a los contenidos de la enseñanza y ésta, o la instrucción, a la acción de desarrollarlos a través de actividades en la práctica. El primero de ocupa de cómo vertebrar el plan de la segunda, y ésta se centraría en cómo realizarlo (TANNER y TANNER, 1980, pág. 30). Otro dualismo que impediría comprender la práctica más correctamente.

EISNER (1979, págs. 163-64) dice que la enseñanza es el conjunto de actividades que transforman el *currículum* en la práctica para producir el aprendizaje. Ambos conceptos es preciso entenderlos en interacción recíproca o circular, pues si la enseñanza debe comenzar a partir de algún plan curricular previo, la práctica de enseñarlo no sólo lo hace realidad en términos de aprendizaje, sino que en la actividad misma se pueden modificar las primeras intenciones y surgir nuevos fines. La enseñanza hay que verla no en la perspectiva de ser actividad instrumento para fines y contenidos preespecificados antes de emprender la acción, sino como práctica donde se transforman esos componentes del currículum, donde se concreta el significado real que cobran para el alumno. Esta perspectiva es bastante caracterizadora, por otro lado, del pensamiento curricular más actual.

En las acepciones más recientes, el *currículum* trata de cómo el proyecto educativo se realiza en las aulas (KEMMIS, 1988, pág. 12). Es decir, se incorpora la dimensión dinámica de su realización. No es sólo el *proyecto*, sino su desarrollo práctico lo que importa. Si la didáctica se ocupa de los problemas relacionados con el contenido de dicho proyecto, considerando lo que ocurre en torno a su decisión; selección, ordenación y desarrollo práctico, superando una mera acepción instrumental metodológica y si, por otro lado, los estudios sobre el *currículum* se extienden hacia la práctica (superando el dualismo que comentábamos anteriormente entre currículum e instrucción o enseñanza) estamos ante dos campos solapados, pero que arrancan de tradiciones distintas, procedentes de ámbitos culturales y académicos diferenciados, pero coincidentes en su objeto. Eso es muy importante, no sólo para reorientar el pensamiento y la investigación, sino para potenciar el valor formativo del conocimiento pedagógico para los profesores, que es lo realmente valioso.

El pensamiento sobre el currículum se nutre de una tradición anglosajona, mientras que hablar de didáctica y de programas ha sido más propio de la tradición francesa, alemana y también de la española para referirse a problemas muy semejantes. Entre nosotros los temas curriculares se resumían en torno a los epígrafes “programas escolares” y “planes de estudio”. Hoy la primera perspectiva se ha impuesto y el campo del *currículum*, aunque en algún momento se ha considerado moribundo por algunos autores, reagrupa perspectivas muy diversas y líneas sugestivas de la investigación en torno a las decisiones, organización y desarrollo en la práctica de los contenidos del proyecto educativo. Los estudios curriculares están en vías de encontrar un esquema ordenador de los diferentes problemas que se plantan en torno a él y a la enseñanza.

Los temas curriculares presentan diferentes niveles de generalidad. En el sistema educativo se plantean problemas curriculares generales o macrocurriculares, como dicen TANNER y TANNER (1980, pág. 162), referidos a la estructura de todo el *currículum* en su conjunto. Son los problemas que tradicionalmente se han tratado desde la filosofía de la educación, la sociología y la didáctica general. Dentro

de esas perspectivas globales se incluyen problemas microcurriculares, relacionados con cada materia o asignatura en particular, que es lo que en nuestro contexto ha dado contenido a la didáctica especial.

Por la lógica de la división del conocimiento en especialidades es frecuente que los que se ocupan de los temas curriculares más específicos no traten del significado de los problemas generales o de cómo éstos afectan a los aspectos particulares. Es evidente que la problemática de la educación general del ciudadano no puede reducirse a la suma de los problemas propios de cada área o asignatura, sin cuestionar y darse sentido al conjunto del *currículum* para expresar en él un proyecto educativo coherente. Pongamos como ejemplo el que la propia discusión del concepto de asignatura, su idoneidad, contrapuesto al de área de contenido, es producto de plantearse el papel de las parcelas especializadas de conocimiento como problema macrocurricular. Desde una perspectiva general, la opción misma de enseñar distribuyendo el contenido en asignaturas o áreas separadas es una opción a discutir, por lo que mal puede el discurso microcurricular de cada parcela poner en cuestión el todo. Es preciso destacar las dimensiones generales, estructurales, de todo el proyecto educativo para dar sentido a los enfoques dentro de cada parcela especializada. Es decir, el sistema educativo exige un discurso común que ha de dar sentido a la educación, especialmente el referirse a la enseñanza obligatoria. Ese discurso es fundamental como contenido de formación de los docentes, para que surja el consenso profesional mínimo que dé significado a la acción particularizada de cada uno.

A lo largo de la historia de prácticamente este siglo se han decantado una serie de interrogantes básicos como vertebradores de lo que se entiende por campo de estudios curriculares, todos ellos en torno al interrogante de ¿qué debemos enseñar? Un problema fundamental de tipo económico, como señala KLIEBARD (1989), pues el *currículum* es una selección *limitada de cultura*, dado que el tiempo de escolarización y las capacidades de los alumnos son limitadas. Por ello, se plantea la cuestión básica de la relación entre la sociedad y la institución escolar en dos sentidos: a) Qué representa el contenido seleccionado respecto del capital común disponible en una sociedad, dentro de las formas posibles de entender qué es cultura y conocimiento b) Cómo se reparte socialmente la cultura seleccionada a los distintos colectivos sociales —alumnos— que frecuentan el sistema educativo en sus diferentes niveles y especialidades; dado que las decisiones sobre el *currículum* implican un problema de distribución (YOUNG, 1971), al ser éste un mecanismo por el que el conocimiento se diversifica socialmente en función de criterios básicos como son los de edad, sexo, raza, origen social, etc. en la escolarización, en suma, no se aprende todo, ni todos aprenden lo mismo, por lo que el primer problema curricular tiene un significado social y político.

Los problemas básicos que agrupan el tratamiento del *currículum* dependen de la orientación de que sea objeto, pero podríamos resumirlos en torno a las siguientes grandes cuestiones:

- ¿Qué objetivos desea perseguir la enseñanza en el nivel de que se trate?
- ¿Qué enseñar, o qué valores, actitudes y conocimientos están implicados en los objetivos?
- ¿Quién está legitimado para participar en las decisiones del contenido de la escolaridad?
- ¿Por qué enseñar lo que se enseña dejando de lado otras muchas cosas? Se trata de justificación del contenido.
- ¿Todos esos objetivos han de ser para todos los alumnos o solamente para algunos de ellos?
- ¿Quién tiene mejor acceso a las formas legítimas de conocimiento?
- ¿A qué intereses sirven esos conocimientos?
- ¿Qué procesos inciden y transforman las decisiones tomadas hasta que se convierten en práctica real?
- ¿Cómo se transmite la cultura escolar en las aulas y como debería hacerse?, puesto que la forma de enseñar no es neutral respecto del contenido de lo enseñado.
- ¿Cómo interrelacionar los contenidos seleccionados ofreciendo un conjunto coherente para los alumnos?
- ¿Con qué recursos metodológicos, o con qué materiales enseñar?
- ¿Qué organización de grupos, profesores, tiempos y espacios conviene adoptar?
- ¿Quién debe definir y controlar lo que es éxito y fracaso en la enseñanza?
- ¿Cómo saber si ha tenido éxito o no la enseñanza y qué consecuencias tienen sobre la misma las formas de evaluación dominantes?
- ¿Cómo se pueden cambiar las prácticas escolares relacionadas con estos temas?

Son preguntas que sirven para ordenar lo que va siendo una forma de entender estos problemas, y para establecer las discrepancias y los desarrollos a cubrir. Se ve con claridad que el estudio del *currículum* se ocupa de temas relacionados con la justificación, articulación, realización y comprobación del proyecto educativo al que sirven la actividad y los contenidos de la enseñanza. La sistematización de problemas y soluciones que dan lugar esos interrogantes son preocupaciones didácticas, organizativas, sociales, políticas y filosóficas.



Es evidente que no pueden encontrarse respuestas sencillas de valor universal e indiscutible a cada uno de ellos. Por tanto, es preciso recuperar la discusión fundamental sobre la configuración, diseño y desarrollo práctico del proyecto educativo y cultural de la escuela. Es una forma de integrar el discurso pedagógico desde la racionalidad de las ideas y valores que orientan las decisiones en torno a sus contenidos, hasta la racionalidad de los medios para conseguirlos y comprobar su logro.

Esta breve explicación, aparte de clarificar el lenguaje y los conceptos que circulan por los ámbitos educativos, justifica que el capítulo dedicado a los contenidos de la enseñanza se convierta en el tratamiento del *curriculum* de la enseñanza, porque es desde esa tradición desde donde mejor se han sistematizado.

### 6.3. ¿Un solo concepto o acepciones diversas de curriculum?

El término curricular proviene de la palabra latina *currere*, que hace referencia a carrera, a un recorrido que debe ser realizado y por derivación, a su representación o presentación. La escolaridad es un recorrido para los alumnos y el *curriculum* es su relleno, su contenido, la guía de su progreso por la escolaridad. Aunque el uso del contenido del término se remonta a la Grecia de Platón y de Aristóteles, entra de lleno en el lenguaje pedagógico cuando la escolarización se convierte en una actividad de masas (HAMILTON y GIBSON, 1980. citado por GOODSON, 1989, pág. 13), que necesita estructurarse en pasos y niveles. Aparece como problema a resolver por necesidades organizativas, de gestión y de control del sistema educativo, al requerirse un orden y una secuencia en la escolaridad. Un sistema escolar complejo, frecuentado por muchos clientes, tiene que organizarse y, sirviendo a intereses sociales con consecuencias tan decisivas, tiende a ser controlado inevitablemente. Implica, pues, la idea de regular y controlar la impartición del conocimiento. Además de expresar los contenidos de la enseñanza —lo que es y, por lo mismo, lo que no es objeto de enseñanza—, establecer el orden de su impartición. Es obvio, pues, que tiene una cierta capacidad *reguladora de la práctica*, desempeñando el papel de una especie de partitura interpretable, flexible, pero determinante en cualquier caso de la acción educativa.

#### 6.3.1. CUATRO VERTIENTES PARA ENTENDER LA REALIDAD

No se entendería acepción alguna del curriculum sin apelar los contextos desde los que se elabora. Las diferentes concepciones y perspectivas son fruto de las opciones que se toman a la hora de acotar a qué nos referimos con ese concepto. No existe, por lo mismo, una única acepción. CONTRERAS (1990, págs. 176 y ss.) considera que es preciso plantearse cuatro grupos de interrogantes para acotar su significado: a) si atendemos a lo que se debe enseñar a lo que los estudiantes tienen que aprender, b) si pensamos en lo que se debiera enseñar y aprender o en lo que realmente se trasmite y se asimila, c) si nos limitamos a los contenidos o abarcamos también las estrategias, métodos y procesos de enseñanza, d) si objetivamos el *curriculum* como una realidad estanca o como algo que se delimita en el proceso de su desarrollo. De la elección que se tome dependerá la comprensión que se elabora sobre la realidad, las competencias asignadas al profesorado y a los centros escolares así como la manera de enfocar la innovación. Para entender mejor la multiplicidad de significados existentes convendrá analizar cuatro dimensiones.

##### A) La amplitud variable del significado

El concepto de curriculum es bastante elástico; podría ser calificado de impreciso porque puede significar cosas distintas según el enfoque que lo desarrolle, pero la polisemia también indica riqueza en este caso porque, estando en fase de elaboración conceptual, ofrece perspectivas diferentes sobre la realidad de la enseñanza. En primer lugar, si el curriculum alude a los contenidos del proyecto educativo y de la enseñanza, la imprecisión proviene de la misma amplitud de esos contenidos, ya que enseñar, en un sistema escolar tan complejo y prolongado para los alumnos, engloba niveles y modalidades que cumplen funciones en parte semejantes y en parte muy distintas. La escolarización cumple fines muy diversos. En segundo término esos fines educativos tienden a diversificarse o traducirse en proyectos educativos que implican interpretaciones diferentes de las finalidades educativas.

Cuando más ambiciosas sean las pretensiones que se tengan para que la institución escolar cumpla con los alumnos, tanto más complejo y, a su vez, más ambiguo es el *curriculum* en el que se representarán los contenidos para conseguir esos objetivos. Por citar un caso concreto, si se busca que la educación primaria transmita elementos básicos de la cultura, es relativamente más fácil concretar esa finalidad en un *curriculum* que si se pretende atender al desarrollo y bienestar global del alumno. En ambos casos se habla del

*curriculum*, sin embargo la elasticidad, ambigüedad y amplitud del mismo es diferente. La evolución histórica de la institución escolar que acoge a los niños y jóvenes, y la del propio pensamiento educativo han ido perfilando la idea de que la educación tiene que atender las más diversas facetas de la persona, planteando explícitamente la enseñanza como un proceso de socialización total y global de los individuos. Las distintas audiencias que participan más directamente en la educación (profesores, padres y alumnos) sumen en alguna medida lo que se espera de la escolarización: 1) dedicación a aspectos académicos, 2) directa o indirectamente también una preparación para el desempeño de alguna actividad profesional, 3) atención a los aspectos de educación moral, cívica y social, y 4) una cierta atención a aspectos personales relacionados con el bienestar físico, emocional, estímulo a la expresión personal, autorrealización, etc. el énfasis en cada uno de esos aspectos puede variar según grupos sociales y, muy fundamentalmente, en relación con el nivel escolar, pero socialmente se extiende la idea de que la escolarización va más allá de la preparación intelectual y académica, lo cual se refleja en las creencias de padres, profesores, etc. (GLOODLAD, 1984, pág. 63 y ss.; OVERMAN, 1980).

Todos esos objetivos tienen que plasmarse, pues, en un *curriculum* de contenidos muy diversificados, aunque en la práctica —en la mentalidad de los profesores, en las actividades didácticas cotidianas, en las regulaciones de la administración educativa y en los libros de texto— siga siendo dominante una acepción restringida, ligada más a contenidos intelectuales.

El discurso de las posiciones progresistas a lo largo de la historia han luchado por hacer de la educación algo más que la transmisión de conocimientos. Es normal, pues, encontrar acepciones de *curriculum* de contenido muy variable, en cuanto a su amplitud, cuando se habla, se investiga o se regula sobre el *curriculum* provocando que se tengan visiones distintas y se establezcan discusiones que parecen referirse a realidades muy diferentes.

Por otro lado, el sistema educativo es tan complejo que en cada nivel o especialidad los conceptos pedagógicos adquieren un significado sólo en parte equivalente. La enseñanza de la ingeniería química, por ejemplo, tiene poco parecido con la enseñanza del niño de 3 años en la educación infantil. Apenas podemos ir más allá de relacionar esas dos actividades por el hecho de ser ambas parte de lo que llamamos educación formal. Son diferentes los sujetos, la amplitud de los objetivos, las tradiciones que se proyectan en cada caso, el pensamiento educativo que las fundamenta, etc. La complejidad del *curriculum* es mayor cuando nos referimos a la enseñanza básica y obligatoria, pues los fines educativos son más variados en ese tramo de escolaridad.

Es preciso señalar otro dato que pertenece a la evolución reciente del pensamiento curricular. Dentro de cualquier parcela del *curriculum*, como es un área o una disciplina cualquiera, también se tiende a ampliar lo que se considera contenido de la misma. Suele decirse que, además de los conocimientos propios en cada caso es importante, desde un punto de vista educativo, considerar la relevancia de los hábitos de trabajo del alumno en esa materia, habilidades específicas que puede desarrollar y que precisa para seguir progresando en la misma, el método con el que se elabora el conocimiento, los valores relacionados con éste, sus proyecciones en la vida real, la atención a actitudes favorables hacia esa materia, los procesos de pensamiento que estimulan su estudio, etc. Ya no es importante sólo aprender los contenidos de la biología, sino cómo se investiga con los seres vivos, la proyección de los conocimientos biológicos en la economía, en el medio ambiente, en la salud: importa también fomentar determinadas actitudes éticas ante la vida, etc.

Si a esas dos características le añadimos que cualquier objetivo o contenido de la educación es polémico y se pueden prever medios alternativos muy distintos para conseguir lo que pretende, se comprenderá la variabilidad de acepciones y opiniones de que se dispone al tratar los contenidos de la educación.

Estas peculiaridades hacen que la discusión y teorización en torno al *curriculum* sea dispersa y frutote enfoque alternativos, a veces encontrados entre sí. El pensamiento curricular forma parte del pensamiento social en general y no puede pretenderse para el primero un estatuto epistemológico diferente al del segundo, con el agravante de que se trata de una parcela con tradiciones de estudio muy recientes. El *curriculum* significa cosas diversas para personas y para corrientes de pensamiento diferentes. Pero se puede entrever una cierta línea directriz importante a señalar aquí: la evolución del tratamiento de los problemas curriculares conduce a ir ensanchando los significados que comprender para plasmar lo que se pretende en la educación (proyecto), cómo organizarlo dentro de la escuela (organización, desarrollo), pero también para reflejar mejor los fenómenos curriculares tal como ocurren realmente en la enseñanza (práctica) que se realiza en las condiciones reales.

## b) el curriculum dentro de prácticas diversas

Se suele sobrentender que la escuela a través de la enseñanza transmite una cierta cultura, un resumen adecuado y una selección de lo que se entiende por ella en el exterior. En cierto modo, se presupone que la cultura transmitida por la institución escolar, con sus diversos componentes y facetas, presenta lo que se entiende fuera del ámbito escolar por tal, olvidando que esa correspondencia no es del todo exacta, porque los contenidos o cultura escolar son objeto de reelaboración a través de prácticas diversas que tienen importantes efectos sobre los mismos, tal como señalábamos hace un momento.

Las transformaciones a que se ve sometida la cultura en el proceso de hacerse realidad en ambientes escolares concretos es consecuencia de las fuerzas que intervienen en la selección de la misma y en el proceso de elaboración del *curriculum* y en el contexto de realización en la práctica. Como señala LUNDGREN (1983), el *curriculum* viene a ser una especie de texto cuya pretensión es la reproducción de una forma de entender la realidad y los procesos de producción social a los que se dice ha de servir la escuela. Como es obvio, toda selección cultural guarda unas relaciones de correspondencia determinada con el contexto histórico-social en el que se ubica la cultura y las instituciones escolares. El primer gran apartado de los estudios sobre el curriculum se ocupa de analizar a qué tipo de intereses, opciones y perspectivas sirve.

Ese texto se formula o se diseña fuera del medio en el que se realiza de forma práctica, pudiéndose apreciar y distinguir fuerzas e influencias que actúan en el contexto de formulación, la confección del *curriculum*, y otras que lo hacen en el contexto de realización, esto es, en la enseñanza misma. Es decir, la selección implícita y explícita en el *curriculum* se reelabora en los procesos y contextos en los que se formula, así como en el ambiente en que se desarrolla prácticamente. La cultura escolar se imparte en instituciones pedagógicas preexistentes, por medio de relaciones y métodos pedagógicos asentados en tradiciones y creencias, por profesores concretos, apoyándose en las elaboraciones que realizan, por ejemplo, los libros de texto, en un modelo escolar donde el poder de decisión está distribuido entre distintos agentes, etc. Todos esos ámbitos son contextos previos a cualquier propuesta o seleccionar curricular que acabarán tamizándolo.

Por eso afirmamos que la cultura seleccionada y organizada dentro del *curriculum* no es la cultura en sí misma, sino una versión escolarizada en particular. La ciencia que se contiene en los programas escolares no es la ciencia en abstracto, como la literatura que se enseña-aprende en las escuelas no es tampoco “la literatura”, sino versiones y empaquetados especialmente diseñados para la escuela. Por algo es una crítica muy frecuente decir que los conocimientos escolares son, en muchos casos, caricaturas de lo que es el conocimiento. Los criterios de selección, el hecho de que se elijan retazos de disciplinas aislados de marcos más generales de comprensión, el querer impartir muchas cosas a la vez, sin tiempo de detenerse en los temas, el que se dosifiquen saberes en cursos, niveles, etc., no siempre debidamente conectados entre sí, son razones que nos ponen de manifiesto que la cultura contenida en el *curriculum* es un saber “curricularizado”, si se nos permite la expresión.

Toda la mecánica de elaboración de *curriculum* introduce elementos que moldean la cultura escolar. El modo en que se formula ese texto (contexto de formulación) lo condiciona. Un proceso en el que intervienen agentes diversos. No existe, pues, una total correspondencia entre lo que es el saber externo que potencialmente puede ser transmitido y la elaboración que se hace de los saberes contenidos en el *curriculum*. Las prácticas de confección del *curriculum*, de su presentación, son aspectos que median en la relación cultura-contenidos curriculares. Diríase que el texto que es el *curriculum* no responde a las intenciones de ser reproductor de lo que entendemos por cultura fuera de la escuela, sino que es una cultura propia que tiene unas finalidades intrínsecamente escolares y que presta, por supuesto, un peculiar servicio a la socialización y a la reproducción.

El contexto social, económico, político y cultural al que representa o deja de hacerlo el *curriculum* debe ser el primer referente en relación al cual analizar y evaluar un *curriculum*. Es decir, ese es el primer contexto práctico externo para entender la realidad curricular: el ejercicio de prácticas políticas, económicas y sociales que determinan las decisiones curriculares, no pudiéndose olvidar que el *curriculum* propuesto a la enseñanza es el fruto de las opciones tomadas dentro de esa práctica. Olvidar esto es la formación de profesores supondría reducirlos a consumidores pasivos de algo dado, cuyos valores no se discuten. Éste es el gran debate curricular por encima de cualquier otro problema: como ya dijimos, se trata de análisis de la cultura de la escuela.

No es éste el único contexto externo a la práctica mediador del *curriculum* real. Las decisiones administrativas sobre cómo desarrollar la enseñanza, la elaboración de materiales didácticos, la participación familiar, la influencia de los grupos académicos que presionan para que su especialidad esté representada en la cultura escolar, son entre otras, fuerzas o prácticas de intervención que condicionan la cultura escolar.

Esos ámbitos median en el curriculum que se suele presentar a la institución escolar para que lo desarrolle. La cultura contenida en los *curricula* ya formulados o diseñados para la escuela sufre otra serie de modificaciones cuando se desarrolla en un medio escolar concreto, en contextos que podríamos llamar internos. El *curriculum* elaborado y formulado en un documento oficial o en un libro de texto lo podemos apreciar como algo objetivo, por ejemplo en las prescripciones que hace la Administración, pero esos contenidos son transformados, a su vez, dentro de contextos escolares concretos (el contexto de realización). Estamos ante otra condición que muestra la falta de correspondencia entre la cultura exterior, la que se elabora en el curriculum explícito y la que se imparte en la práctica real.

En definitiva, como acertadamente señalan WHITTY (1985, pág. 37) y BATES (1986, pág. 9), entre otros., la escuela y los profesores no enseñan cultura y conocimientos en abstracto, sino reconstrucciones de los mismos, inscritos dentro de instituciones y de practicas cotidianas. La cultura no es, pues, un objeto terminado que se transfiere mecánicamente de unos a otros, sino una actividad mediatizada que se reproduce construyéndose y reconstruyéndose a través de su aprendizaje y de las condiciones en que éste se realiza. Ese aprendizaje es peculiar en las instituciones y ambientes escolares. Por ello, para entender el *curriculum* real es preciso clarificar los ámbitos prácticos en que se elabora y desarrolla, pues, de lo contrario, estaríamos hablando de un objeto deificado al margen de la realidad.

Por esta razón se dice que el *curriculum* real se determina en la interacción de todas esas prácticas que SCHUBERT (1986) ha llamado *sistema curricular*. Como señala ese autor es precios un enfoque ecológico para entender cómo se configura el *curriculum* es relación con contextos no sólo pedagógicos, sino políticos, económicos, legislativos, administrativos, organización de centros, prácticas de supervisión y de control, etc., desde los que se derivan influencias muy decisivas (BELTRAN, 1991; GIMENO, 1988, pág. 22 y ss.).

Es decir, que, como mostramos en la Figura 7, el *curriculum* es un ámbito de integración donde se entrecruzan procesos, agentes y ámbitos diversos que, en un verdadero y complejo proceso social, dan significado práctico y real al mismo. Sólo en el marco de todas esas interacciones podemos llegar a captar su valor real, por lo que es imprescindible un enfoque procesual para entender la dinámica que presta significado y valores específicos a un *curriculum* en concreto, del que hablaremos más tarde. Este no existe al margen de las circunstancias contextuales que lo moldean, lo que se requiere es un marco conceptual apropiado que dé razón de tal realidad. ¿Qué es el curriculum real en la práctica? Lo que resulta de esas interacciones.

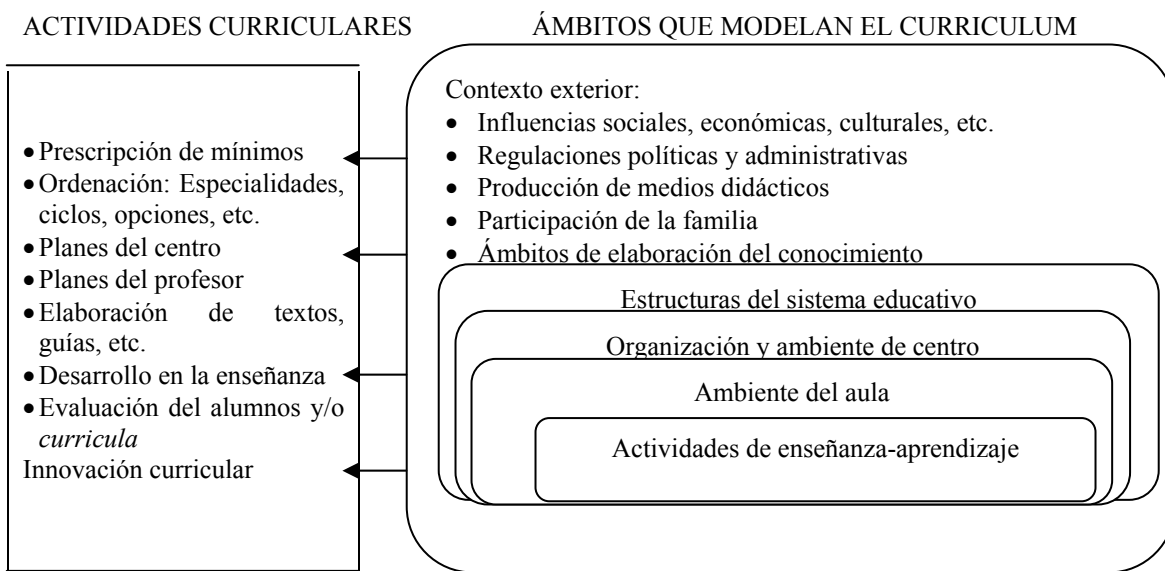


Figura 7: Prácticas y transformaciones en el curriculum.

La presentación gráfica resalta la intención de establecer relaciones entre los ámbitos o contextos que moldean el curriculum real, que se proyectan en actividades diversas relacionadas con el curriculum en la práctica de enseñanza.

- a) Existe un contexto didáctico formado por la estructura de tareas que se desarrollan en las actividades de enseñanza-aprendizaje que tiene a ser como el ambiente pedagógico más inmediato para el alumno. No es indiferente el tipo de actividades de enseñanza-aprendizaje para extraer un resultado u otro a una misma pretensión o contenido curricular. El método condiciona los resultados que se pueden obtener.
- b) El ambiente o contexto psicosocial que se crea en los grupos de enseñanza-aprendizaje, normalmente en las aulas, pero que puede apreciarse en cualquier otra agrupación de trabajo, es un complejo mundo fuente de influencias y motivaciones para el alumno, dentro del que adopta una totalidad psicológica y social especial el aprendizaje del curriculum.
- c) La estructura del centro, las relaciones internas, las formas de organizarse el profesorado, su coordinación, actividades culturales que se realizan, la disposición del espacio, la ordenación del tiempo, etc, determinan el *contexto organizativo* que presta un significado particular al proyecto concreto que un centro tiene para sus profesores y alumnos.
- d) Los centros o las aulas no son entidades aisladas de una realidad más amplia que es el contexto del sistema educativo en su conjunto. Muchas de las peculiaridades del *curriculum* para un nivel o tramo escolar se explican por las interdependencias que mantiene con niveles anteriores o posteriores, por la función social y la selección de alumnos que realizan un determinado tipo de enseñanza, etc. la separación de la experiencia intelectual de la manual, por ejemplo, que se aprecia en los *curricula* está regulada por el propio sistema educativo en especialidades con funciones diferenciadas. En el bachillerato, el *curriculum* siempre quedó muy marcado por las exigencias posteriores de la Universidad.
- e) Existe un contexto exterior al medio pedagógico muy determinante de lo que se enseña en las aulas y de cómo se enseña. Son diversas las fuentes que codeterminan este contexto: presiones económicas y políticas, sistema de valores que preponderan, culturas dominantes sobre subculturas marginadas, regulaciones administrativas de la práctica escolar y del sistema educativo, influencia de la familia en la determinación de la experiencia de aprendizaje o de las opciones curriculares y de las ayudas a los hijos, sistemas de producción de medios didácticos de los que se sirven profesores y alumnos, presiones e influencias de los medios académicos y culturales que inciden en la jerarquización de saberes escolares y en la determinación de lo que se considera conocimiento legítimo. Pondremos un ejemplo: si el *curriculum* que se imparte en las aulas se controla fuertemente a través de inspecciones que analizan lo que enseñan los profesores o por medio de exámenes puestos desde fuera a los alumnos para decidir si se ha superado o no un determinado curso o ciclo de enseñanza, estamos ante prácticas políticas y administrativas de control que condicionan mucho lo que aprenden los alumnos, y sobre todo, lo que enseñan los centros y profesores. Entender lo que afecta realmente a los contenidos de la enseñanza supone, como se ve, fijarse en prácticas no estrictamente didácticas pero muy decisivas para éstas.

Un planteamiento de este tipo pretende clarificar, al tiempo que sistematizar, los problemas y prácticas relacionadas con todo aquello que afecte a los *curricula*, generando preguntas y programas de investigación y de reflexión para el profesorado. La ventaja está en propiciar un entendimiento más coherente de la práctica pedagógica no reducida a problemas técnicos exclusivamente, sino apreciando cómo, dialécticamente, esferas diversas de la realidad codeterminan la práctica pedagógica. De todo ello se reduce una primera consecuencia: los profesores y los alumnos no son los únicos agentes en la configuración y desarrollo curriculares. ¿Cómo considerar las responsabilidades del profesor respecto de los *curricula*, si los problemas que se plantean no son sólo de índole técnico-pedagógicos? ¿Tiene el profesor que ceñirse a desarrollar lo que otros agentes deciden previamente, o tiene que participar en los diversos contextos prácticos señalados? He ahí preguntas que requieren respuestas éticas y políticas.

### C) Lo oculto y lo manifiesto. Una visión desde lo que aprenden

Si la cultura del *curriculum* es una cultura mediatizada, esto significa que la mediación se convierte en fuente de distorsión de los propósitos originales declarados desde fuera y de influencias añadidas, procedentes de los contextos y de las prácticas que intervienen en ese proceso. Para los alumnos, el contexto de mediación por excelencia del que reciben influencias es el ambiente escolar. Por eso resulta fundamental, para clarificar el curriculum real que recibe el alumno, considerar la dimensión siguiente: la realidad no se

reduce a lo que parece evidente de forma más inmediata, es preciso escudriñar en ella, descubrir lo que no es manifiesto.

Considerar que la enseñanza se reduce a lo que los programas oficiales o los mismos profesores dicen que quieren transmitir es una ingenuidad. Una cosa es lo que a los profesores se les dice que tienen que enseñar, otra es lo que ellos creen o dicen que enseñan y otra distinta lo que los alumnos aprende. ¿En cuál de los tres espejos encontramos una imagen más precisa de lo que es la realidad? Los tres aportan algo, pero unas imágenes son más ficticias que otras. El resultado que obtengamos de las dos primeras imágenes —lo que se dice que se enseña— forma el *currículum* manifiesto. Pero la experiencia de aprendizaje del alumno ni se reduce, ni se ajusta, a la suma de ambas versiones. Al lado del *currículum* que se dice estar desarrollando, expresando ideas e intenciones, existe otro que funciona soterradamente, al que denomina *oculto*. En la experiencia práctica que tienen los alumnos se mezclan o interaccionan ambos; es en esa experiencia donde encontraremos el *currículum real*.

Para comprender el *currículum* desde la perspectiva del que aprende conviene, pues, entenderlo como el compendio de toda la experiencia que el alumno tiene en los ambientes escolares. El alumno mientras está en situación de escolarización tiene experiencias muy diversas: aprende conocimientos, habilidades, comportamientos diversos, a sentir, a adaptarse y sobrevivir, a pensar, a valorar, a respetar etc. JAKSON (1975), en su obra *La vida en las aulas*, que tan decisivamente ha marcado el pensamiento pedagógico actual, describía y analizaba la importancia de un ambiente como el escolar, donde las relaciones sociales, la distribución del tiempo y del espacio, las relaciones de autoridad, el uso de premios y castigos, el clima de evaluación, constituían todo un *currículum* oculto que el alumno debe superar si quiere avanzar con éxito a través de los cursos; una dimensión no evidente que contrapuso a lo que él llamó el “*currículum oficial*”, que no revela toda la importancia cuando el alumno no responde como se espera a las exigencias que le plantea, resistiéndose a ser comportarse como lo demandan las situaciones escolares. El *currículum* oculto tiene más estrecha relación con las dificultades del alumno que con sus éxitos, afirmaba este autor (pág. 51), porque es ahí donde mejor se aprecian las exigencias de adaptación a sus requerimientos que plantea a los estudiantes.

Este análisis de lo que de forma oculta se desprende de la experiencia en las escuelas es, a su vez, parcial si no apreciamos que su significado va más allá de dicha experiencia. Las normas de comportamiento escolar no se han generado como algo autónomo, aunque la escuela elabore sus propios ritos, sino que guardan relación con valores sociales y con formas de entender el papel de los individuos en los procesos sociales. El *currículum* oculto de las prácticas escolares tiene una dimensión sociopolítica innegable que se relaciona con las funciones de socialización que tiene la escuela dentro de la sociedad. De hecho los análisis más certeros sobre el *currículum* oculto proviene del estudio social y político de los contenidos y de las experiencias escolares. Hábitos de orden, puntualidad, corrección, respeto, competición-elaboración, docilidad y conformidad son, entre otros, aspectos inculcados consciente o inconscientemente por la escuela que denotan un modelo de ciudadano (APPLE, 1986; DREEBEN, 1983; GIROUX y PENNA, 1981; GIROUX, 1990; JACKSON, 1975; LYNCH, 1989; TORRES, 1991; YOUNG, 1971). Por lo tanto, la socialización del ciudadano en las escuelas no se puede reducir a la reproducción que se produce por la transmisión de la cultura explícitamente declarada en los currícula, a los conocimientos y a las asignaturas.

Cuando todos esos valores forman parte de los objetivos pretendidos y de las actividades pedagógicas, son parte del *currículum* explícito de la educación social y moral, y no cabe decir que sean propiamente componentes de su dimensión oculta. Aunque la gran mayoría de esas influencias se imponen como normas de hecho, asimiladas sin discusión, como parte de lo que consideramos normal, y por ello son los elementos de una socialización soterrada.

La escuela no es un medio de los conflictos sociales externos a ella, aunque una especie de pudor lleve a muchos a la recomendación de no tratar en su seno los problemas conflictivos de la sociedad. Al querer olvidarlos, los reproduce acriticamente la mayoría de las veces. Los mensajes que se derivan del *currículum* oculto, bien estén al margen, en coherencia o en contradicción con las intenciones declaradas, no son ajenos a los conflictos sociales: los papeles de los sexos en la cultura, el ejercicio de la autoridad y del poder, los mecanismos de distribución de la riqueza, las posiciones de grupos sociales, políticos, raciales, religiosos, etc. Por ejemplo: si en la sociedad existen discriminaciones en contra del sexo femenino, las relaciones entre chicos y chicas en las aulas o en el patio de recreo, la interacción de los profesores(as) con unos y otras, la visión que se puede obtener en los textos escolares, etc. no son sino manifestaciones de ese conflicto social. Es un aspecto que se puede analizar no sólo en la dimensión oculta, sino también en la explícita (APPLE, 1975 y 1986; APPLE y KING, 1983; LYNCH 1989; TORRES, 1991).

Ese clima de socialización se asimila por ósmosis y pasa tanto más inadvertido cuantos menos roces provoca; aunque no son pocos los conflictos que genera entre alumnos y profesores, porque es en esa relación

donde se manifiesta mejor la existencia de dichas normas. Lo que se denominan problemas de inadaptación o de conducta son provocados en buena medida por la resistencia de esos sometimientos exigidos. Ciertos casos de abandono escolar, parte del fracaso escolar, son manifestaciones de resistencia pasiva y activa a la normativa del *currículum* oculto, el fracaso de la socialización que impone. Porque a la escuela no se va a aprender en abstracto, sino a hacerlo de una determinada forma y a vivir en un ambiente muy característico. Afirma EGGLESTON (1980, pág. 27), que las obligaciones que el *currículum* oculto impone a los alumnos son tan importantes o más que ellos, para su supervivencia y éxito en la escuela, que las del programa oficial o explícito, como lo son también para los mismos profesores. Lo que importa no es lo que se dice que se hace, sino lo que verdaderamente se hace; el significado real del *currículum* no es el plan ordenado, secuenciado, en el que se plasman las intenciones, los objetivos concretos, los tópicos, las habilidades, valores, etc., que decimos han de aprender los alumnos, sino la práctica real que determina la experiencia de aprendizaje de los mismos.

La diferencia entre lo explícito u oficial y lo oculto del *currículum* real sirve para entender muchas incongruencias en las prácticas escolares. No es infrecuente encontrarnos con declaraciones de objetivos explícitos, que dicen pretender algo de los alumnos, que resultan después contradictorios con lo que realmente se hace para conseguirlos. El *currículum* explícito dice buscar el aprendizaje de la escritura y el gusto por expresarse, o el disfrutar de la ciencia, por ejemplo, y después vemos a los alumnos ocupados en ejercicios tediosos de repetición que generan actitudes negativas y contrarias hacia los objetivos declarados.

La distinción entre la faceta oculta —condiciones de la experiencia deductiva— y la manifiesta —pretensiones declaradas y aceptadas—, permite también entender mejor los procesos de cambio o el inmovilismo de las instituciones y de las prácticas escolares: aunque cambien las pretensiones, las ideas o los *curricula* explícitos, el *currículum* real cambia poco para los alumnos porque las condiciones de la escolarización que lo traducen se modifican mucho más lentamente. Sólo tratando de entender el *currículum* manifiesto u oficial dentro de las condiciones escolares, y éstas y aquél dentro del contexto político, social y económico exterior a la escuela, se entiende la escolarización y pueden los educadores desarrollar esquemas de pensamiento más apropiados para comprender la enseñanza y elaborar con más realismo propuestas de modificación de la misma (GIROUX y PENNA, 1981, pag. 210). Este esquema de comprensión de la realidad explica la razón de que los cambios de asignaturas o de contenidos dentro de las mismas —las reformas curriculares en general— tengan poca incidencia en la experiencia real de los alumnos, en la mayoría de los caos, al no alterarse las condiciones en las que discurre su experiencia. Ampliar el sentido del *currículum* real a todas esas dimensiones ocultas es fundamental que explicar la resistencia de las instituciones y de las prácticas escolares a los cambios promovidos desde fuera, y cómo las reformas curriculares fracasan en la transformación de la práctica (GIROUX, 1990, pág. 63).

La escuela, el cambio, el *currículum*, los contenidos de la escolaridad en suma, no se pueden explicar desde el discurso idealista que no se fija en las condiciones reales en las que trabajan profesores y alumnos. El *currículum* en esa perspectiva no es ya un plan que expresa lo que se quiere conseguir, sino que es preciso analizarlo como parte de los procesos de socialización a que están sometidos los alumnos durante la experiencia escolar. Dicho de otro modo: el significado de la escolaridad para los alumnos, el de los contenidos reales, no se puede desgajar del contexto en el que aprende, porque éste es un marco de socialización intelectual y personal en general. En la experiencia escolar “lo oculto” es mucho más amplio y sutil que lo manifiesto. Sin comprender esto, los profesores no pueden entender lo que realmente es la práctica que desarrollan.

Toda esta perspectiva tiene una gran virtualidad al implicar un giro conceptual muy importante para entender la educación y la dirección de la misma dentro de las instituciones escolares:

1) Por un lado, distinguir lo que se pretende de lo que se hace realmente. En el mundo educativo se utilizan dos tipos de discursos, uno que sirve para expresar lo que se quiere, las aspiraciones, la filosofía que se dice profesar, y otro para decir cómo es la realidad, describirla, desvelarla y criticarla. Para comprender el *currículum* real es preciso trascender y relativizar su dimensión manifiesta, plasmada en un documento donde se concretan sus objetivos y contenidos o en un libro de texto que articula una parte y una visión del mismo. Es preciso acudir al análisis de las condiciones escolares. En primer lugar, porque las condiciones del medio, el ambiente que impone su arquitectura y mobiliario, la disposición del espacio y su uso, la vida social del aula, las relaciones profesor-alumnos, los métodos educativos, el tipo de comportamiento que exigen las tareas pedagógicas que realizan los alumnos, la estructura de funcionamiento de los centros, etc., mediatizan las pretensiones explícitas del *currículum* que se dice perseguir. El conocimiento y todos los aprendizajes que adquieren los alumnos es el saber tamizado por todas esas condiciones. En segundo lugar, porque el funcionamiento de dichos elementos pedagógicos y organizativos son fuente de normas de comportamiento y

de valores que asimilan los alumnos. La cotidianeidad de ese medio es lo que hace que se vaya absorbiendo por ósmosis. El *curriculum* oculto se caracteriza por dos condiciones: que no se pretende y que es conseguido a través de la experiencia natural, no directamente planificada por los profesores en sus aulas (MCCUTCHEON, 1988, pág. 191).

2) Por otra parte, atender a esta dimensión “oculta”, significa que, al hablar de cultura como contenido del *curriculum*, hay que hacerlo en términos antropológicos más que académicos. La acepción más corriente de la misma dentro y fuera del sistema educativo hace referencia a contenidos relativos a lo largo que ha significado la cultura académica especializada. Una acepción legitimada por el propio sistema educativo: conocimientos y destrezas pertenecientes a los ámbitos del saber que se cultivan en las instituciones de enseñanza superior. El sentido antropológico de cultura comprende mucho más. La cultura es la conjunción de significados, convenciones, creencias, comportamientos, usos y formas de relaciones en los grupos humanos. En las aulas y en los centros hay algo más que comunicación de conocimientos de “alta cultura”; allí se desarrolla todo un proceso de socialización de los alumnos, y los contenidos del *curriculum* real son los de esa socialización.

3) La importancia de destacar esta perspectiva estriba, además, en que resalta la importancia de los contextos o ambientes. El *curriculum* que en la realidad incide en los alumnos depende, en gran medida, de las condiciones del ambiente que se vive en los medios escolares, de los estímulos sutiles que tiene ahí su origen. E intervenir en el *curriculum* real supone modificar ese ambiente en sus dimensiones fundamentales: físicas (arquitecturas y disposición del espacio, mobiliario), *organizativas* (formas de organizar a los alumnos en el centro, dentro de las aulas, distribución del tiempo) y *pedagógicas* (relaciones entre profesores, entre éstos y los alumnos, entre alumnos, etc.).

Con la apertura de sus dimensiones ocultas, el concepto de *curriculum* se abre hacia una realidad mucho más compleja de entender y, desde luego, más complicada de gobernar o de cambiar. Hace más borroso e impreciso el concepto, pero más adecuado para comprender la realidad. Una conceptualización tan amplia tiene sus ventajas.

Como señala CHERRYHOLMES ( 1988, Pág., 133):

a) Puede recoger la idea más común de que el *curriculum* es una guía para planificar, enseñar y evaluar el *curriculum* oficial.

b) Incluye los aprendizajes incidentales cuya fuente es la estructura escolar como organización, con sus normas de funcionamiento.

c) Se contemplan los aprendizajes que tienen su origen en los compañeros del alumno.

d) Se asume que aquello que no queda comprendido en lo que explícitamente se pretende —el *curriculum nulo* que diría EISNER— forman parte también del discurso, pues es evidente que no sólo se enseña, sino que también se ocultan otras cosas. En ocasiones, bien por el argumento de que a determinadas edades tratar ciertas cosas parece inadecuado —sexualidad, pobreza, guerra, hambre, etc.—, bien por el predominio de ciertas visiones sobre otras —ocultamiento de etapas “poco gloriosas” de la propia historia nacional, etc.— lo cierto es que existe una parte de la realidad que se anula en la cultura escolar.

e) Evita tener que distinguir entre *curriculum* (lo previsto) e instrucción (lo que se hace, el desarrollo práctico), es decir, nos obliga a ver la continuidad-discontinuidad entre intenciones y realizaciones

D) ¿A qué llamamos *curriculum*? ¿A un proceso o a alguna representación del mismo? Desde la retórica de las declaraciones, los propósitos y las ideas hasta la práctica.

Lo dicho en el apartado anterior nos ayudará a comprender mejor la necesidad de un enfoque procesual de los problemas curriculares. La educación es un campo de pensamiento y de práctica donde proyectamos ideales diversos, utopías individuales y colectivas, ideologías globales o valores concretos que pretendemos se extiendan y que otros compartan, bien por vías de proposición, a través de imposiciones y también por manipulaciones soterradas. Tanta proyección y carga ideológica genera por sí misma un discurso, un lenguaje que suele, con demasiada frecuencia, desligarse de la realidad y cobrar autonomía propia. En esa media no siempre da cuenta de la realidad, y hasta a puede ocultar y manipular. El discurso cambia y se remodela, porque, como señala CHERRYHOLMES (1988, pág.3), hace relación a un tiempo y a un lugar, pero esos cambios no deberían confundirse con otros correlativos en la práctica a la que se refieren. No se puede decir que lo que se dice y lo que ocurre sean realidad totalmente independientes, pero sí que goza de cierta autonomía. Por lo que es evidente que, para conocer la realidad, es preciso ir más allá del discurso que se elabora sobre la misma.



El político y el administrador de la educación dicen emprender programas que en muchos casos coinciden poco con lo que hacen o, simplemente, sobrevaloran sus acciones puntuales. Si solicitamos a un grupo de especialistas que elaboren un proyecto de currículum pondrán en el papel las aspiraciones más loables y razonables para su punto de vista. Todo ello bien fundamentado y ordenado, y no se atreverán a decir que, bajo las condiciones reales de trabajo de los centros escolares y de los profesores, se podrá hacer poco de lo que dicen. Tal vez ese desajuste en política concreta, pero no sólo afecta a ellos. Si le preguntamos al colectivo de profesores de un centro o a cada uno de ellos sobre su filosofía educativa su proyecto global, o sus planes docentes inmediatos, sus “programaciones”, obtendremos visiones optimistas por lo general, bastante más completas y positivas de lo que después podrían decirnos los alumnos que ocurre en la realidad de las aulas. El significante, las declaraciones de intenciones, los proyectos, sustituyen al significado de la práctica, ocultando la realidad. Si se quiere saber lo que es verdaderamente la educación, convendría mucho más analizar las prácticas en las aulas que detenerse demasiado en el discurso embellecido. Claro que sacaríamos bastante mal sabor de boca y además se dispone de pocos datos elaborados con rigor metodológico sobre la realidad educativa; ésta es bastante opaca y nos desenvolvemos generalmente a partir de impresiones poco contrastadas.

Si a cada concepto pedagógico o psicológico que se maneja en la legislación educativa, por ejemplo, se le extrajesen las consecuencias para ver qué condiciones son necesarias para su implantación real, qué formación de profesores se requiere, qué condiciones de trabajo, materiales, organización de clases y centros, etc., son precisos, seguramente se sería más cauto en el uso del lenguaje. Hágase la prueba con los conceptos de aprendizaje significativo, uso crítico de la información, fomento de la iniciativa de los alumnos, enseñanza interdisciplinar, flexibilidad del *currículum*, atención integral al alumno, evaluación formativa y continua, profesores investigadores en su aula... el manejo de los conceptos sin el compromiso con la práctica cumple con el rito de cambiar aparentemente la realidad a base de manifestar las buenas intenciones ocultando las miserias. En eso consiste mantener una perspectiva crítica en educación: en descubrir esas incongruencias para sanear el discurso educativo y mantener viva la utopía, forzando el cambio de la realidad. Sólo de esa forma los conceptos pedagógicos no se desgastan y mantienen su poder de presentar ideales con los que urgir a la realidad y a las fuerzas que la gobiernan.

El currículum es un campo privilegiado para apreciar esas contradicciones que señalamos, la separación entre intenciones y práctica. ¿Qué país se arriesgaría a poner en su *currículum* oficial aquello que realmente se hace en las escuelas? ¿Qué profesor asumiría el riesgo de afirmar que la cultura y los importantes y atractivos conocimientos que dice enseñar se reducen al conocimiento memorizado de unos cuantos conceptos sin relación, trabajados con actividades rutinarias, que para aprenderse han de ser sometidos a evaluaciones constantes, pues de lo contrario los alumnos no los estudiarían? Las declaraciones y las propuestas que componen el discurso curricular conforman lo que SIROTNIK (1988) ha llamado *expectativas curriculares*, cuya función es recordar deseos que quieren llevarse a la práctica, que se corresponden muy poco con los análisis de la realidad, y que, en muchos casos, son meros rituales, artificios simbólicos que suelen proliferar en momentos de reformas, cambios legislativos, introducción de modas pedagógicas, proyectos de innovación curricular, etc. En el peor de los casos son cortinas de humo que ocultan, confundiendo lo que debería ocurrir con lo que realmente ocurre.

Cuando son frutos de debates y reflexiones intelectuales y políticas auténticas, confrontados con la realidad y como arquitectura de propuestas reales de cambio, esas expectativas fomentan una cierta tensión ideológica que ayuda a pensar y decidir prácticas porque colaboran en la articulación de dichas propuestas. Lo que ocurre es que, después de una historia de buenas intenciones declaradas, ya se comprende cómo el discurso camina independiente de los progresos de la práctica. Después de tantos conceptos y orientaciones innovadoras, la práctica se mueve poco. Y aquí es donde resulta útil un esquema explicativo para entender el *currículum*; porque la realidad tiene que ver con contextos escolares y extraescolares, con hábitos de comportamiento, con medios y condiciones materiales reales, con profesores de carne y hueso, con determinada sociedad. Un argumento aparentemente banal debería hacernos pensar. Si la práctica dependiese de las propuestas que se hacen, sería muy fácil mejorarla y cambiarla; la historia no confirma, precisamente, esa tesis. En nuestro contexto y en otros se tiene la experiencia de que, después de cambios múltiples en las leyes, orientaciones y programas renovados, la calidad de la enseñanza no ha mejorado significativamente en una serie de aspectos fundamentales, ésta sigue sin interesar a muchos alumnos, y los profesores, a pesar de su rejuvenecimiento generacional, siguen reproduciendo viejas pautas pedagógicas. Como señalaba GOODLAD (1984), tras el análisis reprojectos, documentos y propuestas curriculares, no son metas lo que nos falta para la escuela, sino articulación de las mismas y compromiso con ellas.

Es evidente, pues, que para conocer el *curriculum* es preciso ir bastante más allá de las declaraciones, de la retórica, de los documentos, o mejor dicho, quedarse mucho más cerca de la realidad. Lo que resulta evidente es que, a través de las plasmaciones del *curriculum* se expresan más los deseos que las realidades. Sin entender las interacciones entre ambos aspectos no podremos comprender lo que les ocurre realmente a los alumnos y lo que aprenden. Cualquier discurso educativo debe servir al desvelamiento de la realidad para hacerla progresar más que a su embellecimiento enmascarador.

STENHOUSE (1984), después de pasar revista a múltiples concepciones y definiciones de lo que es el *curriculum* concluye:

“Nos hallamos, al parecer, ante dos puntos de vista diferentes acerca del *curriculum*. Por una parte, es considerado como una intención, un plan o una prescripción, una idea acerca de lo que desearíamos que sucediese en las escuelas. Por otra parte, se le conceptúa como el estado de cosas existente en ellas, lo que de hecho sucede en las mismas.

Me parece, esencialmente, que el estudio del *curriculum* se interesa por la relación entre esas dos acepciones; como intención y como realidad. Creo que nuestras realidades educativas raramente se ajustan a nuestras intenciones educativas” (pág. 27).

Precisamente, perspectivas como la de este autor han planteado el *curriculum* como un medio para trasladar ideas a la práctica y, por ende, los estudios y propuestas curriculares tendrían que clarificar cómo hacer esa traslación y cómo tiene lugar en la realidad. El *curriculum*, al querer plasmar un proyecto educativo complejo, es siempre un vehículo de supuestos, concepciones, valores y visiones de la realidad. De esta suerte, en el estudio del *curriculum* aparece una dimensión procesual muy sugestiva: cómo las ideas que lo sustentan, los contenidos declarados explícitamente se van transformando en prácticas. Podemos pretender enseñar a leer o enseñar ciencia, y querer hacer bajo el amparo de ideas como la de fomentar en los alumnos la aptitud y actitud de que utilicen esos elementos culturales para analizar la realidad social que les rodea. ¿Cómo a través reexperiencias educativas se realizan esos objetivos bajo ese principio?

Como bien señala GRUNDY (1987), nuestro pensamiento está condicionado para considerar más el *curriculum* como una realidad, producto u objeto, algo tangible, un plan elaborado que después se plasmará en la realidad, en vez de entenderlo como un proceso, una praxis, en el que ocurren múltiples transformaciones que le dan un particular sentido, valor y significado. El que se caracterice como praxis significa que en su configuración intervienen ideas y prácticas, que adquiere sentido en un contexto real, con unas determinadas condiciones, que todo él es una construcción social. Si adoptamos una conceptualización reificadora buscando algo tangible, plasmado en un plan, nos hace proclives a entender que el *curriculum* es la plasmación de esos planes o diseños que lo reflejan (documentos de prescripciones, guías didácticas, libros de texto). Generalmente el plan estructurado que más se impone a ser considerado como tal en el *curriculum oficial*, como lo denominaba JAKSON, porque es el que más profusión se conoce y el que con procedimientos más efectivos trata de imponerse y monopolizar el discurso.

El *curriculum* es más un proceso social, que se crea y pasa a ser experiencia a través de múltiples contextos que interaccionan entre sí [CORNBLETH, 1990, (pág. 13); GIMENO, 1988]. La realidad del mismo no se muestra en sus plasmaciones documentales —prescripciones o libros de texto— sino en la interacción de todos los contextos prácticos que señalamos con anterioridad. Para clarificar el proceso curricular y tomar referencias reales objetivadas podemos aprovechar plasmaciones de fases del proceso que expresan con diferente concreción lo que denominábamos *expectativas curriculares*, pero que por sí mismas no son el *curriculum* real. Guardan, eso sí, diferentes grados de aproximación a lo que es la práctica curricular. Son como fotos fijas en un proceso. El análisis de los libros de texto, por ejemplo, nos aproxima más a la realidad educativa que los documentos oficiales que regulan y prescriben el *curriculum*. Los planes reales de los profesores nos acercarán más que los libros de texto.

El proceso se puede captar en diferentes plasmaciones o representaciones diversas, que son los puntos de apoyo en la investigación curricular. Las más tangibles son las siguientes:

- El *curriculum* como compendio de contenidos ordenados en las disposiciones administrativas — los documentos *curriculares* (en España los llamados mínimos curriculares y más recientemente el diseño curricular Base). Es el *curriculum* prescrito y regulado.
- Los libros de texto, las guías didácticas o materiales diversos que lo elaboran o diseñan. Es el *curriculum* creado para ser consumido por los profesores y alumnos.

- Las programaciones o planes que hacen los centros. El curriculum en el contexto de prácticas organizativas.
- El conjunto de tareas de aprendizaje que realizan los alumnos de las que extraen la experiencia educativa real, que pueden apreciarse en los cuadernos de trabajo y en la interacción del aula y que son, en parte, reguladas por los planes y programaciones de los profesores. Es el *curriculum* llamado en acción. Este nivel de análisis o acepción, junto con la siguiente, es el contenido real de la práctica educativa, porque es donde el saber y la cultura cobran sentido en la interacción y en el trabajo cotidiano.
- Lo que los profesores exigen en sus exámenes o comprobaciones, cómo lo exigen y cómo lo valoran.

Documentos, textos, planes y tareas son las fotos fijas tangibles de un proceso que las enlaza. Reflejan en cierta medida el *curriculum*, pero el estudio y comprensión de éste tiene que fijarse en el proceso entre fotos. Todas esas manifestaciones o representaciones del proyecto pedagógico y de los contenidos de la enseñanza son cortes que representan la realidad procesual, pero ésta la compone la interacción de todo ello. Son imágenes que se suponen conectadas, al menos en el plano de las intenciones, a unos mismos objetivos; pero cada ámbito práctico en el que se realizan tiene una cierta independencia. Desde una mentalidad administrativa, jerarquizada, se han entendido como fase de un proceso de desarrollo lineal con dependencias ordenadas (de la intención hasta la práctica, como si cada escalón se comportase tal como designa el anterior, como si cada nivel de decisión obedeciera ciegamente al anterior), pero, en la realidad, tienen un cierto margen de autonomía. Por ejemplo: dos editoriales diferentes ofrecen versiones o desarrollos de las mismas directrices curriculares, pero cualquier profesor sabe que son peculiares cuando desarrollan los contenidos prescritos para una asignatura en un nivel o curso. Dos profesores con unas mismas directrices curriculares o manejando un mismo material didáctico no enseñan exactamente lo mismo en sus clases. Las diferencias indican que intervienen factores peculiares en cada fase de representación del *curriculum*.

Un curriculum se podría analizar a partir de los documentos legales u orientaciones que elabora la Administración, en la plasmación que hace del conocimiento y de los objetivos educativos una editorial de libros de texto, por ejemplo. Un retrato más real de lo que es la práctica nos lo darán los planes que confeccionan los equipos de profesores en un centro o los que hacen éstos en sus aulas para sus alumnos concretos. Los trabajos académicos que realizan éstos, los exámenes que impone el profesor, en los que se valoran unos conocimientos concretos adquiridos y reproducidos de forma singular, o los que se valoran en pruebas externas, serán un indicador muy decisivo para saber qué se sugiere y obliga a aprender y cómo hacerlo. Una cosa no es independiente totalmente de la otra, pero sí que son fases en el proceso de concreción de las expectativas curriculares que le dan significados particulares a las ideas y a las propuestas. ¿A qué plasmación concreta en esas transformaciones se alude cuando nos referimos al curriculum? En todas ellas se expresa de forma distinta el curriculum, la realidad de éste es el resultado de las interacciones en todo ese proceso, tal como lo refleja la Figura 8.

Sólo una mentalidad burocratizada, con la intencionalidad de gestionar jerárquicamente las decisiones educativas, podría pretender la dependencia estricta de unas fases o ámbitos de acción respecto de otros. Pretenderlo no significaría lograrlo. Un somero análisis sobre lo que se hace para elaborar implantar y desarrollar el *curriculum* nos dice que en esos procesos concurren multitud de acciones fuera de las instituciones escolares y dentro de ellas, unas de carácter pedagógico y otras no, que determinan la práctica real: se prescribe desde los ámbitos político-administrativos; se ordena dentro del sistema educativo según especialidades, ciclos y cursos; se decide lo que es para todos lo que es optativo; se diseña antes de que llegue a los profesores a través de orientaciones administrativas; es objeto de organización y diseño en los centros (adscripción de profesores a especialidades, organización de profesores por asignaturas o para varias de ellas, se prevén horarios condicionantes de la actividad, módulos de tiempo con diferente valor, se adoptan líneas metodológicas en seminarios o departamentos, se da prioridad a partes de los programas, etc.); el *curriculum* lo modelan los profesores en sus planes y en su práctica metodológica; sobre el *curriculum* deciden las editoriales los libros de texto al concretar directrices generales, dado que las prescripciones son siempre interpretables y flexibles; los profesores evalúan el curriculum, a veces por pruebas de homologación externas; el *curriculum* es objeto de políticas y tácticas para cambiarlo. Entre todos esos procesos se dan dependencias e incoherencias, porque cada ámbito de actividad práctica tiene una cierta autonomía en su funcionamiento.

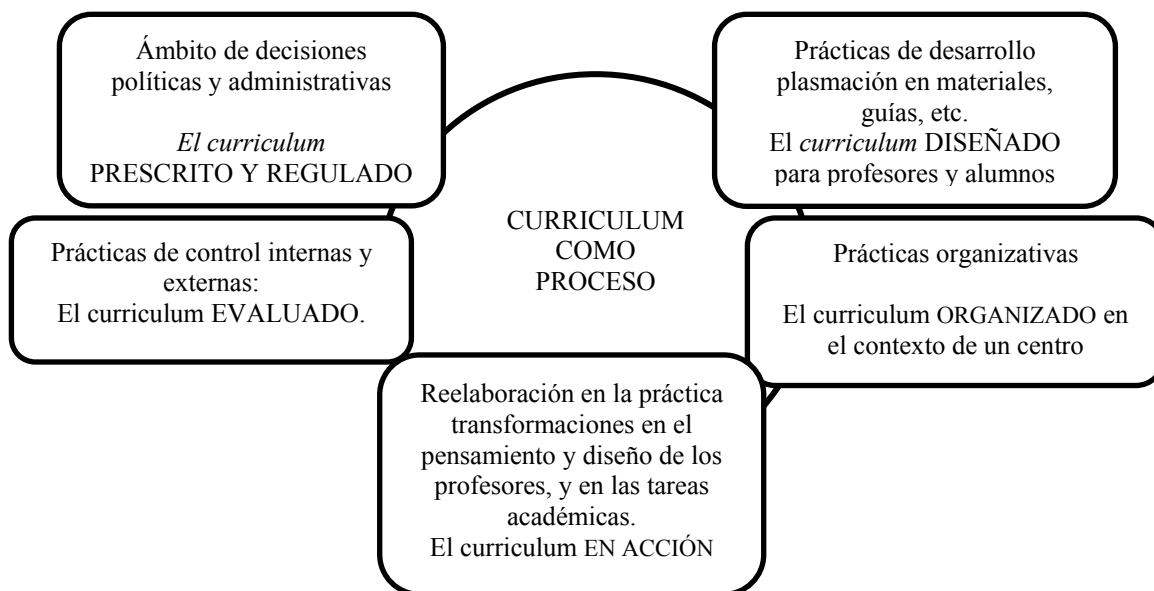


Figura 8. El currículum como proceso

Esta perspectiva procesual sobre el currículum tiene relación con una visión sobre las relaciones escuela-sociedad en general. Si aquél es mediatizado en el proceso de su desarrollo e implantación, entonces él mismo, en tanto que texto de la reproducción, no tiene un valor reproductor al margen de las condiciones de su desarrollo. Dicho de otro modo: la reproducción social por medio del currículum es preciso entenderla desde esta óptica procesal. Si la relación entre currículum y práctica escolar no es mecánica, sino mediatizada por prácticas diversas, esas prácticas son elementos de la reproducción o, por el contrario, potenciales elementos de resistencia a la misma. No existe reproducción mecánica de la cultura al margen de las condiciones de la reproducción. La teoría de la correspondencia de BOWLES y GINTIS (1981) que ve en las escuelas un aparato que se corresponde con la estructura social externa, sirviendo para reproducirlo debe contemplar el efecto mediatizador de las condiciones escolares y la posibilidad de que éstas sirvan para ese efecto o para resistirlo, contrarrestarlo y reorientarlo. Sólo manteniendo abierta esa posibilidad cabe pensar alternativas sociales desde la educación (APPLE, 1987, pág. 81).

La mayor dificultad, tanto de la teoría de la correspondencia de BOWLES y GINTIS como de la tesis de la reproducción de BOURDIEU y PASSERON, es que ambas son abiertamente deterministas al insistir en que la cultura de la escuela es determinada directa y unívocamente por la clase dominante. Ambas ignoran el carácter de las culturas escolares, la resistencia de los grupos de profesores y de alumnos a los intentos de imposición cultural... y la evidencia de que las escuelas son lugares de producción cultural tanto como simples vehículos de reproducción” (BATES, 1986, pág. 19).

Un esquema conceptual del tipo del que estamos comentando para enfocar qué es el currículum, lo mismo que ocurría al considerar las dimensiones ocultas, ofrece además la ventaja de comprender y plantear mejor las políticas que pretenden innovar los currícula. La bondad o adecuación de una propuesta curricular es preciso establecerla no como si la proyecto —foto fija— fuese algo independiente de las prácticas y transformaciones a que será sometido, analizándolo desde una determinada filosofía o concepción psicopedagógica, sino que su valor hipotético para transformar la realidad está en ver qué potencialidad tiene para hacer que los profesores enseñen de otra manera y los alumnos aprendan más adecuadamente contenidos culturales u otros cualesquiera. Potencialidad que está en los procesos de mediación a que es sometida la propuesta, no en sus propias declaraciones de intención. La pregunta clave en nuestro contexto concreto es: ¿lo que enseñan los profesores y lo que aprenden los alumnos depende de forma estricta de una propuesta elaborada por la Administración o de un proyecto confeccionado por especialistas? Depende del grado de control que se realice sobre la práctica para obligar a su cumplimiento, de la asimilación que hagan los profesores de esas orientaciones, de los materiales didácticos que se aproximan más a la práctica traduzcan

adecuadamente las propuestas, de que las condiciones materiales, organizativas, etc, no lo impidan, de que varíen los métodos y las tareas académicas, de que se modifiquen los procedimientos de evaluación. Para que el cambio curricular tenga éxito es preciso empezar por todas las condiciones prácticas que van a mediatizar la propuesta, de lo contrario ésta necesariamente va a ser traducida desde lo que existe y, por tanto empobrecida, si es que potencialmente era innovadora.

La perspectiva procesual no sólo nos sirve para conectar o apreciar desconexiones entre plasmaciones puntuales del curriculum, sino que pasa a ser un modelo de explicación también del cambio y de la resistencia al mismo. En una perspectiva tecnocrática, la innovación de los *curricula* se reduce al cambio de propuestas o plasmaciones curriculares; en una óptica procesual el cambio curricular consiste y exige alteraciones en todas las prácticas propias de los contextos a través de las que cobra significado real, porque lo importante es producir cambios reales en la práctica del *curriculum* que experimentan los alumnos y los profesores.

“Partiendo de la concepción del curriculum como proceso social contextualizado, el cambio curricular necesariamente implica cambios contextuales. En tanto que curriculum y contexto son mutuamente determinantes, el cambio en el primero es más probable que siga y no que preceda al cambio del segundo” (CORNBLETH, 1990, pág. 9).

(...)

“Si el curriculum se reduce a un producto tangible, cambiarlo significa entonces construir e implantar un documento o un empaquetado diferente del mismo” (idem, pág. 14).

Si el cambiar la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos es sustituir unos temas por otros, añadir o quitar contenidos o asignaturas, modificar los libros de texto, etc., el cambio tiene probabilidad de ocurrir y se puede llegar a pensar que los nuevos *curricula* se han implantado en la práctica con esas modificaciones. Ésta sería una acepción de cambio curricular o de mejora de la calidad de la enseñanza poco exigente, entendido desde una perspectiva jerárquica. Si, en cambio, los nuevos contenidos o las sustituciones implican mejoras en la actitud ante el conocimiento, entender su valor formativo de otra manera, atender a la asimilación que hacen los alumnos, ver en el aprendizaje un proceso de construcción de significados, conectar las experiencias y aprendizajes previos de los alumnos con el conocimiento elaborado, o realizar nuevas actividades para aprender de otra forma, entonces el cambio requerido es más exigente y la simple plasmación de las expectativas curriculares en un plan tiene efectos poco significativos. Es preciso ver qué cosas y condicionantes han de cambiar para que esas prácticas se transformen de verdad.

Evidentemente, algunos efectos pueden desencadenarse de cualquier propuesta, del debate sobre las mismas. Si van acompañados de una mejora sensible de la formación de los profesores y de las condiciones de la práctica, pero lo cierto es que los mecanismos que la regulan, en esa hipótesis más exigente, son otros muy diferentes. Cuando más radicales sean las innovaciones propuestas, cuanto más novedoso sea un *curriculum*, cuanto más en profundidad se plantee una reforma afectando a la calidad de la enseñanza, tanto más depende su éxito de los mecanismos que operan en todo el proceso de concreción y desarrollo del *curriculum* y menos del plan explicitado.

Como se ve, la concepción de la transformación del *curriculum* es imprescindible en el análisis de cómo puede mejorar la calidad de la educación y de qué concepto de calidad o de cambio entra en discusión.- Ponemos un ejemplo: cambiar la enseñanza de idiomas modernos para “mejorar el aprendizaje de los mismos” es susceptible de análisis curriculares diversos. Una medida puede empezar a impartirlos antes en la escolaridad o aumentar las posibilidades de opción entre idiomas. La regulación administrativa de esas medidas con los medios necesarios llevaría al éxito en relación con la expectativa curricular propuesta. Si, por el contrario, se entiende que cambiar esa enseñanza significa que los alumnos mejoren el conocimiento real del idioma y su uso hablado y escrito, la reforma curricular tiene otras exigencias y de poco sirve que exista un *curriculum* oficial bien estructurado, ordenado secuencialmente y presentado, porque los mecanismos para que esos *curricula* se hagan realidad en la práctica dependen de un cambio metodológico, del conocimiento del idioma y de los procedimientos para su enseñanza por parte de los profesores, de los recursos materiales y del número de alumnos por grupo y profesor, como exigencias fundamentales.

En resumen, no vale analizar los hechos tal como parece que se presentan, porque el sistema educativo lo forman muy fundamentalmente una serie de hábitos de comportamiento y de prácticas que, al haberlas vivido y experimentado, nos parecen datos de la realidad misma y, quizá por ello, no reparamos en

que son opciones posibles. Desde una perspectiva fenomenológica y crítica, la realidad hay que verla en su dimensión holística, dialéctica e histórica, englobando las acciones, los agentes y las prácticas que se mezclan en los procesos educativos, como procesos sociales que son. De esta condición se deduce, a efectos de métodos de análisis de la realidad, que las metodologías para analizar e investigar sobre el *curriculum* incorporan recursos muy variados.

#### 6.4. Obstáculos para un marco de comprensión procesual

Son diversas las circunstancias que ocurren para que esta perspectiva no se asiente en la teoría y práctica curriculares. En primer lugar, porque pervive con fuerza la concepción burocrática de la institución escolar (ROMÁN, 1990) que concibe a ésta como una organización vertical con un sistema centralizado de decisiones, en la que los subordinados deberían cumplir fielmente los dictados impuestos y propuestos desde arriba, donde los procesos que se desarrollan tendrían que ajustarse a los objetivos señalados de antemano. No importa que después esto nunca se cumpla, despreciándose las incoherencias, resistencias y disfunciones que se dan en toda organización educativa. La escuela, a pesar de su fuerte burocratización, no es una organización al estilo de una empresa, sino algo más parecido a un organismo complejo y vivo donde las partes deciden hacer cosas con alguna autonomía —valga decir que también con desorden e incongruencias en ocasiones—, y en la que los procesos de negociación interna entre las partes y los que se establecen con el *curriculum* impuesto desempeñan un importante papel.

En segundo lugar, una concepción política y técnica del profesor coherente con esa perspectiva global, lo ha entendido más como servidor de un proyecto no elaborado por él, aplicador más que creador de planes de enseñanza, como señalan TANNER y TANNER (1980), alguien que interviene en problemas técnicos más que en la decisión del contenido y en la orientación del sistema escolar. En la gestión de los *curricula* dentro de los sistemas educativos complejos es evidente que a los profesores se les perciba más como funcionarios o asalariados que tiene que seguir unas determinaciones en lugar de ser profesionales que, a imagen de lo que han sido las profesiones liberales clásicas, gobernaban colectivamente una práctica y definían los criterios del buen hacer. Desde la perspectiva que entiende a los profesores dependientes respecto de las propuestas externas, en ellos sólo puede verse a alguien que las asume o las entorpece, pero no a elementos activos que aportan sus significados propios en unas ciertas condiciones de su trabajo (DOYLE y PONDER, 1977).

En tercer lugar, toda una concepción técnica y a veces mecanicista de la enseñanza, que la ha concebido como una práctica acotada en destrezas dirigidas a conseguir objetivos concretos, en vez de comprenderla como algo complejo en donde las concepciones y decisiones de los profesores desempeñan un papel importante que da sentido y concreción a lo que se hace; todo ello ha llevado a ocuparse más por las intenciones de la enseñanza, de los planes y *curricula* diseñados fuera de la escuela que por lo que realmente se enseñaba dentro y cómo se traducían aquéllas intenciones externas. La didáctica y el *curriculum* hasta los años ochenta estuvieron muy marcados por la obsesión de definir los objetivos de la enseñanza (GIMENO, 1982) y muy poco por ver lo que pasaba después con lo que con tanta obsesión se definía.

Esta concepción técnica de la enseñanza y la visión de las instituciones escolares como organizaciones burocráticas, en coherencia con un modelo político de reparto de poder y de las decisiones en educación, han sido congruentes con esa reificación del *curriculum* de que hablamos, producto de ese reparto de poder, al que los profesores debían amoldarse y aplicarlo en la práctica. La teoría del *curriculum* tuvo en sus orígenes que sufrir necesariamente la impronta de todos esos presupuestos, ya que el principio de la misma se debe más a preocupaciones administrativas que científicas (KLIEBARD, 1975; GIMENO, 1988). Pues el *curriculum* era, antes que nada, algo que organizar y gestionar, si bien la investigación señalaba datos en contra de dicha concepción. Tuvo que pasar el predominio de los planteamientos técnicos y científilas en el pensamiento educativo, con la recuperación de perspectivas epistemológicas desautorizadas por aquella orientación para recuperar enfoques que entendiesen la importancia de determinaciones históricas, sociales y subjetivas de los procesos pedagógicos y también del *curriculum*.

WOLFSON (1977) sugería la necesidad de incorporar esos elementos subjetivos que actúan de mediadores curriculares, especialmente los de los profesores, para que, desde una perspectiva fenomenológica, se pudiese configurar una teoría del *curriculum* que contemplase aspectos que no habían sido tenido en cuenta por la teoría tradicional; es decir, considerar a profesores y alumnos como creadores del *curriculum*, o al menos como traductores de las propuestas que a ellos les llegan:

“Todos los profesores (seres humanos, al fin) en todo momento perciben a los alumnos y lo que son sus responsabilidades en la enseñanza a través de su peculiar trama de creencias y supuestos. Una red que se refiere al menos a seis grupos de consideraciones o aspectos: a) para qué han de servir las escuelas, b) cómo son los alumnos y cómo aprenden, c) qué es importante (valores), d) el significado del conocimiento, e) la naturaleza de nuestra sociedad y del mundo, f) la idea que tienen de su papel como profesores” (pág. 84).

Toda una corriente de investigación reciente ha contribuido más tarde a obtener evidencias reiteradas de esa mediación. Los estudios sobre los pensamientos de los profesores y sus teorías implícitas se incorporaron para darnos una visión activa de los docentes, aunque fuese para entender por qué las buenas ideas se vienen abajo cuando se quieren realizar.

Este planteamiento destaca la importancia que tiene la calidad del profesorado como el aspecto decisivo en la mediación y el desarrollo que harán de los currícula pensados, decididos y plasmados en materiales, cuando lo trabajen con los alumnos. Mediación contaminada de toda la cultura del profesor y no sólo de los conocimientos concretos sobre el área o asignatura que le toque enseñar. Sus creencias más generales sobre el mundo, sobre los hombres y la sociedad, son componentes esenciales de su tamiz cuando enseña. A fin de cuenta, en esa actividad práctica se muestran globalmente como persona que sabe y entiende el mundo de una determinada forma y no sólo como experto en unos temas.

Pero conviene no olvidar el papel de los otros mediadores en el proceso curricular, tal como hemos pretendido plasmar, para no caer en una responsabilización excesiva de los profesores, ya que muchos de los contextos prácticos de los que hemos hablado funcionan al margen de ellos, e incluso la regulación explícita e implícita de sus funciones es previa a su intervención.

Por estas consideraciones, los estudios sobre el *curriculum* han tenido y siguen teniendo una pretensión de cara a los profesores: la de ser más un fácil instrumento para resolver problemas ya dados —no planteados por ellos— que proporcionar recursos de análisis para percibir mejor los problemas, realizar elecciones y tomar decisiones con responsabilidad. Perdura una concepción muy fuertemente asentada: que las ideas y teorías educativas tienen que guiar las prácticas, en lugar de ser recursos para iluminarnos en las opciones que tomamos, cuya responsabilidad en educación, como en otras esferas sociales, nunca se puede remitir al conocimiento científico o a la teoría. Probablemente, el mismo profesor, agobiado en las condiciones de su trabajo, reclamará recetas para salir del paso en lugar de esquemas para ver más problemas de los que aprecia ya por sí mismo.

#### 6.5. Algunas conclusiones para caracterizar el pensamiento educativo sobre el *curriculum*

A partir de lo comentado hasta aquí se derivan una serie de consecuencias sobre las características formales que presenta la teorización curricular o, si queremos, el pensamiento ordenado sobre el *curriculum*.

1) En su discusión se recogen los problemas “previos” a la escuela, a la técnica pedagógica; cómo, quién y por qué se decide el contenido de la educación, cómo se seleccionan y ordenan esos contenidos, cómo y quién los presente a los profesores. Es decir, ofrece la oportunidad de entender la acción de la escuela no como algo autónomo, sino en relación con un proyecto no siempre coherente, definido fuera de ella. Lo que la escuela hace es una interpretación de una partitura que se escribe fuera de ella, no por los actores que actúan en su seno. En este sentido, toda la política de selección de los currícula es un capítulo imprescindible para entender la acción, porque le marcan el escenario, las reglas del juego, los márgenes de autonomía, además de seleccionar el contenido.

2) Por consiguiente, entender la práctica de la enseñanza, comprender el sentido de la educación a través del análisis de las propuestas del *curriculum*, implica ir más allá de los problemas técnicos, de métodos, a que ha estado sometida la didáctica y la formación de profesores. La didáctica moderna tiende, y pensamos que debe dirigirse, a comprender y orientar la práctica, desbordando planteamientos meramente técnicos instrumentales, como si fuese la aplicación de técnica de ideas y principios elaborados por otros campos de conocimiento. Esa orientación práctica obliga a fijarse en el análisis de los procesos que ocurren en el desarrollo del *curriculum*. De este modo, el estudio de éste se prolonga hasta la práctica didáctica o instructiva —el como— porque es ahí donde adquieren un valor concreto sus contenidos, debiendo analizar cómo se plasman en acciones didácticas. Cualquiera que sea el proyecto que se tenga para la escuela, su significado

real y su valor está en las acciones a que se da lugar, en función del contexto metodológico e institucional en el que se desarrolla.

3) Como el curriculum da origen o en él se entrecruzan prácticas diversas —se decide, se regula, se ordena dentro del sistema educativo, se controla, se enseña, se aprende, se evalúa, se cambia, se difunde entre el profesorado, se traduce en medios para los alumnos y para los profesores, etc.— se tiene que partir de un modelo de análisis más global que intente reflejar las interacciones que se dan entre los fenómenos didácticos de la enseñanza y otras prácticas no-didácticas pero ligadas a los didácticos: organizativas, político-administrativas, de control, de producción de medios *didácticos*, de evaluación *curricula*, etc. Lo que hemos llamado *sistema curricular* es un marco para comprender y sistematizar los problemas relacionados con el *curriculum*, o si se quiere, una especie de esquema formal “organizador” de la teoría del mismo, como marco de explicación. Las perspectivas epistemológicas con que se investiga o se piensa el *curriculum* no son por sí mismas teorías, sino enfoques o paradigmas que, al trabajador bajo sus presupuestos, dan lugar a una visión u otra, produciendo explicaciones diferentes.

Estudiar la práctica educativa desde el análisis de los conceptos, procesos y prácticas que se entrecruzan en el *curriculum* tiene el valor de relacionar más coherentemente problemas que afectan a lo que hacen las escuelas y no dan una visión mejor organizada del fenómeno de la escolarización. En contraste con lo que ocurre con muchos conocimientos sobre la educación (que provienen de disciplinas especializadas que tradicionalmente, se han repartido el estudio de la enseñanza y pretenden entender o guiar la práctica a partir de las visiones parciales), los temas curriculares se centran directamente en los hechos educativos, muestran un cierto enfoque más globalizador de los mismos. El pensamiento sobre el *curriculum* es una teoría de la práctica: pretende racionalizarla, conceptualizarla, explicarla, pero siempre en relación con la práctica real (WALTER, 1982).

Señala CHERRYHOLMES (1988) que:

“El curriculum no es una derivación, como otros subcampos de la educación, que proceda de diferentes disciplinas académicas aplicadas. Así, por ejemplo, la psicología educativa tiene sus raíces en la psicología: los fundamentos sociales de la educación, en la historia y en la sociología; la filosofía de la educación, en la filosofía; (...) el curriculum trata de problemas que son específicamente educativos” (Pág. 130)

Los estudios sobre el curriculum tienen ese carácter práctico, más nítidamente educativo y no derivado de disciplinas especializadas, por la sencilla razón de que la discusión de los problemas curriculares ha surgido en torno a la solución de problemas prácticos, a intervenciones en la realidad (política, administrativa, escolar, didáctica), lo que no es el caso de las llamadas ciencias especializadas auxiliares o fundamentadoras de la educación. El *currículo* define un territorio práctico sobre el que se puede discutir, investigar, pero, ante todo, sobre el que intervenir. Y la acción requiere integración de conocimientos especializados, y pocos de los existentes en diversas disciplinas que se ocupan por separado de la educación resuelven las necesidades de situaciones y contextos concretos.

En términos parecidos se expresa KEMMIS (1988) cuando afirma que:

“... una lectura de la literatura actual sobre el currículo sugiere que éste es un campo que ha cobrado el conjunto de problemas que en otro tiempo se estudiaba bajo la rúbrica más genérica de estudios educativos. Hace 30 años se creía comúnmente que la educación era un tipo de campo mixto que requería el estudio interdisciplinar, dependiendo sus propios logros de los que se produjeran en disciplinas ‘básicas’ tales como la psicología, economía, historia y filosofía; sin embargo, hoy día hay menos confianza en que los avances en esas parcelas de conocimiento propicien progresos correlativos en nuestra comprensión de la educación

(...)

Es más, si es acertada nuestra idea de que la práctica del currículo es un proceso de representación, formación y transformación de la vida social en la sociedad, la práctica del currículo en las escuelas y la experiencia curricular en los estudiantes debe entenderse como un todo, de forma sintética y comprensiva, más que a través de las estrechas perspectivas de especialidades de las disciplinas particulares” (págs. 13-14).



La misma complejidad de los problemas relacionados con el *curriculum* impide cualquier pretensión de analizar los hechos de interrogantes pedagógicos bajo claves estrictamente científico-técnicas. BEYER y APPLE (1988, pág. 5), ofreciendo lo que sería una agenda resumen de la problemática a desarrollar, afirman que si queremos hacer del *curriculum* un pensamiento que trate seriamente la práctica, se han de abordar cuestiones complejas de orden: epistemológico (qué debe ser considerado como conocimiento), *político* (quien controla la selección y distribución del conocimiento), *económico* (cómo se relaciona el conocimiento con la distribución desigual de poder, bienes y servicios en la sociedad), *ideológico* (qué conocimiento es el más valorado y quién pertenece), *técnico* (cómo hacer asequible el conocimiento a los alumnos), *estético* (cómo ligar el conocimiento con la experiencia y biografía del alumno), *ético* (qué idea de moral preside las relaciones entre profesores y alumnos), *histórico* (con qué tradición contamos para abordar estas interrogantes y que otros recursos precisamos).

4) en este marco aparece una pregunta importante: ¿cuál es el papel de los profesores? Aparte de declaraciones —lo que llamamos retórica—, su actividad real está determinada por la necesidad de que desarrolle con sus alumnos ese *curriculum*. Obviamente su trabajo en las aulas es una acción enmarcada en esos contextos que conforma y moldea el proyecto curricular. El papel del profesor lo podemos ver sólo como alguien que interpreta el *curriculum* y lo enseña o contribuye a que otros lo aprendan. Pero es necesario entender que todos los componentes que forman el sistema curricular delimitan el ámbito de sus competencias, le marcan ciertas reglas, márgenes de maniobra y direcciones a tomar. La práctica de los profesores es un puesto de trabajo delimitado por todos esos contextos.

No nos podemos conformar con una perspectiva pasiva que vea descargar tanta determinación externa sobre los profesores. Es necesario plantearse: ¿qué papel se pretende que desarrollen ellos?, ¿servir a un proyecto decidido y estructurado fuera, o intervenir en la configuración y cambio de los contextos políticos, administrativos, organizativos, de evaluación, de innovación, confección de los materiales que desarrollan el *curriculum*?, ¿el profesor será sólo un experto en métodos de enseñar lo que se le dice que ha de transmitir, o tendrá que estar sensibilizado y capacitado para intervenir en todas esas dimensiones que señalaban BEYER y APPLE? La respuesta no es técnica, no puede darse por criterios científicos, sino que es política y ética, es decir, dependiendo de qué tipo de profesional se quiera tener.

Las consecuencias de las opciones que se adopten son importantes para regular sus funciones, sus derechos y deberes en las instituciones escolares y, sobre todo, para pensar su preparación; ¿con qué formación —instituciones, conocimientos y prácticas— responderemos al tipo de profesionalidad que se considere conveniente estimular?

## 6.6. ¿Existe una definición de qué es el *curriculum*?

Después de todo lo dicho en estos últimos apartados, se comprenderá la dificultad de ofrecer una definición válida de *curriculum* que sea aceptada universalmente. No la hemos dado, ni tiene sentido hacerlo, aunque existen infinidad. Todo concepto se define dentro de un esquema de conocimiento, y la comprensión del *curriculum* depende de marcos muy variables para concretar su significado.

Con algunos ejemplos de definiciones comprobaremos que, según desde qué perspectiva se formulan, su contenido es muy distinto, desbordando siempre la acepción más restringida y seguramente más extendida de que *el curriculum es el programa-resumen* de contenidos de la enseñanza.

Para JOHNSON (1981) desde una perspectiva conductual:

“*Curriculum* es una serie estructurada de objetivos pretendidos de aprendizaje. El *curriculum* es lo que prescribe de forma anticipada los resultados de la instrucción. No se ocupa de prescribir los medios, estos es, las actividades, materiales o incluso el contenido que debe impartirse para conseguirlos. Al ocuparse de los resultados a conseguir, se reafirma a los fines pero en términos de productos de aprendizaje y no a un nivel más general y remoto. En suma, el *curriculum* indica qué es lo que debe aprenderse, y no el porqué debe ser aprendido” (pág.73).

Es un concepto que se limita a los resultados escolares observables, como plan que articula las aspiraciones de la escuela, previo y separado de la realización práctica de la enseñanza. Es una definición instrumental que se elabora dentro de un marco donde el sentido, origen y práctica a que da lugar el

*curriculum* no se consideran. Seguramente este tipo de concepciones dan pie a que por tal se entiendan solamente las necesidades administrativas expresadas en el *curriculum* prescrito.

Existe una serie de concepciones que centran su punto de vista en la experiencia del alumno como punto de referencia, englobando en el concepto de *curriculum* cualquier tipo de adquisición que tengan la oportunidad de aprender en las escuelas, e incluso las que se ocultan al alumno. Una definición que muy genéricamente incluye todo, pero que nos obliga a pensar en las dimensiones ocultas de los planes de las escuelas (MCCUTCHEON, 1988; EISNER, 1979).

Una perspectiva práctica verá en los *curricula* un vehículo de comunicación de teorías e ideas a la realidad. Este enfoque pone de manifiesto un dato fundamental: que los profesores, participando en ese proceso, son elementos activos en su concreción. Es una acepción opuesta a la idea de que tenga que ser una relación precisa de objetivos y contenidos. Ésta es la opción de STENHOUSE (1984):

“El *curriculum* 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).

Muchas otras acepciones de orientación social, como es la de KEMMIS (1988) añaden la consideración de que el *curriculum*, como representación de la cultura, es un medio dentro del que juegan en doble dirección las relaciones entre escuela y sociedad.

“El *curriculum* es un concepto que se refiere a una realidad que expresa, por un lado el problema de las relaciones entre la teoría y la práctica, y por otro el de las relaciones entre la educación y la sociedad” (pág. 30).

EGGLESTON (1980), contempla en su concepción de lo que es el *curriculum*, además de la perspectiva cultural escolar, el problema social que supone la distribución del conocimiento que contiene.

“... al *curriculum* le interesa la presentación del conocimiento y comprende una pauta, instrumental y expresiva, de las experiencias de aprendizaje destinadas a permitir que los alumnos puedan recibir ese conocimiento dentro de la escuela. Esta pauta de experiencias es de tal naturaleza que responde a la idea que la sociedad tiene de la esencia, la distribución y la accesibilidad del conocimiento y está, por lo tanto, sujeta a cambio” (pág. 25).

Para nosotros es importante considerar en cualquier conceptualización:

*Primero:* el estudio del *curriculum* debe servir para ofrecer una visión de la cultura que se da en las escuelas, de su dimensión oculta y manifiesta, teniendo en cuenta las condiciones en que se desarrolla.

*Segundo:* se trata de un proyecto que sólo puede entenderse como un proceso históricamente condicionado, perteneciente a una sociedad, seleccionado de acuerdo con las fuerzas dominantes en ella, pero no sólo con capacidad de reproducir, sino también de incidir en esa misma sociedad.

*Tercero:* el *curriculum* es un campo donde interaccionan ideas y prácticas recíprocamente.

*Cuarto:* como proyecto cultural elaborado, condiciona la profesionalidad del docente y es preciso verlo como una pauta con diferente grado de flexibilidad para que los profesores intervengan en él.

EGGLESTON, John. “Organización del currículo en la escuela- El rol del docente” En: *Sociología del currículo escolar*. Capítulo 5 pp. 95-121- Ed. Troquel. Argentina.

Licenciatura en Intervención Educativa  
Diseño Curricular  
Cuarto Semestre

## CAPITULO 5

### ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULO EN LA ESCUELA –EL ROL DEL DOCENTE

Si echamos una mirada al mundo de trabajo en la escuela, la escena parece muy diferente del complejo universo teórico que acabamos de considerar. Dentro de la escuela las complejidades parecen ser de muy diversa especie. Es probable que, en un momento dado, encontremos que sus habitantes, extrañamente vestidos, cooperan bajo la forma de equipos para vencer a sus adversarios y combaten casi hasta la muerte en los campos de juego. En otras oportunidades, es posible que los veamos en enconada competencia individual ante la mesa de exámenes. No hay duda de que un observador procedente de alguna sociedad remota se sentiría intrigado por la conducta de los adultos dentro de la escuela al desempeñar roles muy diferentes de los que existen en otras partes. Quizás estén liderando actos simbólicos de trabajo grupal, estimulando el aprendizaje de manipulaciones algebraicas y de la historia del hombre neolítico, construyendo naves especiales con cajas de huevos, haciendo sonar silbatos, tocando timbres, batiendo manos y, sobre todo, ejerciendo, casi siempre con éxito, su autoridad sobre los jóvenes. Si se les pide que se identifiquen, los adultos se titularán docentes —maestros de niños, de un grupo de determinada edad de una habilidad o, más comúnmente, de una materia— título que continúa siendo la mayor fortaleza de todo el sistema escolar. Geer (1966) ha demostrado la importancia de la identidad curricular dentro del compromiso ocupacional de la profesión docente, mientras que Musgrove (1968) subrayó el sentido de identidad que le confieren las materias.

Quizás la actividad menos probable de los maestros sea la de sentarse en un rincón de la sala de docentes para meditar con ansiedad acerca de si los fundamentos ideológicos de su trabajo se basan en perspectivas recibidas o reflexivas.

Lo más probable es que la mayoría no haya oído hablar jamás de las formas del conocimiento ni del paradigma interpretativo. A menos que, por casualidad, estuvieran cumpliendo un programa de perfeccionamiento o siguiendo un curso en la Universidad Abierta, los nombres de Phenix, Bantock, Hirst o Young significarán poco para ellos. Frente a los acuciantes problemas curriculares cotidianos de la disciplina, las calificaciones, la preparación de trabajos prácticos de laboratorio, el contar con libros y otros elementos necesarios y manteniéndose *au fait*\* frente a las exigencias de las juntas de examen, ¿dispone acaso el maestro de oportunidad —y no digamos de incentivo— para preocuparse por la ideología de su organización curricular de todos los días?

#### ¿Adopta el docente decisiones curriculares?

Para contestar esta pregunta volvamos nuestra mirada al aula de la escuela primaria. Es fácil encontrar aquí muchos ejemplos de currículos en los cuales se requieren bastante a menudo decisiones de los docentes en materia de organización, ya que a ellos corresponde interpretar qué es lo apropiado para los distintos alumnos en los varios momentos del día escolar. A veces los acontecimientos pueden ser tan

---

\* En francés en el original (N; de la T.).

espontáneos y flexibles que casi toda la conducta parece surgir de la interpretación que el maestro hace de la situación social dentro del salón de clase; en la explicación de los acontecimientos no tienen cabida la perspectiva recibida ni siquiera la reflexiva. Un ejemplo representativo de un currículo tal es el que puede verse en el relato sobre la señorita Sanders y su respuesta a Donnie, niño que se ha roto un brazo. Lo tomamos de un aviso de películas educativas aparecido en una revista norteamericana sobre tecnología educacional y comienza con una fotografía de Donnie, para continuar así:

Ustedes están en la escuela colgando sus abrigos y aparece Donnie con el brazo enyesado. Todo el mundo tiene que tocarlo y escribir algo en el yeso. “Cuánto tiempo vas a tener que llevarlo, Donnie?”, “Señorita, ¿de qué están hechos los huesos?”, “¿Cómo puede uno romperse el brazo nadando?”, “¿Va a volver a crecer, señorita?” Este es el momento para enseñar, el raro momento en que ustedes quieren realmente aprender. Pero vuestra curiosidad no queda satisfecha simplemente viendo el yeso; quieren ver adentro. Entonces alguien va a la filmoteca y trae una película sobre huesos. Se la coloca en el proyector y —que bien— resulta una excelente película. De este modo la señorita Sanders puede enseñarles toda clase de cosas —más cosas de las que nadie pudiera esperar que supiera— en el momento exacto en que ustedes quieren aprenderlas. Y las ven en vivo, de la manera como están acostumbrados a verlas.

En este ejemplo, la señorita Sanders responde de manera totalmente adecuada a la situación inmediata presentada por los niños. Si bien quizás sería injusto tildarla de oportunista, es muy probable que responda con un entusiasmo diferente pero igualmente grande cuando, a la mañana siguiente, los plomeros comiencen a trabajar en la colocación de la nueva cañería de agua en la calle que pasa frente a la escuela o los pájaros inicien la construcción de sus nidos en el techo de la escuela. No parece haber mayores dudas de que, en su salón de clase, ella es la soberana, y su construcción de la realidad el principal determinante de lo que ocurre.

El modelo de la señorita Sanders no se limita al aula de la escuela primaria. La búsqueda de la espontaneidad individual en el estudio de las Artes Plásticas o en un taller de redacción creadora dentro de la escuela secundaria es, de manera similar, el producto aparece de una conciencia compartida de docentes y alumnos en un currículo que parece responder a las percepciones del momento de los participantes y no tener mayor relación con lo que ocurre bajo el título de Artes plásticas o Redacción en otras escuelas o, ni siquiera dentro de la misma escuela en diferentes momentos. Del mismo modo, las estrategias no directivas de enseñanza, características del Proyecto de Currículo de Humanidades o del proyecto de educación moral de Oxford, parecen comprender currículos determinados espontánea y colectivamente y no, en ningún sentido, recibidos. Las sesiones de debate en los programas de estudios liberales de los colegios superiores se incluyen, por lo general, en una categoría similar, y lo mismo ocurre con muchos de los componentes de los programas de estudios individuales introducidos recientemente en las universidades de Gran Bretaña y Estados Unidos.

No hay duda de que tales currículos carecen de la predecibilidad de las organizaciones curriculares más tradicionales y las consecuentes dificultades de supervisión agregan una mayor dosis de libertad a la disposición del currículo por el maestro. El problema de la supervisión es, en realidad, muy importante.

La posibilidad y —aunque discutida— la necesidad de supervisión constituyen corolarios importantes del concepto de currículo recibido. Hasta hace poco tiempo era lógico esperar que un director o jefe de departamento conociera con bastante detalle el currículo de la mayoría de las materias de su escuela o departamento y el grado de cumplimiento posible por las distintas categorías de alumnos. Contando con ese conocimiento podía, generalmente, ejercer una medida sustancial de control, formal e informal, para asegurarse de que un docente “está haciendo lo que corresponde” según la materia, la edad y la capacidad del grupo. Peor, por varias razones, un control de este tipo se hace cada vez más difícil. Los cambios, a menudo considerables, en el contenido curricular debidos a los trabajos e investigaciones de los organismos locales y nacionales y, a veces, de las mismas escuelas, hicieron que muchas materias sean diferentes por haber permitido al docente tomar distintos “caminos”, con lo que sólo él puede sostener con “autoridad” qué es “lo que corresponde” para su clase.

Paralelamente debe tenerse en cuenta el movimiento que, partiendo desde los grupos de capacidad homogénea de las escuelas primarias, medias y secundarias, avanza hacia clases con alumnos de todo tipo de capacidad y, ocasionalmente, de distintas edades. Existe, asimismo, un creciente énfasis sobre la evaluación efectuada por los docentes por lo cual se los estimula a aceptar como responsabilidad profesional individual,

no solamente la determinación de objetivos y metodología, sino la evaluación de lo que tiene lugar en sus aulas sin que exista necesariamente una referencia a valoraciones externas.

La estructura de la escuela referida a la autoridad no solamente se transforma en algo más complejo y menos predecible en la organización diaria del currículo dentro del aula. Hoyle (1971) ha señalado la complejidad del problema mostrando el contraste que existe entre el algo grado de control sobre política de que goza el director y su bajo grado de control sobre la manera como realmente funciona el maestro en el aula, comparando con el alto grado de autonomía de que goza el maestro en su aula y su relativamente bajo grado de participación en la determinación de la política que seguirá la escuela o los fines que se propone. Richardson (1973), en su trabajo sobre la organización de una escuela comprensiva de dimensiones considerables, llama la atención sobre la manera cómo el director, el personal superior y el inferior, pensaron que era conveniente y hasta necesario que se emprendiera la difícil tarea de cooperar de una manera que parece corporizar muchos elementos de la perspectiva administrativa, en una solución compartida de los principales problemas administrativos de la escuela.

Existen muchos otros factores que parecen corroborar un movimiento casi inexorable hacia un currículo reflexivo, lo cual asegura a los defensores del paradigma interpretativo que las cosas avanzan hacia su lado. El papel cambiante en el rol, tanto de los Inspectores de Su Majestad como de los inspectores de la autoridad local, en el sentido de transformarse en asesores en el más completo sentido de la palabra y ofrecer asesoramiento y asistencia en lugar de orientación y control (Edmonds, 1962), es en verdad pertinente; también lo es el énfasis distinto puesto en la preparación de los docentes y en los cursos internos de perfeccionamiento: mientras antes se lo ponía en la conformidad con un rol profesional prescrito, ahora se prefieren la iniciativa, la originalidad y el individualismo. La promoción dentro de la profesión en todos los niveles presenta la tendencia a ser más fácil para el maestro que “se hace de un nombre” por su interpretación innovadora y original del currículo. Los argumentos radicales de Reimer (1971), Postman y Weingartner (1971) y otros a favor de currículos centralizados en la comunidad y, con frecuencia, contrarios al *establishment*, son escuchados por muchos docentes y, especialmente, por aquellos que desempeñándose en áreas urbanas densas, enfrentan las inequívocas dificultades e inconvenientes de contar en sus clases con niños carecidos.

Hemos esbozado un cuadro en el cual el currículo reflexivo basado en interpretaciones de los maestros parece seguir una línea ascendente. La organización y la dirección cambiante de las escuelas, la variable estructura social, las presiones del cambio curricular y en la autonomía profesional, todo ello da como resultado lo que parece ser el triunfo incuestionable del dominio de la reflexividad. No hay duda de que siguen existiendo muchas escuelas en las que prevalecen las orientaciones y las metodologías tradicionales, pero aun en ellas se nota una menor seguridad y probabilidad de rápido cambio frente a la reorganización total de la escuela. Si bien es probable que la consideración ideológica pocas veces aparezca de manera manifiesta, la ideología latente del currículo reflexivo se hace muy evidente y, aún cuando no lo preconicen conscientemente, muchos son los docentes que procuran llevarla adelante en su organización diaria del currículo. Y es verdad que buen número de ellos procura la muerte del currículo recibido como un *fait accompli*\* con todas sus implicancias para la autonomía profesional, la definición del conocimiento y la práctica del control social en la sociedad.

## ¿La sociedad toma decisiones curriculares?

¿Es éste el cuadro total o estamos simplificando demasiado la realidad? Consideraremos ahora alguna evidencia que pueda servir de apoyo a la perspectiva “recibida”. Ya hemos tomado nota de lo que Bernstein señala acerca de que “La manera cómo una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educacional que considera público y refleja tanto la distribución del poder como los principios de control social” (Bernstein, 1975). No hay duda de que este autor piensa que el currículo continúa actuando como un poderoso instrumento de control social; además, un cierto número de pedagogos que apoyan el paradigma interpretativo reconocen que los docentes aún sustentan fuertes prejuicios sobre “la manera como debieran ser las cosas” y que, por medio del currículo, imponen a sus alumnos.

Quizás resultara útil tener en cuenta el cuadro trazado por Hanson (1973) sobre el Proyecto Boda Real en el que se ofrece una perceptiva ilustración de la práctica diaria del currículo dado y de los procedimientos de control social que le son propios. En su satírico escrito, Hanson llama la atención acerca de

\* En francés en el original. (N. de la T.)

cómo, en esa época, muchas escuelas llevaban a la práctica proyectos curriculares sobre el casamiento de la princesa Ana y el capitán Mark Phillips y en tono zumbón propone varias sugerencias que permitirían a los docentes dar más realce a sus proyectos. Pero su trabajo también subraya varios fenómenos fundamentales. Las experiencias del que suscribe confirman que, sin una directiva oficial, muchos docentes autónomos de todos los lugares del país habían decidido realizar algún proyecto sobre este acontecimiento y, más aún lo que hacían era notablemente parecido. Otro aspecto quizás más importante era la manera cómo los proyectos transmitían sin ambigüedad algún mensaje sobre la estructura contemporánea de Gran Bretaña. Aparecía un énfasis reiterado sobre la naturaleza tradicional de la ceremonia religiosa y sus implicancias y el papel de la iglesia (por lo menos dos de las clases sobre este tema vistas pro mí estuvieron a cargo de docentes que, por razones morales, habían pedido ser los eximiera de dictar clases regulares de religión). La mayoría de las consideraciones del acontecimiento destacaba la tradicional posición de la familia real en el sistema social y en las demás divisiones del sistema de status social. Se enseñaba a los niños que, en la ceremonia, las personas de status elevado ocuparían las filas delanteras, y a las categorías menores se destinarían las ubicaciones más alejadas de la nave central. Más significativo todavía: los niños pronto advirtieron que, la gran mayoría de la gente, lo mejor que podría hacer sería buscar un lugar fuera de la iglesia. Los niños reconocían así, no solamente la división jerárquica de la sociedad, sino también que su lugar estaba, en casi todos los casos, en la calle y a lo largo del camino que seguiría la procesión.

En el curso de los años es indudable que los maestros han mostrado mayor eficacia frente a tales situaciones. La acepción del sistema social —instituciones, divisiones, comportamiento, limitaciones y privilegios— es casi total. No hay duda de que el futuro de la princesa Ana y Mark Phillips es tan seguro como el de casi cualquier institución y prueba de ello es el sentimiento general de congoja ante el ataque que, unos seis meses después de la boda, sufrió en Londres la pareja real. Pero el Proyecto Boda Real no es sino un ejemplo de un proceso constante. Tal como Hanson lo recuerda agudamente, la próxima etapa en casi todas las escuelas será el inicio del Proyecto Navidad.

Es posible presentar otros ejemplos del proceso de control social y, particularmente, de diferenciación social en la escuela secundaria. Ya nos hemos referido a la enseñanza de la Matemática (pág. 21), materia ostensiblemente tan importante que todo alumno debe tener su experiencia al respecto por lo general no menos de una vez al día. Y, sin embargo, al llegar al final de la escuela secundaria, considerable número de alumnos ha logrado un nivel de competencia en la materia que resultaría más apropiado para un final de escuela primaria. Si el promedio de éxito es tan bajo, ¿Por qué persiste la escuela en esa práctica? Una explicación podría ser que, si ha de tener lugar una diferenciación social, los niños deben verla como “legítima” y la experiencia de la Matemática a ese respecto puede ser muy adecuada.

Los alumnos tienen oportunidad de notar que hay un grupo de status elevado compuesto por quienes pueden “aprobar” Matemáticas y otro, a menudo más numeroso, de alumnos de status más bajos que, aun si tuvieron la oportunidad de ingresar al de status alto, fracasarían en el intento. En tales circunstancias, la diferenciación parece ser no sólo justa, sino también objetiva. Lo mismo podría decirse, en gran medida de la mayor parte de las “materias de status elevado” que forman parte del currículo; las lenguas modernas constituyen, en particular, un caso muy similar al de la Matemática. La diferenciación es, claro está, un proceso de selección social que controla los accesos a las oportunidades vitales y el status adulto, así como a menudo también un proceso de refuerzo social por el cual los niños que provienen de ambientes sociales “superiores” legitiman sus perspectivas también superiores. El proceso en la escuela, donde se produce este “manejo del conocimiento” unido “al control social”, es sutil pero sorprendentemente efectivo, dándose con tanta regularidad en la escuela comprensiva como en las escuelas secundarias selectivas de décadas anteriores. Es importante recalcar en todo esto que la socialización y la diferenciación no se refieren solamente a los hechos y a las habilidades contenidos en el currículo, sino también a los valores insertos en él —valores que se consideran adecuados para las futuras experiencias vitales de los niños dentro del sistema social—, experiencias vitales futuras que, en parte, resultan diferentes debido a la experiencia misma del currículo.

¿Cuál de los dos modelos del currículo se acerca más a la verdad? Al ofrecer ejemplos prácticos de los dos marcos de referencia, el “recibido” y el “reflexivo”, hemos procurado yuxtaponer la naturaleza compulsiva de ambos análisis. Tratemos ahora de vincularlos, empleando la perspectiva reestructuradora del capítulo anterior. Tomemos para ello el caso de la señorita Sanders: resulta fácil adivinar que su manera de enfocar el incidente con Donnie la habrá llevado a embarcarse en un relato convencional en apoyo de nuestro sistema actual de tratar los accidentes. Habrá descrito el hospital donde Donnie recibió tratamiento y subrayado el rol profesional de status elevado de los médicos que atendieron la fractura.

Posiblemente habrá mencionado a las enfermeras indicando, quizás de manera sutil, que su status, si bien elevado, es algo inferior al de los médicos. Habrá expresado mensajes que refuercen socialmente la

necesidad de la prevención en materia de accidentes y en las áreas del sistema social donde deben tomarse especiales precauciones.

## **Límites en las decisiones curriculares de los docentes**

Pero sí, por casualidad, la señorita Sanders resuelve defender enfoques marcadamente radicales en su manera de enseñar por medio de la búsqueda, es muy probable que vea sujeta a una cantidad de controles, algunos de los cuales pueden ser “externos” y hasta espectaculares, como lo han demostrado varios casos recientes muy celebrados en los cuales las presiones profesionales, comunitarias y administrativas hicieron que los docentes aceptaran el llamado al orden o se vieran excluidos de las personas de la escuela. La primera página de una revista docente (*The Teacher*, 1975) informa del caso que sigue:

### **Maestro crítico suspendido**

Un joven maestro que durante dos años atacara a su escuela y a sus colegas en la prensa fue suspendido por sus superiores el martes pasado habiéndosele requerido, asimismo, que se presentara ante ellos en la reunión del mes próximo. La medida tomada por los superiores confirma una grave situación en la cual el maestro se había enemistado con prácticamente todos los demás docentes en la escuela. El personal ya había decidido que no era posible que continuara en el establecimiento.

Un ejemplo que conozco personalmente se vincula con un proyecto deservicio comunitario en una zona de “penumbra” en el área de la escuela.

Los alumnos mayores habían adquirido la reputación de indiferentes y hasta antisociales en su comportamiento. Un joven maestro emprendió, con estos alumnos, un importante programa de actividades socialmente aprobadas según el cual los jóvenes de ambos sexos crearon y se ocuparon del funcionamiento de una plaza para juegos, arreglaron los jardines de ancianos, pintaron las paredes de sus casas, limpiaron el arroyo local, y, en general, produjeron cambios aceptables en una zona deteriorada. El proyecto recibió la aprobación general y los alumnos el elogio de todo el mundo. Los líderes de la comunidad visitaron las obras y el diario local se ocupó de ellos. El maestro obtuvo un ascenso; pero todo no terminó aquí ya que el maestro y los alumnos comenzaron a darse cuenta de que los ancianos continuaban padeciendo problemas fundamentales que no podían resolverse con su simple intervención directa. Así tenían dificultades con los alquileres, el Consejo local demoraba en arreglar los techos y las cañerías tapadas, además de otras reparaciones cuya solución estaba más allá de lo que podían hacer los niños. Junto con su maestro, éstos decidieron que era necesario actuar en otro plano y escribieron al Comité Local de vivienda y al diario del pueblo insistiendo para que se procediera de manera inmediata. La respuesta fue de naturaleza muy diferente de la que recibieran antes: esta vez el diario local no manifestó el menor entusiasmo acerca de la “interferencia” y los redefinió, como un grupo de adolescentes dispuestos a causar dificultades, liderados por un maestro “radical”. La coincidencia de que el presidente del comité Local de vivienda fuera, además, miembro de comité Local de Educación provocó varios conflictos con la escuela y por fin se invitó al maestro a suspender esta particular línea de acción y el proyecto se dio por terminado.

Hemos llegado así a una de las verdades fundamentales de la perspectiva reflexiva: el currículo se refiere a la distribución del poder. El proyecto comunitario ofrecía a niños antes carentes de poder la posibilidad de hacer uso de su ejercicio en la sociedad. En la primera etapa no hubo “problemas”: no se les concedía sino poder para lograr una conformidad más efectiva dentro del sistema social vigente y abstenerse de actividades destructivas. En la segunda fase llegaron a un ejercicio del poder que presentaba un desafío para algunos aspectos de dicho sistema y, al hacerlo, desafiaron inevitablemente a quienes contaban con el poder. No sorprende, pues, que hubiera resistencias; quienes ejercían el poder dentro de la comunidad demostraron en qué medida podían controlar el currículo. Pero, si bien la perspectiva reflexiva cumple un importante papel para llegar a esta interpretación, ayuda bien poco en lo que se refiere a contar con un camino para elaborar el currículo a la luz de estas realidades. En los capítulos que siguen y con ayuda de la perspectiva reestructuradora volveremos a considerar estos problemas.

Con todo, las limitaciones que sufre “la señorita Sanders” son aún menos evidentes. La manera como fue criada, reforzada por una adecuada socialización profesional en el colegio o la universidad, seguramente habrá tenido mucho que ver con el proceso de asegurar que se muestre, no solamente dispuesta, sino también entusiasta en lo que respecta a estimular a sus alumnos para que aprendan e internalicen normas sociales

establecidas. La naturaleza penetrante de la socialización profesional en los establecimientos donde se inicia la enseñanza aparece ilustrada en el relato que presenta Taylor sobre las escuelas inglesas que preparan para el magisterio (1969). Es probable que la fuerza de tales limitaciones sobre la organización curricular de la señorita Sanders resulte evidente; aun en el área de la prioridad educacional de la primera escuela, en la cual quizás trabaje con niños pequeños, es fácil que el equipo para juegos que prefiera sea del tipo proporcionado por firmas tales como Galt y Abbatt, tipo que también se encuentra en la mayoría de los hogares de clase media. No hay duda de que lo más probable es que exista poco parecido con los juguetes “poco exigentes” que la mayoría de los niños tienen en sus casas (Bernstein y Young, 1967) y es casi seguro que sus expectativas acerca de la capacidad de los niños para usar el equipo sean igualmente disonantes. El empleo imaginativo, original y espontáneo de los alumnos en lo que respecta al uso del equipo, crea una variedad de “situaciones” que muy posiblemente contará con todo su apoyo; conducta que con mayor probabilidad podrá ser lograda por niños de clase media que, no sólo estén familiarizados con el equipo, sino también con la ética “dirigida desde adentro” que les enseña que los adultos apoyan más que ordenan. Lo más fácil es que esto contraste con las expectativas de muchos niños ubicados en el otro extremo de la escala social quines, por lo menos al principio, pueden sentirse “dirigidos desde afuera” y esperan que los adultos les digan qué deben hacer. Del mismo modo, el resultado de las clases de pintura de la señorita Sanders, con grandes hojas de papel, colores atrevidos y dibujo no figurativo, probablemente será comprendido fácilmente por los padres de clase media, que acaban de enterarse de los misterios del arte infantil en el último número de *Where*. Parafraseando a Baratz y Baratz (1970), digamos que el concepto de métodos de descubrimiento destinados a los niños cadenciados se conceptualiza según las normas de los de clase media. La sutileza misma de sus comunicaciones con padres que evitan cuidadosamente términos evaluativos burdos sobre el rendimiento de los niños podría no ser captada, entendida equivocadamente o desperdiciada por muchos progenitores no pertenecientes a esa clase y a quienes están particularmente dirigidas.

## **Control social en el aula**

Hemos presentado un cuadro que muestra con claridad algunos de los aspectos de control social del currículo que a veces, serán impuestos al maestro. Pero lo más común será que el control social surja de él. Consideraremos ahora con mayor detalle lo que ocurre diariamente en el aula y estudiemos a la “señorita Sanders” en acción. Quizás comience por entender que su propia autoridad y su rol están firmemente fundados sobre el sistema vigente y que discutirlo es discutir su propia posición personal. Tal como lo expresa Keddie (1971) con total claridad, también esto tiene sus propias consecuencias.

Para el maestro, el control social puede depender de que sea capaz, en el aula, de sostener públicamente su concepto de la situación. Quizás lo haga procurando quitar validez a las definiciones de los alumnos y es posible que trate con escepticismo sus quejas sobre curso y las incluya en categorías normales tales como “están tratando de no cumplir con su trabajo”, o “son capaces de intentar cualquier cosa”. Estas explicaciones pueden o no coincidir con las ofrecidas por los alumnos.

El efecto general de las explicaciones de los maestros es reconocer que la situación es conflictual, pero quitando validez a la opinión del alumno y delimitando, de este modo, sus derechos. No todos los alumnos tienen los mismos derechos, ya que a la “misma” conducta se le pueden atribuir distintos significados según su status normal.

En una clase integrada por alumnos infradotados (grado C), uno de ellos preguntó a su maestra:

Alumno: Esto es geografía, ¿no? ¿Por qué no aprendemos dónde están los países y cosas por el estilo?

Maestra (con ironía): Después de la clase buscaremos el atlas y te mostraré donde está.

Unos días antes yo había preguntado a esta maestra si (como ocurrió en otros grados) algún alumno había inquirido en clase: “¿Por qué estudiamos Ciencia Social?”, a lo que me respondió:

Maestra: No, pero si me lo preguntara un niño de C procuraría eludirlo, ya que sería lo mismo que si me dijera “¿Por qué hacemos algo?”, “¿Por qué trabajos?”.

Observador: ¿Y si quien preguntara fuese un alumno del grupo A?



Maestra: En ese caso posiblemente trataría de responder.

Aquí vemos nuevamente ejemplos de conducta docente que muestra diferenciación curricular entre las distintas categorías de alumnos, diferenciación que se considera con las repetidas interacciones entre maestro y alumnos:

Una vez que los alumnos se ubican dentro de los grupos de mayor capacidad, el deseo de tener éxito en la escuela en los términos impuestos por ella queda confirmado, radica en sus actividades y se ve reforzado por sus expectativas vocacionales a largo plazo. Estos son los alumnos que, cuando se les pregunta sobre el curso de Humanidades en términos generales, muestran su tendencia a responder en los términos utilizados por el maestro para definirlo. Es muy probable que estos alumnos avancen en el sentido de emplear el lenguaje de la materia tal como lo presenta el docente e, igualmente importante, es probable que su estilo de conducta sea, para el maestro, más adecuado a la situación que el de los alumnos de grado C. Una vez que éstos son incluidos dentro de los de capacidad superior, es fácil que los maestros busquen en sus preguntas un significado diferente que en las formuladas por los alumnos del grado C y las utilicen con distinto fin.

En el mismo trabajo Keddie presenta ejemplos de la manera cómo los maestros refuerzan por medio de su currículo las expectativas sociales de la sociedad en una clase basada en materiales destinados a mostrar que los roles tradicionales son culturales y no biológicos, con lo que es posible someterlos a discusión:

Maestra: No, (las mujeres) sufren igual el dolor pero tienen mayor resistencia a él.

Alumno: Entonces, ¿por qué están siempre llorando?

Maestra: Bueno, eso es temporalmente, ¿no? De todos modos nos estamos alejando del tema de los esquimales...

Aquí la definición del maestro de lo que corresponde hacer elimina una cuestión que parecería ofrecer un perfecto ejemplo de la importancia del material curricular. Delamont (1976) ofrece otro ejemplo de control de la situación curricular por parte del maestro:

Consideraremos el siguiente incidente, tomado de una clase de Historia sobre las guerras napoleónicas que siguió a un material relativo a los políticos británicos de ese período. Tan pronto como el grupo se hubo reunido. Evelyn levantó la mano. La maestra, señora Flodden, le pregunta qué desea. Evelyn: tengo un epigrama sobre Burke. ¿Puedo leerlo?

La señora F. responde que sí, “como no”. Evelyn lee su epigrama y la clase lo celebra con risas.

La señora F. hace que Evelyn lo escriba en el pizarrón para que, quien lo desee, pueda copiarlo. Luego anuncia “notas sobre las guerras napoleónicas”,

Este es un diálogo común en una clase y, a primera vista, no presente nada digno de destacar. Sin embargo, y tal como ocurre en cualquier otro diálogo, muestra quién controla el contenido de la clase. Cuando ésta se inicia, Evelyn ofrece un aporte relacionado con el tema anterior: se trata de un epigrama. Nótese que, por el hecho de ofrecerlo, la niña no tiene el derecho natural de enseñar a la clase; pide permiso, (Podemos presumir que, si Evelyn se sintió segura al efectuar su ofrecimiento, era probable que la señora Flodden lo aceptara, aunque no todos los docentes lo hacen. La señora Flodden le acuerda el privilegio e inmediatamente lo “coloniza”; hace que Evelyn lo escriba en el pizarrón y, de este modo, lo define como una información que puede registrarse oficialmente. Con todo, no es tan importante como para que se obligatorio copiarlo cosa que, en cambio, ocurre con las notas sobre las guerras napoleónicas. De este modo, la señora Flodden está definiendo el epigrama como algo marginal a la historia y las notas como algo fundamental).

Pero cuando la señorita Sanders se dé cuenta de la falta de continuidad que surge en su práctica y porque compensarla, quizás encuentre problemas. Una solución consiste en adoptar currículos que parezcan estar más estrechamente relacionados con las vidas y las condiciones de la comunidad local. En realidad, se ha sugerido muchas veces que todo el currículo podría estar vinculado con las situaciones vitales cotidianas que se producen dentro del radio de acción de la escuela. *Society and the Young Scholl Leaver* (Consejo de Escuelas 1968) indica una lista de temas que podrían facilitar el avance hacia este tipo de currículo de “búsqueda” sustituyendo así el convencional de materias. La lista incluye la familia, los hogares, la experiencia laboral en fábricas, el mundo y yo, las figuras autoritarias, el ómnibus 97, la provisión de agua, el problema del color, las epidemias, el vestido, y otros temas.

## **EL ÓMNIBUS 97**

Pero, ¿cuáles son las implicancias de un currículo tal? White (1968) ha explorado algunas de sus posibles consecuencias de un bien conocido artículo y al respecto señala:

Una de las áreas de búsqueda propuestas, “El ómnibus 97”, servirá aquí como ejemplo. Se trata de un plan según el cual los niños explorarán en profundidad el funcionamiento de un recorrido de ómnibus, a veces realizando tareas individuales, subiendo y bajando del ómnibus, entrevistando a personas que lo esperan con el fin de averiguar por qué lo usan, visitando el depósito de esa línea para ver cómo limpian los coches, hablando con quienes hacen la limpieza, con las personas que atienden la cantina del garaje, inspectores, etc., y, otras, escuchando lo que dicen visitantes —conductores y guardas, usuarios del ómnibus, el agente de policía encargado del tránsito— que concurren a la escuela para conversar sobre esos problemas.

No hay duda de que este tema despierta la atención de los niños: los ómnibus son, por sí mismos, fascinantes y además les dan oportunidad de pensar la tarde al aire libre entrevistando a la gente en lugar de permanecer dentro del aula. Pareciera tratarse de mecanismos motivacionales útiles para iniciar el trabajo. Pero, ¿para qué se motiva a los alumnos? ¿Qué se propone el proyecto? Se nos dice que uno de los principales propósitos consiste en ayudarlos “a familiarizarse con el barrio donde viven y apreciar algunos de sus beneficios y problemas”. Pero ¿de qué manera puede justificarse educacionalmente esa pretendida necesidad de familiarizarse con el propio barrio?

Podemos comenzar por preguntarnos por qué ha de ser precisamente esta necesidad ya que mucho de lo que verán les es familiar: bastante saben ya acerca de las razones de las cuales la gente viaja en ómnibus y sobre lo que implica el trabajo de guarda. Pero quizás estemos tomando el rábano por las hojas: lo más importante no es lo que los niños llegan a aprender. Tal como lo subraya el trabajo: “el producto final para el joven que egresa de la escuela debe medirse en términos de valores y actividades, actitudes, en habilidad para aprender y no por el conjunto exacto de conocimientos adquiridos”.

En otras palabras, podemos pensar que el proyecto “Ómnibus 97” es un intento que persigue como fin no tanto familiarizar a los niños con su barrio, sino aceptarlo como un lugar donde es interesante y agradable vivir. Podemos pensar que las salidas en ómnibus son una manera de lograr que los alumnos aprecien facetas de su medio físico y social que quizás de otra manera hubieran pasado inadvertidas y que vea las calles poco atractivas donde viven bajo una nueva luz que las haga interesantes. Las ojeadas entre bastidores en el depósito de ómnibus pueden interpretarse como manera de estimular a los alumnos a considerar positivamente como ocupación la posibilidad de conducir o mantener el vehículo.

Existen evidencias, en todo el trabajo, de que esa aceptación es el propósito primordial. En un proyecto de experiencias laboral, por ejemplo, no se lleva a los alumnos a ver las fábricas bajo forma de visita guiada, sino que se los distribuye por departamentos y sus orientadores vocacionales concurren a hablarles como visitantes interesados. “De esta manera se fomentan en cada alumno la independencia y la identificación temporaria con los intereses de la firma. Otros proyectos subrayan de manera similar la aceptación de la autoridad mostrando cómo se ven las cosas desde el punto de vista de quienes la ejercen.”

## Sistema explicativo del docente

Pero quizás existan problemas fundamentales que todavía obstruyen el camino del docente que ha leído a Delamont, a Keddie y a White y se muestra sensible a sus cautelosos estudios. Así puede surgir un importante problema vinculado con su *sistema explicativo*, expresión que se usa dentro de la educación reflexiva para indicar el modo verbal de rendir cuentas, a los demás y así mismo, de los significados de su práctica curricular. Sharp y Green (1975) sugieren que el vocabulario de que se dispone es un instrumento insuficiente que no proporciona “explicaciones claras o legitimación que pueda cerrar la brecha entre la práctica sustantiva, por una parte, y los fines educativos, por otra”.

Pero, más importante aún, indican que el vocabulario es de fundamental importancia para “la conservación del control social y el compromiso de la estructura subyacente de relaciones de personal”. Los dos puntos aparecen ilustrados con claridad en una entrevista con la “señora Carpenter”, maestra con orientaciones reflexivas que acaba de dictar un currículo formal de matemáticas:

Quando se cuenta con un plan fijo... todo está en su lugar... se enseña longitud inmediatamente después de haber enseñado tal o cual cosa y, en realidad, se enseña el tema, sabe usted, sin tener en cuenta si los niños están realmente aprendiendo, no de la manera como creemos que debieran estar haciéndolo...

Entrevistador: ¿Qué quiere decir con eso?

Maestra: Quiero decir que todos nosotros tenemos un pequeño plan, pero yo, realmente... Bueno, yo trato de ver en que etapa se encuentra el niño y partir de allí...

Entrevistador: ¿Cómo lo hace? ¿Cómo puede darse cuenta en qué etapa se encuentra el niño?

Maestra: Pues, no lo sabemos realmente; lo que sí se puede decir es qué etapa no se encuentra, porque uno se da cuenta cuando el niño no sabe, aunque no se dé realmente cuenta cuándo sabe. ¿Se da cuenta lo que quiero decir? Generalmente se puede decir cuándo no saben (pausa prolongada).

(En este momento de la entrevista se produjo algo que distrajo su atención) ¿Qué estaba diciendo?

Entrevistador: Ciertas etapas, darse cuenta cuándo saben...

Maestra:... y cuándo no saben. Pero, aun así todavía no nos damos cuenta de cuándo no saben (pausa); no se puede decir que realmente no saben, ¿verdad?... Esa es la razón por la que ese plan no podía dar resultado. No hubiera podido ceñirme a él porque, en realidad, no se puede... se sabe cuándo no saben, pero no cuándo saben.

Sharp y Green presentan un análisis muy ilustrativo de una prolongada conversación con la señora Carpenter y otros docentes de Mapledene, destacando la pobreza y las ambigüedades del vocabulario explicativo y mostrando, asimismo, el papel fundamental de los conceptos que se emplean implícita y explícitamente, tales como “preparación”, “etapas” y “necesidad”, conceptos que tienen connotaciones reconocibles de control social a las cuales el maestro siente que debe responder. El vocabulario no solamente no es adecuado para explicar la práctica curricular, sino que tampoco lo es para que el maestro solucione el conflicto entre las perspectivas recibida y reflexiva, conflicto que en el mejor de los casos, sigue sin resolver.

Consciente de sus subyacentes orientaciones normativas, pero destruida por White cuando trata de rechazarlas, reforzando inevitablemente diferenciaciones que está luchando por eliminar y contando con su vocabulario explicativo que oscurece en lugar de iluminar las ambigüedades de su posición ¿puede acaso la señorita Sanders liberarse de los largos tentáculos de la perspectiva recibida? ¿O es que se trata de una prisión de la cual los maestros, por ser maestro, no pueden escapar?

## Clasificación y marco de referencia

Digamos, para tranquilizar a la señorita Sanders, que existen áreas en las cuales es posible identificar la autonomía del maestro; Bernstein (1971) nos ayuda a localizar algunas de ellas al mostrarnos caminos alternativos para analizar el currículo, caminos en los que puede atisbarse la posibilidad de algunas oportunidades para el ejercicio de la toma de decisiones por parte del docente. Bernstein sostiene que existen dos tipos fundamentales de organización curricular. Seguramente resultará de utilidad considerarlas con detenimiento si queremos entender cuáles son sus implicancias en lo que hace a la toma de decisiones. El primer currículo es de tipo *agregado* y en él los contenidos aparecen aislados unos de otros; el alumno debe reunir un grupo de estos contenidos, generalmente con la guía de algún concepto acerca de su utilidad. El

segundo es un currículo en el cual los contenidos están en relación abierta entre sí: se trata del currículo de tipo *integrado*.

Bernstein explora los dos tipos contando con la ayuda de conceptos estructurales relativos a la fuerza de los límites entre contenidos, clasificación y marco de referencia, *La clasificación* se refiere a la relación entre contenidos y al modo como se los diferencia; se trata de un concepto de conservación de límites. El *marco de referencia* se vincula con la relación entre docente y alumno y con la fuerza del límite entre lo que se puede y lo que no se puede transmitir. Esa fuerza determina el grado de control de que disponen el docente y los alumnos.

Bernstein opina que la autonomía del maestro es baja cuando la clasificación y el marco de referencia son fuertes; aquí el modelo recibido es ascendente. Si bien este autor distingue entre los códigos de conocimiento curricular europeo continental y británico (códigos de conocimiento educacional), cree que ambos están dentro de una perspectiva recibida. El conocimiento curricular es presentado al alumno en un orden predeterminado y jerárquico, y el maestro también se encuentra ceñido a ese orden.

En la actualidad, el código norteamericano, con clasificación y marco de referencia más bajos, ofrece al maestro la posibilidad de una mayor autonomía que extiende al alumno y a la comunidad en general. Pero en cualquier sistema que produce una reclasificación y se cuenta con un currículo integrado. Esa integración puede significar uno o más docentes y entre las materias o dentro de ellas. La integración no solamente disminuye o elimina los límites, sino que abre el acceso al conocimiento curricular a alumnos que pueden recibir principios básicos desde el inicio, en lugar de lo que ocurre con los códigos tradicionales, según los cuales solamente un grupo de élite puede llegar a ellos después de largos estudios. Es al mismo tiempo más popular, más democrático y susceptible de debate y toma de decisiones en las que el maestro puede participar en lugar de ser “un recipiente”.

Bernstein piensa que existe un fuerte movimiento hacia la institucionalización de códigos integrados con su clasificación y marco de referencia de débiles características para las escuelas primarias y secundarias, lo cual indica un progreso hacia la autonomía del maestro e implica cambios en la pauta de relaciones laborales dentro de la escuela, debilitamiento de los límites entre el personal docente y los alumnos, grupos de enseñanza más flexibles, mayor capacidad para “tolerar la ambigüedad tanto en el conocimiento como en las relaciones” y “una pedagogía más preocupada por explorar principios que por aprender operaciones comunes de aprendizaje”. Bernstein cree que este cambio es un desafío a los sistemas de control vigentes: “existe una crisis en las clasificaciones y marcos de referencia fundamentales de la sociedad y, en consecuencia, en sus estructuras de poder y principios de control... Este punto de vista representa un intento de clasificar y, por lo tanto, de alterar las estructuras de poder y los principios de control; procediendo así se llega a deshelar la estructura del conocimiento y a cambiar los límites de la conciencia”.

Los argumentos y las conclusiones de Bernstein están estrechamente ligados con su concepto de paso de una solidaridad mecánica a una orgánica, enunciado en su trabajo sobre “Escuelas abiertas-sociedad abierta” (1975), algunas de cuyas implicaciones para el docente y su organización curricular son:

En las nuevas escuelas, la integración a nivel de idea significa un nuevo principio de integración social del personal: el de la solidaridad orgánica. Este cambio en las bases del currículo que va desde la materia hacia la idea, se encamina hacia un cambio fundamental en el carácter de la educación británica: un cambio que va de la educación en profundidad a la educación en aliento... Se ha producido el cambio entre un rol de enseñante que es, por así decir, “dado” (en el sentido de que el maestro ingresa en obligaciones asignadas), a un rol que debe ser *logrado* en relación con otros maestros. Se trata de un rol que no está hecho, sino que *debe hacerse*.

Es importante señalar, sin embargo, que el análisis de Bernstein es de naturaleza microcómica y se refiere a sociedades más que a escuelas o aulas.

En consecuencia, no tiene necesariamente en cuenta las variables implícitas en la administración escolar, tales como el jefe de departamento fuerte que, imponiendo restricciones a los docentes, puede hacer que un currículo caracterizado por un débil marco de referencia se transforme en un currículo con un fuerte marco de referencia. Tampoco tiene mayormente en cuenta la influencia potencial de los alumnos que nosotros consideraremos en el próximo capítulo. Smith (1976) opina que los alumnos, al reafirmar su competitividad pueden ejercer una poderosa influencia en cuanto a hacer que códigos integrados vuelvan a asumir la forma de un *agregado igualitario*.

## **Decisiones en materia curricular**

Considerando en conjunto, el análisis de Bernstein abre posibilidades para un rol docente, dentro de un código integrado, que presenta una efectiva autonomía profesional con la que no contó la señorita Sanders en sus exploraciones de la perspectiva curricular. Pero es importante entender, sin embargo, que se trata de una posibilidad que tiene en cuenta no solamente su interpretación del currículo, sino también las realidades de su estructura y organización. Bernstein presenta, en resumen, una apertura para que los profesionales puedan participar de la toma de decisiones, apertura que surge en las condiciones que hemos identificado como constitutivas de una perspectiva reestructuradora.

Podemos ahora considerar de qué manera una perspectiva tal es susceptible de ser usada para identificar los parámetros del rol del docente en el currículo, así como la medida con que se interrelacionan la conciencia del maestro y la estructura del currículo para definir el contenido, la distribución y la evaluación del programa que usa. Al proceder de este modo podremos arrojar mayor luz sobre la perspectiva reestructuradora, así como sobre las perspectivas recibida y reflexiva. Un buen punto de partida consiste en observar las decisiones que realmente toman en la actualidad los docentes en su práctica diaria del currículo.

Para considerar de qué manera ponen en práctica tales decisiones al ordenar el currículo, resulta útil avanzar la hipótesis de por lo menos cuatro “variables curriculares” que, de una manera similar a la “pauta de variables” de Parsons, indican, cada una de ellas, dos alternativas que teóricamente se excluyen. Si bien no queremos decir que una persona deba elegir una u otra antes de tomar decisiones curriculares, puede sostenerse que esas variables representan algunos de los dilemas fundamentales que enfrenta el maestro al considerar su programa. (En la práctica la mayoría de los educadores llega a posiciones de compromiso en algún punto de la línea que une ambas polaridades.)

Nuestras cuatro variables de decisión curricular pueden expresarse del modo siguiente:

1. Decisiones tradicionales/futuristas;
2. Decisiones determinadas/innovadoras;
3. Decisiones basadas en compromiso/basadas en contrato];]
4. Decisiones consecuenciales/causales.

A continuación presentamos una somera descripción de estas variables. Es importante recordar que, lo mismo que en el caso de las perspectivas recibida y reflexiva, se trata de modelos que se usarán solamente como auxiliares para la clasificación y el análisis.

### **1. Decisiones tradicionales/futuristas**

Del lado tradicional de la dicotomía encontraremos aquellas decisiones que favorecen la conservación de pautas curriculares de larga data, como la enseñanza obligatoria de algunas de las materias del programa y normas de rendimiento preestablecidas, casi inmutables en todas ellas. Preconizan la creencia de que el conocimiento, las habilidades y los valores aprendidos en las generaciones anteriores continúan teniendo validez e importancia en la socialización de los jóvenes; que el currículo posee una “mística” en la cual se los inicia y que, una vez recibida por los elegidos, continuarán siendo pertinentes a lo largo de toda su vida adulta aun cuando las “verdades últimas” no les sean reveladas hasta más adelante en su existencia. Se sostendrá que un currículo tal ha “pasado con éxito la prueba del tiempo”

Por lo contrario, las decisiones futuristas tenderán a mostrar hostilidad al currículo tradicional y a favorecer los programas nuevos que se tienen como “pertinentes” para las condiciones sociales (diferentes) en las cuales se espera habrán de desenvolverse los jóvenes al llegar a la adultez. Apoyan currículos basados en el “descubrimiento” o el “enfoque solucionador del problema” en los que se corporiza el punto de vista que sostiene que las necesidades de los jóvenes se verán mejor satisfechas si cuenta con una capacidad bien desarrollada para la “adaptación” y la “inventiva”, y no el simple recuerdo de conocimientos, valores y habilidades. Este tipo de decisión de conocimientos, valores y habilidades. Este tipo de decisión se muestra partidario de un currículo que estimula la individualidad del niño en lugar de poner el acento en sus aspectos uniformes y adopta un enfoque de desarrollo personalizado e individual y una relación de sociedad entre maestro y alumnos. El contenido del currículo se logra individualmente en lugar de ser adscrito de manera colectiva.

Con ello se favorece un control obtenido por medio de estas relaciones y no por los mecanismos ritualistas del currículo tradicional. En resumen, las diferencias entre las decisiones tradicionales y las futuristas pueden considerarse como las que existen entre “tomar la cultura” y “hacer la cultura”.

A veces se expresan como la que se da entre aprender y comprender, y no hay duda de que la mayor parte de los currículos futuristas ponen el énfasis en la comprensión humana más que en el aprendizaje. Existen vinculaciones entre esta dicotomía y el concepto de Durkheim sobre sociedades basadas en la solidaridad mecánica y orgánica, la primera fundamentada en una estructura de roles establecidos y relativamente poco cambiantes a los cuales el individuo se acomoda y, la segunda, en una estructura dinámica de roles alcanzados individualmente.

## 2. Decisiones determinadas/innovadoras

La dicotomía determinada/innovadora está estrechamente ligada a la anterior, pero se refiere a las decisiones sobre organización y no sobre aspiraciones funcionales. En el sector determinado de la dicotomía encontramos aquellas actitudes que favorecen un currículo integrado por elementos separados que ocupan su lugar dentro de formas “coherentes” y “racionales” en divisiones y contenidos por materia que, por lo general, implican clasificaciones pronunciadas y jerarquías de materias muy definidas. Cabe señalar que algunas materias contienen conocimientos de status elevado mientras que, en otras ocurre lo contrario. El currículo tiende a comprender componentes en la forma de materias, cada una de las cuales aparece legitimada por la naturaleza de su “disciplina” o Suárez identificable de conocimiento.

La conducta y el status de educadores y alumnos presenta una tendencia a ser dominada por la especialización de las materias y por su capacidad para desempeñarse dentro de la materia especial, así como un enfoque de la naturaleza y la materia especial, así como un enfoque de la naturaleza y la accesibilidad del conocimiento societario que tiende a ser estructurado y jerárquico.

La orientación determinada puede definirse, asimismo, en términos del concepto de conservación de los límites, tal como lo aplica Bernstein en cuanto a que los contenidos de las distintas materias estarán delimitados y separados unos de otros por medio de una clasificación bien marcada. Del mismo modo, el método pedagógico aparecerá caracterizado por un fuerte “marco de referencia” en el que maestros y alumnos tendrán pocas o ninguna opción.

El lado innovador de la dicotomía significa apoyo de la “escuela flexible”, con probabilidades de favorecer currículos “integrados” en lugar de basados en materias; la integración estará determinada tanto por las necesidades de los alumnos individuales como por la “gramática lógica” de las materias. Habrá un apoyo general a condiciones flexibles dentro de la escuela que se implantarán quizás como medio para obtener objetivos tales como un máximo de oportunidades para el desarrollo de los alumnos o estudiantes individuales, o para permitir que se tengan consideraciones especiales en cuanto a sus orígenes sociales y otras variables. Esencialmente, se trata de una educación “centralizada en el niño” o “centralizada en el interés” y no “en las materias”.

La pauta tradicional de los exámenes escritos, que resulta adecuada en el caso de currículos determinados, lo es mucho menos cuando se trata de los resultados individuales y relativamente predecibles de los programas innovadores; además, presenta problemas difíciles, si no insolubles, si se continúa exigiendo el *imprimatur* de las mesas examinadoras. Los currículos innovadores revisten dos formas: *estructurado* y *oportunistista*. El estructurado puede advertirse en las estrategias innovadoras planificadas que caracterizan el trabajo realizado por muchos docentes embarcados en programas organizados para crear currículos innovadores como proyectos nacionales o locales que generalmente cuentan con el apoyo de las autoridades educativas locales. La forma oportunista, en cambio, por lo general es, por más que se la estudie minuciosamente, de naturaleza impredecible y no planificada. Sus defensores emplean a menudo la expresión “espontaneidad de alumno y maestro” El trabajo del Laboratorio Goldsmith sobre Currículo tiene muchas de las características de la forma oportunista y, como observa Musgrove (1964), quizás comprenda, además, importantes elementos antiautoritarios.

Es importante separar el comportamiento innovador oportunista de un progresismo en gran medida predecible, característico de muchos educadores “progresistas”. El oportunismo se caracteriza por un currículo que no está totalmente institucionalizado. La existencia de la orientación oportunista se manifiesta en la ocurrencia de pautas de decisión curricular nueva y todavía no totalmente institucionalizada. Para emplear otra vez las palabras de Bernstein, es fácil que se caracterice por una débil clasificación de contenido y un igualmente débil marco de referencia pedagógico. Es probable que cualquier “marca” de oportunismo revista una forma transitoria en cuanto a que, si se la considera exitosa, se la institucionaliza. Y, además, cualquier forma de currículo innovador con toda probabilidad llegará a ser, con el tiempo, determinada, debido a la elaboración de textos, material (especialmente los que se tienen por “la prueba de maestros”), exámenes y especialistas.

### 3. Decisiones basadas en compromiso/basadas en contrato

Las decisiones que se inclinan a favor de un compromiso por lo general consideran el currículo como una “experiencia total” en la que el alumno, no solamente se ve sometido a una experiencia de aprendizaje directa, sino también en una internalización necesaria e inevitable de los valores oficiales de la escuela o universidad. Se considera que el currículo representa un sistema ideal de valores que corporiza aquello que resulta apropiado o conveniente para la sociedad adulta. Para los alumnos que lo cumplen, no se trata sólo de una situación de aprendizaje, sino también de iniciar el proceso de comprometerse con un sistema de valores aprobado por la sociedad. Un importante elemento de esta orientación reside en que el alumno no tiene acceso legítimo a ninguna parte del currículo sin comprometerse con sus valores. Así, el estudiante que renuncia a las orientaciones valorativas oficiales de la universidad, quizás deje de tener un lugar en ella y se le niegue el acceso a cualquier parte de su currículo; el niño de clase trabajadora debe convertirse, no sólo al contenido de conocimiento del currículo, sino también a los valores de la escuela de clase media pues, de lo contrario “su educación no tendrá sentido” y, si su conversión es incompleta, quizás se procure su alejamiento. En situaciones tales, el sistema de premios de la escuela se incorpora al currículo de manera total.

Las decisiones basadas en contrato suponen actitudes que contemplan la participación en el programa como un arreglo contractual por medio del cual docentes y alumnos negocian avenencias limitadas en sus consecuencias que, por lo general, tienen un propósito definido y no general (aprobar un examen, aprender un idioma, etcétera). Encontramos más comúnmente las relaciones contractuales en colegios superiores comunitarios y establecimientos de enseñanza superior en los cuales “la relación de clientes” exige una negociación directa entre la institución y los estudiantes que concurren a ella. En otras instituciones —especialmente las universidades— se trata de una posición que abrazan con mayor frecuencia los estudiantes que los docentes. Resulta interesante destacar el intento realizado para organizar programas de enseñanza que excluyen específicamente el compromiso moral, aun cuando traten “problemas morales”. Nos viene de inmediato a la mente el caso del Proyecto consejo de Escuelas/enseñanza de Humanidades de Nuffield donde, al examinar temas controvertidos tales como la guerra, la propuesta y la autoridad, se exige explícitamente al docente que estimule a los alumnos en el sentido de que elaboren sus propias ideas al respecto en lugar de “recibir” las del profesor o la escuela.

En la sociedad en general, las relaciones contractuales suelen producirse entre individuos o entre grupos organizados dentro de un contexto estructural. Podría sostenerse que puede llevar a conclusiones erróneas el hecho de hablar de una relación contractual entre alumnos y docentes individuales que constituyen el centro de la organización de la escuela. Así y todo, es posible notar la demanda de una “verdadera” relación contractual en varios movimientos actuales, particularmente en los años superiores de la escuela secundaria donde dominan los cursos electivos y “a elección del consumidor”.

Las decisiones consecuenciales considerarán que el currículo es un producto derivado de otros factores sociales, tales como la estructura normativa y social (y, especialmente, la estructura ocupacional y de clases) y el cambio tecnológico, económico e ideológico. Esto puede servir de apoyo a la posición según la cual poco es lo que se puede cambiar en materia de educación, así como los programas para manejar lo social y el conocimiento considerados por varios especialistas en currículo no pueden lograrse por medio de estrategias educacionales si es que, por otra parte, existe la posibilidad de que puedan obtenerse de algún modo (Hurd y Jonson, 1967). La predictibilidad a largo plazo de la riqueza genética —si no cultural— continúa sin discutirse y puede encontrar apoyo en declaraciones tan básicas y aparentemente indiscutibles como “así es la vida” o “nació así”.

La toma causal de decisiones con toda probabilidad verá la educación, por lo menos en cierta medida, como un factor determinante de la conducta y la organización social. La introducción de programas educativos prioritarios destinados a satisfacer las necesidades de alumnos “cadenciados” producirá, pues, consecuencias sociales tanto como tecnológicas, si se trata de introducir un proyecto de tecnología. Los roles de docentes y alumnos permiten perspectivas abiertas, si no ilimitadas, para los logros y el desarrollo; tales roles y sus consecuencias pueden ser “autogenerador”. Se emplearán con entusiasmo evidencias del tipo de la aparecida en publicaciones de Douglas (1964) o Rosenthal y Jacobson (1968), indicativa de un alto grado de respuesta infantil al cambio dentro del medio cultural y social.

Cabe ahora señalar que los cuatro pares de variables pueden unirse como componentes de un modelo construido alrededor de la idea de la *autonomía* del docente en materia de decisiones curriculares. En su forma más sencilla, el modelo tendría dos identidades extremas que pueden corresponder, en cierta medida, a

los modelos ideológicos de dominación y afirmación de Vaughan y Archer (1971) y se muestran, con mayor claridad aún respectivamente, las características principales de las perspectivas recibida y reflexiva:

i) en la cual no hay autonomía en cuanto a decisión sobre el currículo: los docentes carecen de áreas significativas de decisión o discreción y son simples agentes de una estructura e ideología dadas;

ii) en la cual las decisiones sobre currículo pueden ser totalmente autónomas; los docentes tienen libertad para hacer valer sus propias decisiones sin la interferencia de una estructura e ideología dadas;

Pero, como se vio al considerar las variables, lo más fácil es que la realidad incluya elementos de todas ellas. No existe ningún currículo que ignore totalmente los aportes del oportunismo inspirado. Ningún currículo orientado según las materias elimina totalmente el trabajo centralizado en el niño, aun cuando lo relegue a los momentos dedicados a la práctica de un *hobby*. Y debe reconocerse, asimismo, que existen posiciones importantes y establecidas que atraviesan las dicotomías. Así, la “educación cultural” puede exigir ciertas conductas sumamente tradicionales asociadas con un énfasis en el trabajo expresivo individual.

Pero, a pesar de la naturaleza imprecisa de la realidad, creemos que las decisiones curriculares tienden a pasar de una posición que se acerca a i) a una que está más próxima a ii) También puede suponerse que esto se asocia con un cambio —en al toma de decisiones consensual, predominantemente vinculada con el lado izquierdo de cada uno de los cuatro pares de variables— tradicional, determinado, basado en el compromiso y consecuencia. El movimiento que aleja de ese tipo de toma de decisiones consensual, pensamos, se acerca a las variables del lado derecho —futurista, innovadora, basada en el contrato y causal.

Con todo, la medida con que los docentes pueden alejarse de las variables del lado izquierdo, caracterizadas por la perspectiva recibida, es realmente limitada, no sólo en cuanto al entusiasmo que sienten por la perspectiva reflexiva sino también por el grado del cambio estructural y organizativo que puede discutirse dentro de la situación escolar. El análisis del proceso de decisiones en materia curricular ha confirmado la importante posición de la perspectiva reestructuradora como modelo de realidad curricular. Hemos identificado, a la luz de la perspectiva reestructuradora, áreas del sistema escolar de las cuales, como resultado del acceso a un espectro de decisiones alternativas, los maestros cuentan con la posibilidad de asumir posiciones autónomas en cuanto al currículo; más aún, hemos indicado que algunas de estas áreas de decisión pueden llegar a ser reestructuradas.

**GIMENO Sacristán José. “¿Qué son los contenidos de la enseñanza?” En: *Comprender y transformar la enseñanza. Capítulo VII pp. 171-223. Ed. Morata. Madrid.***

Licenciatura en Intervención Educativa  
Diseño Curricular  
Cuarto Semestre

## ¿QUÉ SON LOS CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA?

Por José Gimeno Sacristán

### 7.1 Cómo se origina el contenido de la enseñanza.

#### 7.1.1 Contenidos borrosos en los *curricula* ampliados

#### 7.1.2. ¿Cuándo un contenido es “valioso” y “apropiado”? Construcción social de los *curricula*.

#### 7.1.3. Las determinaciones más cercanas de los contenidos del *curriculum*.

A) Ideas sociales que pasan al pensamiento educativo, aunque menos a la práctica

B) Conocimientos, base de profesiones.

C) La determinación recíproca de los niveles escolares.

D) ¿Existen fórmulas técnicas para determinar los contenidos?

### 7.2. La cultura de la enseñanza obligatoria.

#### 7.2.1. Significado social de la enseñanza obligatoria

#### 7.2.2 Las virtualidades y condiciones básicas del *curriculum* común.



- 7.2.3. Dilucidar el contenido de la cultura del *curriculum* común o la educación general.
- 7.2.4. La integración entre conocimientos.
- 7.2.5. La diversidad y el *curriculum* común. Respuestas políticas, organizativas y didácticas.
- 7.2.6. Algunas condiciones del *curriculum* y de su desarrollo en la enseñanza obligatoria.

### 7.1. Cómo se origina el contenido de la enseñanza

“Nuestros esquemas de lenguaje hacen que perdamos la perspectiva de que la condición de la escolaridad es una construcción social. Esa pérdida hace que parezca natural e inevitable. Parte de la “inevitabilidad” es lo que hemos llegado a aceptar como discurso sobre la escolaridad: los niños son aprendices, la enseñanza consiste en motivarlos y el *curriculum* se compone de materias como la ciencia o los estudios sociales. Utilizando el lenguaje de la escolaridad, olvidamos que aprendizaje, enseñanza y materias escolares tienen sus particulares historias. Son prácticas que no aparecen hasta muy tarde en el proceso de la revolución industrial para guiar las tareas de la moderna escolarización” (POPKEWITZ, 1987, pág. 2).

El problema de definir qué es contenido de la enseñanza y cómo llegar a decidirlo es uno de los aspectos más conflictivos de la historia del pensamiento educativo y de la práctica de enseñanza, condición que se refleja en muy diversos enfoques, perspectivas y opciones. El concepto mismo de contenidos del *curriculum* es ya de por sí interpretable, como veremos; y lo es, sobre todo, porque responder a la pregunta de qué contenido debe ocupar el tiempo de la enseñanza supone clarificar qué función queremos que cumpla ésta, en relación con los individuos, con la cultura heredada, con la sociedad en la que estamos y con la que aspiramos lograr. Como antes esas funciones no existe una única perspectiva, en torno a la determinación de los contenidos de la enseñanza se puede apreciar una de las controversias más significativas de la historia de la escolarización y del pensamiento curricular.

#### 7.1.1. CONTENIDOS BORROSOS EN LOS CURRICULAR AMPLIADOS

La idea de POPKEWITZ que encabeza este capítulo es útil para entender el concepto de contenido de la enseñanza, como una construcción social y no darle un significado estático ni universal. La escolaridad y la enseñanza no han tenido siempre los mismos contenidos, ni cualquiera de ellos —el lenguaje, la ciencia o el conocimiento social— se ha entendido de la misma forma a través del tiempo. Lo que en un momento determinado se consideran contenidos legítimos del *curriculum* o de la enseñanza refleja una cierta visión del alumno, de la cultura y de la función social de la educación, proyectándose en ellos no sólo la historia del pensamiento educativo, sino la de la escolarización y las relaciones entre educación y sociedad. Por tanto, la reflexión sobre la justificación de los contenidos es para los profesores un motivo ejemplar para entender el papel que la escolaridad en general cumple en un momento determinado y, más específicamente, la función del nivel o especialidad escolar en la que trabajan. Lo que se enseña, se sugiere o se obliga a aprender, expresar los valores y funciones que la escuela difunde en un contexto social e histórico concreto.

Por eso, la contestación a la pregunta de qué se considera relevante para ser enseñado no es sencilla, ni puede elaborarse únicamente desde posiciones pedagógicas, psicológicas o desde una determinada filosofía, puesto que la enseñanza no opera en el vacío. Es preciso plantearse todas las determinaciones que recaen sobre la escuela en general y especialmente sobre el *curriculum*.

Antes de avanzar en la descripción de las más relevantes determinaciones del contenido, conviene hacer una precisión terminológica sobre lo que se entiende por tal, pues estamos ante un concepto didáctico con acepciones variables en la escolaridad. El término *contenidos* se nos presenta cargado de una significación más bien intelectualista y culturalista, propia de la tradición dominante de las instituciones escolares en las que se ha fraguado y utilizado. Al mencionarlo, pensamos en elementos de asignaturas, materias, informaciones diversas y cosas por el estilo. Por contenidos se han entendido los resúmenes de cultura académica que componían los programas escolares parcelados en materias o asignaturas diversas. Es, por otro lado, un concepto que refleja la perspectiva de los que deciden qué enseñar y de los que enseñan, por eso, cuando aludimos a los contenidos, nos solemos referir a lo que se pretende transmitir o que otros

asimilen, lo que en la realidad es muy distinto a los contenidos reales implícitos en los resultados que el alumno obtiene.

¿Qué significado tiene hoy esta acepción, por ejemplo aplicada a los contenidos de la educación del niño de 3-4 años o a la educación estética y física, por ejemplo?] La aplicación de la escolaridad y el aumento de facetas educativas a atender por la escolarización en cualquier etapa, han llevado a que se utilice el término *contenidos* del *currículum* con una acepción muy amplia, englobando en ellos todas las finalidades que tiene la escolaridad en un nivel determinado y los diferentes aprendizajes que los alumnos obtienen de la escolarización. Los contenidos comprenden todos los aprendizajes que los alumnos deben alcanzar para progresar en las direcciones que marcan los fines de la educación en una etapa de escolarización, en cualquier área o fuera de ellas, para lo que es preciso estimular comportamientos, adquirir valores, actitudes y habilidades de pensamiento, además de conocimientos. Por ello hay que referirse no sólo a informaciones que adquirir, sino también a los efectos que se derivan de determinadas actividades que es necesario practicar para conseguir aprendizajes tan variados como los mencionados. Con el matiz de que no todo lo que es real len la práctica es explícito, sino que hay contenidos tácitos u ocultos. Se podría utilizar la acepción inclusiva del término “contenido” que propone BERNSTEIN (1988, pág. 75) como todo aquello que ocupa el tiempo escolar.

Esta ampliación del concepto de contenido de la enseñanza tiene un carácter difuso evidente, tal como señala BERNSTEIN, dado que con él expresamos metas cuyo significado es menos claro que el de “resumen de saber académico” al que se refería la acepción más primitiva. Las pretensiones educativas son muy amplias y más difusas, la seguridad de los procedimientos pedagógicos para lograrlas es menor, y los criterios para saber si se progresa adecuadamente hacia la meta prevista son mucho menos claros. Todo adquiere una especie de “invisibilidad”, fruto de la complejidad misma de las funciones escolares. Existe un consenso sobre qué es el dominio de las operaciones matemáticas elementales, por ejemplo; pero ¿qué entendemos por sociabilidad, educación de la efectividad, desarrollo personal, comportamiento independiente, pensamiento crítico y cosas por el estilo?

Como ejemplo ilustrativo, basta un repaso a la legislación vigente que ordena el sistema educativo para ver cómo el lenguaje que trata el *currículum* escolar de las diferentes etapas educativas refleja esa tendencia hacia la ampliación “borrosa” de los contenidos. Estas declaraciones, aunque insinúan aprendizajes a conseguir dentro de áreas de conocimiento o asignaturas y, en otros casos, aluden a aprendizajes transversales a fomentar en todas ellas, reflejan el desbordamiento del sentido tradicional de contenidos académicos en el *currículum* escolar.

Ley Orgánica de ordenación General del sistema Educativo (LOGSE):

### **Artículo 13.**

“La educación primaria contribuirá a desarrollar en los niños las siguientes capacidades:

- a) Utilizar de manera apropiada la lengua castellana y la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma.
- b) Comprender y expresar mensajes sencillos en una lengua extranjera.
- c) Aplicar a situaciones de su vida cotidiana operaciones simples de cálculo y procedimientos lógicos elementales.
- d) Adquirir las habilidades que permiten desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
- e) Apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana, y obrar de acuerdo con ellos.
- f) Utilizar los diferentes medios de representación y expresión artística.
- g) Conocer las características fundamentales de su medio físico, social y cultural y las posibilidades de acción en el mismo.
- h) Valorar la higiene y la salud de su propio cuerpo, así como la conservación de la naturaleza y del medio ambiente.
- i) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal”

## Artículo 19

“La educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:

- a) Comprender y expresar correctamente en lengua castellana y en la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma textos y mensajes complejos, orales y escritos.
- b) Comprender una lengua extranjera y expresarse en ella de manera apropiada.
- c) Utilizar con sentido crítico los distintos contenidos y fuentes de información, y adquirir nuevos conocimientos con su propio esfuerzo.
- d) Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación entre las personas.
- e) Conocer, valorar y respetar los bienes artísticos y culturales.
- f) Analizar los principales factores que influyen en los hechos sociales y conocer las leyes básicas de la naturaleza.
- g) Entender la dimensión práctica de los conocimientos obtenidos, y adquirir una preparación básica en el campo de la tecnología.
- h) Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas.
- i) Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente.
- j) Conocer el medio social, natural y cultural en que actúan y utilizarlos como instrumento para su formación
- k) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal”}

Al asumir que la escolaridad va más allá de la transmisión de conocimientos, la justificación del *currículum* no puede quedarse en criterios de representatividad de lo seleccionado respecto de la cultura académica, sino apoyarse, muy fundamentalmente, en otros de carácter social y moral, dado que lo que se busca con su implantación es un modelo de hombre y de ciudadano.

Esta peculiaridad de los contenidos de un *currículum* ampliado y borroso, que se configura como un proyecto de socialización general del individuo, es coherente con la transformación de la enseñanza misma como acción social. Ésta no sólo no produce cosas, objetos o artefactos del tipo que fuere, como si se tratara de realidades objetivas que se pueden manejar, apreciar, medir o evaluar con facilidad de manera incontestable. Ahora ya ni siquiera tiene que producir transmisión de contenidos tangibles. Como dice CONNELL (1985):

“La enseñanza es un trabajo sin un objeto. En el mejor de los casos sería un objeto tan intangible —la mente de los niños, o su capacidad de aprender— que no puede especificarse sino de una forma vaga y metafóricamente. Una gran parte de ese trabajo se realiza en las escuelas, día a día, pero no produce cosas... Los resultados de la enseñanza, para utilizar el lenguaje de la investigación educativa, son notoriamente difíciles de medir. E incluso queda lugar para el debate de si la enseñanza tiene, siquiera, efecto alguno”.

Diversas razones explican la evolución y ampliación del término *contenidos*. Entre otras, las siguientes:

1) Por una ampliación de funciones de socialización de la infancia y adolescencia que se adjudican a las instituciones escolares en las sociedades modernas. El *currículum*, como resumen del contenido de la socialización le da al clásico sentido de la cultura escolar un significado de tipo antropológico, donde cultura se interpreta como la forma de pensar, sentir, hacer, actuar y expresarse de un grupo social.

2) La escolarización desempeña funciones muy diversas, como consecuencia de sus peculiares relaciones con la sociedad en cada momento histórico y en cada sociedad concreta. De la enseñanza se espera que imparta cultura, que prepare para el mundo del trabajo, que forme buenos ciudadanos y cuide el bienestar

del individuo y de su desarrollo personal. Son funciones muy diferentes de las que se derivan contenidos muy variados, y hasta contradictorios entre sí, que, en cualquier caso, desbordan el significado academicista de los contenidos. Se resaltan objetivos educativos que tienen que ver con efectos de aprendizaje no exclusivos de áreas o asignaturas determinadas relevantes para la formación del alumno, como es el caso de las habilidades intelectuales y manuales, cualidades personales y hábitos de trabajo, etc.

3) La explosión del conocimiento, el flujo de informaciones en nuestra cultura y las posibilidades técnicas de acceder a conocimientos fuera de las aulas, llevan a revisar qué se entiende por contenidos relevantes con posibilidades de permanencia temporal en las diferentes áreas del saber y de la cultura. La caducidad del contenido y la evolución de paradigmas en la generación de saberes lleva a tener que seleccionar elementos de esas áreas relativos a la estructura del saber, en los métodos de investigación, en las técnicas de trabajo para seguir aprendiendo y en diferentes lenguajes. El contenido relevante de la materia lo componen los aspectos más estables de la misma y aquellas capacidades necesarias para seguir accediendo y renovar el conocimiento adquirido.

4) La misma dispersión del saber, como consecuencia del crecimiento de la información y de su diferenciación especializada, obliga a buscar elementos que sirvan para relacionar campos separados y poder así transmitir visiones globales del mundo que nos rodea. El contenido globalizador reclama atender a capacidades, nexos y conexiones entre campos especializados tanto o más que a lo que es específico de cada uno de ellos.

5) La idea de una educación permanente a lo largo de la vida y la pretensión de ligar el aprendizaje escolar al mundo en el que se está, lleva a valorar como contenidos a los hábitos de comportamiento que conviene fomentar en los alumnos con el fin de que tengan alguna proyección más allá de la escolaridad, como las técnicas de estudio y de búsqueda de información, el manejo responsable de la autonomía personal o los hábitos sociales de trabajar junto a otros.

6) Como queda dicho, la evolución hacia unos contenidos más borrosos no es una condición de la escuela sin relación alguna con otros cambios sociales. Esa pedagogía invisible, como la llamó BERNSTEIN (1983 y 1988), o psicológica (VARELA y ÁLVAREZ URÍA, 1991, pág. 279 y ss.) no es neutral socialmente. Obedece al ascenso de nuevas clases medias y de nuevas profesiones, más centradas en las relaciones humanas, en la comunicabilidad a través de diversos lenguajes. Unas clases medias llamadas a cambiar de actividades laborales dentro de ocupaciones de servicios, por lo que resultarán decisivos para ellas aprendizajes formales y no contenidos precisos, así como una actitud lúdica ante la vida. Una pedagogía que no es neutral. En el fondo, defender el desarrollo de la personalidad de todos los alumnos o el bienestar del niño es una aspiración más acorde con la cultura procedente de las clases medias y más alejada de las clases populares.

Una dificultad en orden a organizar los contenidos difusos y ampliados del *currículum* y atribuir responsabilidades a los profesores reside en que esos nuevos significados del *contenido* no encuadran con facilidad en las áreas o asignaturas en las que tradicionalmente se distribuye el *currículum* y las consiguientes especialidades del profesorado, más allá de la enseñanza primaria y aun dentro de ésta. No olvidemos que la especialización de profesores definida en los puestos de trabajo separa horarios, métodos de enseñanza, materiales y evaluaciones. Las formas de clasificación de los contenidos a través de esas especializaciones se modifican con más lentitud que las funciones de la escolaridad y se suelen establecer según la acepción más clásica de lo que se entiende por contenido de la enseñanza. Disfunción que lleva a que muchas de las finalidades del *currículum* queden como meras declaraciones de intenciones —retórica del currículo o expectativas— que después nadie desarrolla, o a que queden a merced de las prácticas propias del *currículum* oculto, cuyos efectos pueden tener significados muy contrarios a las pretensiones educativas. ¿Quién se ocupa y cómo de algunas de las finalidades resaltadas por la legislación que acabamos de citar? [Véase el apartado d) o el e) del artículo 13 citado, o bien el g), i) o j) del 19].

Muchos contenidos no estrictamente académicos no corresponden a ninguna especialidad curricular o asignatura, mientras que otros están relacionados con todas. En muchos casos se refieren a procesos educativos ligados a la enseñanza de conocimiento a asimilar (la cultura como *producto*). En otro exigen fomentar actitudes, hábitos de comportamiento y habilidades que sólo se consiguen después de experiencias continuadas, que dependen estrechamente del tipo de procesos de aprendizaje que se desarrollan y de las condiciones en que éstos ocurren (referencia a la cultura como *proceso*). Los contenidos del *currículum* se caracterizan, pues, como un proceso social y pedagógico, donde la cultura académica de tipo intelectual es sólo una parte, cobrando una especial relevancia el medio escolar global. La experiencia de aprendizaje en sí se convierte en contenido curricular. De ahí la importancia de sensibilizar al profesorado sobre las

condiciones de esa experiencia, sobre la trascendencia de planificar las condiciones ambientales, seleccionar y facilitar actividades que permitan procesos ricos de aprendizaje.

Nos enfrentamos a una de las contradicciones más evidentes de la escolaridad moderna: la retórica sigue preconizando grandes finalidades, un modelo de educación integral para los alumnos, pero la práctica se reduce básicamente a la propagación de los conocimientos fácilmente ubicables en las esferas del saber asentadas por la tradición, al tiempo que en la evaluación se busca la comprobación de objetivos muy elementales; todo ello bajo la responsabilidad de profesores entrenados, en el mejor de los casos, para impartir las disciplinas y menos las finalidades no ligadas a la transmisión del conocimiento. Las organizaciones educativas no responden a todas esas nuevas necesidades, ni el puesto de trabajo de los profesores se regula para satisfacerlas, ni la formación o selección de éstos las atiende adecuadamente.

Al no cumplirse esas condiciones, la acepción tradición al de contenidos se mantiene con fuerza en el sistema educativo, pues, en tanto que forman parte de una pedagogía más visible y menos borrosas, ayudan a disponer de significados más tangibles, a regular mejor la práctica, a organizar el trabajo a lo largo de la escolaridad, a especializar al profesorado, a seleccionarlo, a constatar algún rendimiento tangible que dé clara idea de si se progresa o no.

La incidencia real de las pretensiones de lograr una educación menos academicista ha sido más decisiva en la evolución de los métodos pedagógicos que en los contenidos de la enseñanza. Su influencia ha llegado en ocasiones a reflejarse en movimientos pendulares que han minusvalorado la asimilación cultural en las aulas, en aras del cultivo de la personalidad del alumno y de los procesos de aprendizaje; como si estas finalidades estuviesen al margen o por encima de la cultura y perfeccionaran el intelecto humano y la personalidad en general del alumno en el vacío cultural. Obviamente, sin cultura no hay funcionamiento intelectual posible ni desarrollo de la personalidad, por lo que tales movimientos pendulares acaban por caer también en el vacío.

#### 7.1.2. ¿CUÁNDO UN CONTENIDO ES “VALIOSO” Y “APROPIADO”? CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LOS CURRICULA

“... Cualquier materia puede ser enseñada efectivamente en alguna forma honradamente intelectual a cualquier niño en cualquier fase de su desarrollo. Es una hipótesis atrevida, y además esencial, al pensar acerca de la naturaleza de un plan de estudios. No hay pruebas que la contradigan, y se han acumulado considerables pruebas en su apoyo” (BRUNER, 1972, pág. 51).

Esta cita de uno de los escasos psicólogos que han influido en la innovación curricular pone de relieve que no son criterios “científicos” o técnicos los que juegan a la hora de determinar cuándo un contenido ha de ser recogido por los curricula. No está escrito en la naturaleza humana ni se deriva de su desarrollo qué aspectos han de cultivarse o qué competencias desarrollarán los hombres. La opción depende de otros criterios. Una vez tomada la elección que hay que enseñar estudios sociales o lenguaje habrá que amoldarla pedagógicamente al alumno, dosificarla, ordenar sus dificultades y justificarla desde el punto de vista psicológico. Si esto es cierto hablando de materias o asignaturas, más lo será cuando entramos en esos otros contenidos borrosos a los que hemos aludido. Un contenido pasa a ser valiosos y legítimo cuando goza del aval social de quienes tienen poder para determinar su validez. Por eso la fuente del curriculum es la cultura que emana de una sociedad. Su selección debe hacerse en función de criterios psicopedagógicos, pero antes es preciso considerar a que idea de individuo y de sociedad sirven.

Las consideraciones sociales, con muy distintas finalidad, han estado siempre presentes en el nacimiento y desarrollo de la teoría curricular (BOBBITT, 1924 y CHARTERS, 1924) se entendió que la primera pregunta que hay que plantearse cuando se quiere hacer un curriculum es la de cómo responder a las necesidades sociales. Estos autores partían de la interrogación: ¿qué tareas y necesidades dominantes tiene la sociedad?, ¿qué hacen los ciudadanos en el desempeño de sus papeles sociales? Miremos lo que los hombres hacen en la vida real y sabremos cuál ha de ser el contenido de la escolaridad. Más tarde, TYLER (1973), de quien parte el modelo que ha predominado para diseñar un curriculum, establecía con claridad que la “filosofía educativa y social” adoptada por la escuela constituye el primer tamiz en la selección de metas educativas. Recomendó que esta filosofía no sólo explicitase componentes humanísticos, formas de ver la vida y la sociedad, sino que tuviera en cuenta también los valores materiales y el éxito en la vida social.

El *curriculum* como selección de cultura sirve a una sociedad o a una visión de cómo ha de ser ésta y se determina a través de un proceso social en el que juegan condicionamientos económicos, políticos,

presiones de grupos de especialistas y algunas ideas sobre el valor de dicha selección para el desarrollo individual y del colectivo humano. Sin duda, los contenidos no son, pues, políticamente indiferentes. (Puede verse: APPLE, 1986 y 1987; BOURDIEU y PASSERON, 1977; BOWLES y GINTIS, 1981; YOUNG, 1971, entre otros).

La selección considerada como apropiada depende de las fuerzas dominantes en cada momento y de los valores que históricamente han ido perfilando lo que se cree que es valioso para ser enseñado o transmitido, así como aquellos valores en los que se pretende introducir a los alumnos. Los contenidos, como toda realidad educativa tal como la conocemos en sus instituciones, en las prácticas pedagógicas, no han sido creados decisivamente por el pensamiento educativo, sino que son fruto de una historia. Las prácticas –la de seleccionar contenidos es una- se regulan por reglas, escritas o no, que expresan procedimientos de actuación, expectativas e intereses que no son necesariamente explícitos, como afirma CHERRYHOLMES (1988, Pág. 2). Para conocer qué hay detrás de cualquiera de las prácticas es preciso explicar las ideas, intereses, valores y mecanismos de decisión que la determinan.

Si el conocimiento científico o el relativo a las humanidades y ciencias sociales no es independiente de aquellos que lo elaboran ni de las circunstancias en las que lo desarrollan, la selección de los contenidos de la enseñanza dentro de esos campos sólo podrá entenderse dentro del sistema de influencias y de mecanismos de decisión que hacen que se consideren importantes y valiosos uno y no otros.

La dependencia del *curriculum* respecto de la sociedad a la que dice servir o a la que inconscientemente sirve es más obvia aún en los sistemas escolares modernos, que tan estrecha relación mantienen con la estructura laboral.

Resaltaremos algunos argumentos para apoyar el carácter social del proceso de selección de contenidos.

- 1) *La relatividad histórica.* En cada momento y lugar se ha entendido de forma distinta qué era lo valioso para ser transmitido. Cada sociedad, a través de los mecanismos de que dispone para proponer o imponer, ha seleccionado un tipo de conocimiento como digno de ser propagado en las escuelas, ha menospreciado la importancia de otros contenidos y ha llegado, incluso, a impedir el acceso a algunos a los que no se considera dignos o apropiados para entrar en el *curriculum*. La evolución de los valores sociales, el cambio de prioridades entre ciertos objetivos de la educación, la aparición de nuevas exigencias en la economía, en la cultura, etc., llevan a que se valoren más unos conocimientos que otros, se dé más valor a ciertas habilidades en los alumnos, se estimule el desarrollo de unos aspectos del individuo sobre otros. ¿Por qué es hoy un componente del *curriculum* de la educación básica la preocupación ecológica, o por qué se aspira a dominar más ciertos idiomas extranjeros que otros? Obviamente por la conciencia social que en este momento resalta el deterioro del medio ambiente, en el primer caso, o por la presión por participar en el mundo económico, de servicios y en la creación del conocimiento en el caso de los idiomas. El predominio de la ciencia sobre las humanidades, el declive de las lenguas clásicas, el auge de los idiomas modernos dominantes en la economía y en la comunicación entre los pueblos, la entrada de la informática, una cierta relativización de la importancia de la retención de información a favor del dominio de los medios para saber encontrarla y enjuiciarla, la valoración creciente del cuidado del cuerpo, etc., son algunas tendencias que reflejan cambios sociales convertidos después en exigencias para la escolaridad.
- 2) *La selección de contenidos del curriculum favorece a unos más que a otros.* El conocimiento escolar filtrado en los *curricula* tiene muy distinto valor para los alumnos según cuál sea su procedencia social y según qué posibilidades tienen de permanecer en el sistema educativo. El contenido seleccionado como dominante no es indiferente a las divisiones sociales entre grupos humanos: mujer-varón, niño rural-niño urbano, alumno de clase baja-media o alta, grupos étnicos minoritarios y mayoritarios, candidatos a obreros agrícolas o manuales frente a profesiones de “cuello blanco”, etc. el *curriculum* regula no sólo los contenidos que se imparten, sino que los distribuye socialmente. Pondremos algunos ejemplos. La enseñanza de idiomas modernos se suele relegar más hacia el final de la enseñanza primaria, lo que es una conquista reciente, y sobre todo hasta la secundaria. ¿Acaso se debe a la decisión a un principio técnico-pedagógico, al ser ésas las edades más propicias para aprenderlos? La experiencia y la investigación dicen exactamente lo contrario. La decisión de dar ese tipo de cultura cuando está avanzada la escolaridad se basa en el hecho de que, originariamente, iba destinada a la clase media-alta, que es la que ha necesitado ese tipo de formación. Es una decisión pues, política. ¿Es casual que el *curriculum* de la enseñanza secundaria se haya centrado en contenidos de índole intelectual y la formación profesional en los de tipo manual, sin que esa separación tenga relación con los grupos sociales que acuden a cada una de esas dos modalidades de educación? Creemos que no lo es.

- 3) *No todos tienen el mismo poder decisorio.* El procedimiento mismo de seleccionar los contenidos que forman los currícula es un proceso político que socialmente no es indiferente, porque en él se ponen de manifiesto desiguales cotas de poder en la toma de decisiones. ¿Qué grupos, intereses y especialistas imponen prioritariamente sus puntos de vista en el proceso de determinación de los contenidos curriculares considerados como más relevantes? Los procesos de decisión en la confección y renovación de currícula no están abiertos por igual a todas las partes implicadas ni a todos los ciudadanos. Los poderes públicos, los especialistas, empresarios, pares, alumnos, profesores y los que confeccionan materiales didácticos tienen muy desigual capacidad de incidir en esas decisiones.

Las autoridades democráticamente elegidas actúan por delegación de poderes en la democracia representativa, pero esto no significa que inevitablemente trabajen por igual para todos los gobernados, ni que a todos les sea fácil controlar sus políticas. Aunque esté regulada, incluso, la participación de colectivos diversos no significa que sea real su poder de incidencia. ¿Qué puede hacer un alumno frente a la opinión de sus profesores, unos padres de baja cultura ante el claustro de un centro, o ante la propuesta de discusión de un *currículum* complicado? ¿Qué harán los profesores, no siempre conocedores de aquello que después tienen que enseñar, frente a los administradores legitimados por los expertos? Obviamente, los profesores predominarán sobre los alumnos o sus padres; los fabricantes de medios didácticos frente a casi todos los grupos citados; la administración educativa respaldada por la política dominante más que ningún otro de esos elementos; los grupos empresariales más que los sindicatos o asociaciones de profesores; los profesionales de un conocimiento prestigiado socialmente frente a otros que lo esté menos. El proceso de decisión de contenidos descubre que los *currícula* son opciones tomadas por quien puede hacerlo dentro de un determinado equilibrio de fuerzas sociales.

#### *Curriculum y sociedad. Una influencia recíproca*

Si bien es cierto que la escolaridad, el *currículum*, los profesores y los materiales didácticos tenderán a reproducir la cultura hegemónica y favorecer más a unos que a otros, también es cierto que esa función se puede aceptar con pasividad o aprovechar espacios relativos de autonomía, que siempre quedan, para ejercer la contrahegemonía, como señala APPLE (1986). Esta posición debe reflejarse en los contenidos seleccionados, pero sobre todo en la forma de abordarlo en la enseñanza. Existe una alternativa a esa posición que EGGLESTON (1980, pág. 70) llama recibida, para la cual el contenido es algo dado no negociable, no consensuado, lo mismo que su clasificación tradicional en las clásicas asignaturas, como componentes de un orden dado no discutible. La alternativa es una perspectiva reflexiva que entiende que el conocimiento admitido en el *currículum* como legítimo tiene que ser el resultado de un consenso revisable y criticable, resultado de una deliberación democrática constante.

Parecida posición adopta SARUP (1990) cuando distingue la perspectiva crítica de la tradicional:

“La finalidad del curriculum crítico es el reverso del curriculum tradicional; este último tiende a ‘naturalizar’ los acontecimientos; aquél intenta obligar al alumno a que cuestione las actitudes y comportamientos que considera ‘naturales’. El curriculum crítico ofrece una visión de la realidad como un proceso cambiante y discontinuo cuyos agentes son los seres humanos, los cuales, por tanto, están en condiciones de llevar a cabo su transformación. La función del curriculum no es reflejar una realidad fija, sino reflexionar sobre la realidad social; es demostrar que el conocimiento y los hechos sociales son productos históricos y, en consecuencia, que pudieron haber sido diferentes (y que pueden serlo aún)”.

Esta distinción –reproducción o tradición frente a reconstrucción, crítica y reflexión. Implica, básicamente, una actitud epistemológica y social ante cualquier clase de contenido, pero muy fundamentalmente ante los temas que son conflictivos.

La importancia y necesidad de la perspectiva reflexiva o crítica se apoya en varios argumentos: a) la importancia de descubrir los supuestos y valores implícitos en los conocimientos heredados, b) la necesidad de un cierto relativismo cultural que dé cabida a las subculturas de todos los grupos que componen la sociedad y a los conflictos entre ellos y sus intereses, c) la búsqueda de una sociedad abierta que tiene que ampliar sus horizontes y democratizar sus estructuras, d) la historia de la evolución del conocimiento que

avalan la evidencia de la construcción-reconstrucción del conocimiento y la alteración de los paradigmas con los que se crean y revisan KUNH (1975). Si el conocimiento cambia con lentitud y en ocasiones radicalmente, los *curricula* no pueden ser dogmas. Si el conocimiento se construye y se revista, la educación o el curriculum que lo presentase como indiscutible sería un contrasentido.

### 7.1.3. LAS DETERMINACIONES MÁS CERCANAS DE LOS CONTENIDOS DEL CURRICULUM

A la determinación social, política y económica de los contenidos se le añaden otras más inmediatas, a través de las que actúan esas fuerzas, aparentemente más alejadas de las prácticas escolares. POPKEWITZ (1987) agrupa los condicionamientos de los contenidos en las siguientes categorías: a) los *curricula* actuales están marcados por una serie de ideas provenientes de los movimientos sociales de los siglos XIX y XX; b) la incidencia del profesionalismo, que ha convertido en profesiones lo que eran actividades y contactos menos formalizados entre los seres humanos; c) la fuerza de imposición “hacia abajo” que tiene la universidad; d) la intervención de la psicología en el diseño del *curriculum*. Estos factores, junto a otros que actúan contrahegemonicamente, contrarrestando y modificando de algún modo esas influencias, condicionan el relleno material del *curriculum*. Desarrollaremos algo más este esquema.

#### *A) Ideas sociales que pasan al pensamiento educativo, aunque menos a la práctica*

El pensamiento pedagógico básico que sirve de fundamento a la escolaridad moderna se fragua fundamentalmente en los movimientos sociales de este siglo y parte del XIX; está muy directamente relacionado con las transformaciones sociales que se dan en esos momentos, recogiendo cierto legado de las revoluciones burguesas del siglo XVIII y de la ilustración, que rescataban el valor de los individuos, la fuerza de su iniciativa frente a las estructuras opresoras, la liberación de las fuerzas del desarrollo personal cuando se resquebrajan esas coerciones, la fe en la fuerza de la razón como fuente creadora frente a la tradición asimilada acriticamente, así como la atención a las necesidades de su desarrollo. Son ideas coherentes en el predominio del liberalismo económico para el que la iniciativa privada, expresión de la capacidad creadora de los individuos, cumple un papel fundamental. Individuo, cultivo de su razón, el valor de su iniciativa y originalidad, están en la base de las ideas pedagógicas (no necesariamente en las prácticas) que han configurado el pensamiento educativo “progresista” de este siglo. El *curriculum* es el alimento de esa razón y del desarrollo individual.

A esta orientación política y filosófica general se le añade el desarrollo que ha tenido la psicología evolutiva en este siglo, dando fundamento a la idea de que el alumno tiene una especificidad como individuo en proceso de desarrollo de sus capacidades. El movimiento de la Escuela Nueva en Europa y del Movimiento Progresivo en los EE UU son expresiones de la mentalidad liberal moderna que contribuyó a moldear el pensamiento pedagógico más reciente. La educación “centrada en el niño”, la pretensión de crear climas favorables a la auto-expresión, el aprender en libertad, la enseñanza basada en los intereses del alumno, la adecuación de lo que se transmite a sus capacidades, el fomento de los métodos activos en la enseñanza para favorecer la experiencia personal de aprendizaje y la consiguiente relativización de los contenidos de las disciplinas heredadas, junto a la necesidad de su reorganización al presentarlos a los alumnos, son principios que han orientado la educación moderna y que continúan siendo fuente de sugerencias para una práctica que dista de realizarlos satisfactoriamente. El niño se convertía así en la fuente de revisión de los *curricula* (TANNER y TANNER, 1990). Fueron y son ideas que se proyectaban más sobre la educación infantil y primaria, aunque sus derivaciones han alcanzado al pensamiento didáctico en general.

A estas orientaciones se le irían añadiendo otros que las apoyaban y matizaban]: la idea de que el conocimiento experimenta un proceso de construcción-reconstrucción histórica relativizaba el énfasis tradicional en el contenido heredado y acabado. La perspectiva reflexiva o crítica sobre el *curriculum* que hemos comentado, como orientación progresista en las relaciones *curriculum*-sociedad, llamada también reconstruccionismo, ha contribuido a afianzar este legado coherente de pensamiento. Todas ellas son ideas que fundamentan el valor de los procesos intelectuales en el aprendizaje, la importancia de atender a las capacidades que se pueden desarrollar con los contenidos. Éstos –aunque tengan el valor de expresar la racionalidad y sabiduría acumuladas por los grupos humanos- por sí mismos no tienen poder educativo si no se les contempla desde esta óptica pedagógica. Su legitimidad en la enseñanza se justifica en tanto sean susceptibles de servir al desarrollo de los individuos.



Son ideas que han creado a veces contradicciones, pues en aras de la razón se puede buscar una educación intelectualista en saberes esenciales no discutibles y, queriendo servir a los individuos se puede pretender una educación de contenidos y métodos más cercanos a las condiciones de la infancia, no siempre acordes con las determinaciones del racionalismo. Tampoco han faltado las exageraciones en su aplicación. Así por ejemplo, la idea de activismo vacío de contenidos culturales, el valor concedido a la construcción mental de los aprendices, resaltando el valor de procesos formales de aprendizaje desligados también de contenidos, junto a la negación de la cultura que llenó los currícula dominantes, desde la perspectiva no reflexiva, han llevado al exceso de negar el valor de lo que se considera cultura elaborada. Ya DURKHEIM (1982) advertía que:

“... no se ejerce la reflexión en el vacío, sino interesándola en objetos determinados. La única manera de formar el pensamiento es ofrecerle cosas particulares para pensar, en enseñarle a aprehenderlas, es presentárselas por el lado conveniente para que pueda captarlas, es mostrarle lo que se debe hacer para tener ideas claras y exactas. Cuando digo, pues, que hay que cultivar las facultades de la reflexión, no quiero decir en absoluto que hay que someterlas a una cultura formal, que resultaría vana; lo que hay que hacer es encontrar esas realidades sobre las que la mente debe ejercitarse; porque sobre esas realidades debe formarse. La cultura intelectual no puede tener otro objeto que hacer contraer al pensamiento un cierto número de hábitos, de actitudes que le permitan hacerse una representación adecuada de las categorías más importantes de las cosas. Esos hábitos están necesariamente en función de las cosas con las que se relacionan”.

Este pensamiento se refería a la enseñanza secundaria, pero podría extenderse como principio general a cualquier tipo de educación.

Al lado de esas contribuciones al pensamiento educativo moderno, otras perspectivas de carácter decididamente social han contrapuesto preocupaciones de tipo menos individualistas y técnico pedagógico. Los movimientos revolucionarios, así como las resistencias obreras y sociales que lucharon contra los excesos del liberalismo económico y su expresión en la industrialización moderna, resaltaron el valor de la igualdad de oportunidades y la fuerte determinación que imponen las estructuras externas a los individuos condicionando los efectos de la escolaridad según la procedencia social del alumno. El principio de la educación para todos fue la expresión de la creencia en el valor universal y democratizador de la cultura como oportunidad de desarrollo, pero también como superadora de las desigualdades.

La escolarización universal sería una expresión de las transformaciones de la sociedad industrial, de la necesidad de formar y disciplinar la mano de obra y de la fe en el poder de la cultura escolar. Las conquistas sociales y económicas más recientes liberaron en esas sociedades a la infancia de la carga y explotación del trabajo adulto, dibujando esa etapa de la vida como un espacio con posibilidades reales de atención educativa, como ámbito preservado para su preparación por medio de la educación. Un espacio que no quedaría indemne a los valores y a las fuerzas sociales externas dominantes que ahora tenderían que imponerse en ese momento de maduración a través de la influencia simbólica de la educación escolarizada, gracias al *currículum* y a las prácticas educativas a que éste da lugar. Sus contenidos dan acceso a una cierta cultura, pero también servirán a la socialización del ciudadano.

En las democracias occidentales modernas, la escolaridad y sus contenidos debían esa funcionalidad socializadora al entenderse que *currículum* y prácticas escolares tenían que ser formadores del ciudadano en valores sociales coherentes con ese sistema de organizar la convivencia. La escuela debería organizarse como una sociedad embrionaria. Los cambios sociales llevados a cabo por ciudadanos cultos, “adecuadamente” socializados, no podrían provocar desórdenes. La conexión entre el ciudadano ilustrado, el cambio social y la escuela quedaba así establecida en el pensamiento educativo. La obra que mejor refleja esta posición es la de DEWEY (1967): *Democracia y educación*, publicada en 1916. La independencia de los individuos el saber tomar decisiones colectivas, la aceptación del punto de vista diferente al propio, el respeto a la voluntad de la mayoría, exigen unas destrezas sociales que han de cultivarse en una atmósfera escolar adecuada.

Impartir un *currículum* común para todos, superar las discriminaciones producidas por la separación dentro del sistema escolar de especialidades curriculares diversificadas socialmente, compensar las deficiencias de origen de los alumnos para enfrentarse a los contenidos curriculares, diversificar las exigencias escolares para que las capacidades de todos tengan acogida en la escolaridad, suprimir la competencia entre los alumnos, desarrollar los valores de la solidaridad a través del conocimiento y de las

prácticas pedagógicas, tratar los conflictos sociales estimulando la tolerancia ante las distintas visiones, son, entre otras. Ideas procedentes de las preocupaciones sociales que se sumarán al discurso pedagógico y curricular, afectando a la selección de contenidos y a las formas de desarrollarlos en la enseñanza.

*B) conocimientos, base de profesiones*

Todos los principios que constituyen el apartado anterior han calado mucho más en el pensamiento y la retórica que en las prácticas educativas. Las fuertes determinaciones sobre los sistemas escolares modernos han impuesto otra lógica que compite con aquellas ideas de renovación educativa. Al quedar conectada la escolaridad al sistema de ocupaciones en la vida laboral, bien porque prepare en competencias generales o porque el sistema escolar expida títulos directamente ligados al ejercicio de profesiones, los *curricula* experimentan las presiones del mundo laboral y las de los consumidores de la educación para que la enseñanza tenga un carácter propedéutico.

En las sociedades con los sistemas de producción complejos y diferenciados, las actividades laborales también se diversifican y se ligan a conocimientos cada vez más especializados. El mundo de la producción genera infinidad de categorías laborales y especialidades configuradas como “profesiones” que se delimitan, afianzan y legitiman en buena medida con la fundamentación que se supone les presta un cierto tipo de conocimiento al que se da el valor de ser preparatorio de las mismas.

Es evidente la tendencia en el actual orden social a que cada vez sean más las ocupaciones que se profesionalizan y se ejercitan, como afirma POPKEWITZ (1987), legitimándose más por el dominio de competencias ligadas a la posesión de los conocimientos previos que se consideran básicos para tales actitudes, que por la competencia mostrada en el ejercicio de la actividad profesional. Esta condición social tiene importantes repercusiones para la educación, a la que, entre otros fines, se le reclama relacionarse con la sociedad, preparar a los individuos para la vida adulta, etc. afirma el autor citado que:

“Un elemento esencial de la transformación de la escuela fue la profesionalización del conocimiento social. Partes crecientes de la vida pública y de la privada tienden a ser definidas por patrones del discurso desarrollado por la producción tecnológica y las organizaciones burocráticas”.

La misma ordenación del *curriculum* por parte del Estado es una forma de intervenir en la diferenciación laboral-profesional, separando por especialidades y jerarquizando ocupaciones (KEMMIS, 1989, pág. 62).

Dicha tendencia es desigualmente evidente en las distintas esferas de actividad laboral. La relación entre conocimiento y desempeño de la profesión es muy distinta en las actividades manuales, en los servicios o en el caso de técnicos especializados, por ejemplo. Mientras que para algunas de las ocupaciones se pueden precisar qué bases de conocimiento se ligan directamente a su ejercicio, en otras esos lazos son muy difusos. La medicina es un caso de fuerte profesionalización en torno a conocimientos especializados de alto nivel de elaboración; en el profesor la relación se da en un grado mucho más débil. Si bien el binomio conocimientos fundamentantes-destrezas prácticas actúa en proporciones distintas en la preparación y ejercicio de cada profesión, hemos entrado en la era de los “expertos” para actividades cada vez más numerosas. El esquema *conocimiento fundamentante previo base de la práctica adecuada*, presente en toda la producción tecnologicada se traslada a infinidad de actividades de servicios que no son estrictamente científico-técnicas.

En ese segmento de las profesiones menos especializadas, para las que el conocimiento básico ya no es precios, el debate se plantea en otros términos. La formación profesional menos exigente en aspectos académicos reclama la conveniencia de realizarla en el puesto de trabajo o ligada estrechamente a él. Algo que desde el punto de vista profesional es igualmente válido para profesiones “altas” de prestigio, pero en éstas no se renunciará a la legitimación que suponen los títulos académicos.

La idea de ampliar la formación básica común, por ejemplo, retrasando el comienzo de la formación especializada no es fruto de una política asentada solamente en los principios humanistas e ilustrados de dar más formación a todos, sino que, muy fundamentalmente, es la consecuencia de la evolución de un mercado laboral que necesita menos mano de obra no especializada, que retrasa la entrada en el mundo del trabajo por la misma razón y que reclama una educación básica cada vez más sólida para afrontar procesos más complejos y cambiantes, en los que el “saber profesional útil” es una preparación en competencias intelectuales genéricas, que antes sólo eran precisas para empleos más altos. El valor de la *formación* general

se recupera de esta forma no ya por la necesidad de propiciar una visión coherente del mundo o por facilitar un desarrollo más integral de los seres humanos, razones que siguen teniendo su validez, sino por su valor polivalente en la preparación para el mundo del trabajo. Así, el discurso educativo moderno se preocupa mucho menos por la función cultural y democratizadora de las escuelas que por ligarlas a los intereses profesionales y productivos (GIROUX, 1990, pág. 230).

El *curriculum* bajo el código racional, tal como lo llama LUNDGREN (1983, pág. 25 y ss.), que domina la escolarización moderna, en el que las ciencias positivas abundan más que las humanidades, el estudio de las cosas más que el de los hombres, no puede ser entendido sin esta perspectiva, que no sólo afecta a estudios específicamente dirigidos a profesiones de carácter más manual –la llamada formación profesional–, sino también a los niveles educativos básicos de los que emergen la gran masa de trabajadores no cualificados y que son la base de especialidades posteriores. La universidad no es ajena a esta tendencia hacia la profesionalización.

Ese código no sólo será argumento utilizado por los políticos, planificadores y generadores de empleo cuando emprenden o piden reformas educativas, sino que pasará a ser ideología pedagógica de los profesores y un valor asumido por los consumidores de la educación que esperan de ésta utilidades materiales tangibles. Aprender y saber tendrá sentido sólo si prepara para algo. Es lo que en ciertos ámbitos se conoce como la presión “vocacional” en la escolaridad y en el *curriculum*. En momentos de inseguridad y crisis económica, la promesa de mejores posibilidades de empleo y de movilidad social no puede pasar inadvertida para los que acceden a un mercado laboral escaso e inseguro.

Mucho tiene que ver con estas tendencias el reciente movimiento neoconservador que vela por eficacia en las escuelas al servicio de los intereses de la producción (APPLE, 1989, pág. 129 y ss.): la crítica a la escuela, a sus prácticas y al conocimiento que imparte se hace desde el punto de vista de los intereses de la producción. La llamada “vuelta a lo básico” (*back to basic*) que preconiza ese discurso conservador supone concentrarse en los aprendizajes más inmediatamente rentables, la crítica a cualquier otra “distracción cultural” en el *curriculum*, retirar el apoyo a la optatividad del alumno, olvidarse de objetivos poco utilitaristas, regresión a los métodos eficientistas, énfasis en un control más rígido del *curriculum* para que no se salga del camino previsto, aunque no se exprese siempre centralizando las decisiones curriculares, sino por otros procedimientos indirectos: regulaciones técnicas, evaluaciones externas, etc.

### **Efectos menos evidentes del utilitarismo del conocimiento**

Este debate penetra no sólo en la orientación, selección y ponderación de los contenidos, así como en una depuración de métodos pedagógicos al servicio de lo que se ve como más útil, sino que difunde o refuerza otros mensajes ideológicos encubiertos. Así como diferentes profesiones tienen *status* desiguales, también lo tendrán los tipos de conocimiento en los que se apoyan, lo que a su vez se relaciona con que son diferentes los grupos sociales que acceden a esos conocimientos y a los correspondientes puestos de trabajo. El conocimiento de prestigio es el que se relaciona con actividades profesionales también prestigiosas y rentables para proporcionar buena situación económica a quienes las desempeñan. Conocimiento que, al ligarse tan directamente con el desarrollo económico, recibe más recursos para la investigación. A profesiones en alza corresponde el auge de un tipo de conocimiento; la tendencia inversa no es menos cierta.

Por otro lado, la fe en el poder liberador material de ciertos conocimientos los hace que sean más demandados y menos discutibles. La misma racionalidad bajo la que se estructuran, los métodos de investigación que se utilizan en ellos cobrarán más valor ante otras perspectivas epistemológicas. Sin duda, lo que más comúnmente se entiende por científico y serio es el modelo de cientificidad de los conocimientos dominantes social y profesionalmente. La jerarquización en el prestigio de los profesores que imparten unas áreas u otras de conocimiento es otra consecuencia, así como la desigual representación horaria que tienen diferentes componentes curriculares.

La opcionalidad entre contenidos, cuando ésta es posible, quedará impregnada de esa jerarquización social. Los mismos colectivos de estudiantes se diferenciarán por las opciones de conocimiento a las que acuden. No es casual que ciertos estudios de menor “nivel” de prestigio sean más concurridos por las mujeres, por ejemplo.

La elaboración intelectual sobre la educación, el pensamiento educativo y la investigación quedará marcada por esa ideología utilitarista. La inclinación profesionalizadora del *curriculum* lleva a una fuerte dependencia de todo el aparato escolar respecto del sistema productivo que alcanza a las legitimaciones intelectuales de esta tendencia, en contradicción, a veces, con las funciones exaltadas por el discurso humanista, social e ilustrado sobre el valor de la escolarización. Capítulos tradicionalmente importantes en la

historia del pensamiento pedagógico como la formación intelectual, el significado de la educación general de los ciudadanos frente a la especialización, la educación ligada a las necesidades de los individuos, el valor emancipador de la cultura, etc., ceden lugar al discurso y preocupaciones pragmáticas o, simplemente, quedan relegados al papel de retórica que encubre la realidad. No es casual que el discurso progresista en educación se encuentre en recesión.

Todo lo que hemos citado en los apartados anteriores (A y B), clarifica el principio de que el *curriculum* tiene como fuente primordial a la sociedad en la que cobra forma. En el *curriculum* se refleja un proyecto de sociedad: de ésta procede el contenido que se considera importante, porque de ella emana toda la cultura; sociales son los valores que sirven para seleccionar los contenidos de la enseñanza considerados idóneos; en las actividades sociales se encuentra una de las fuentes primordiales de determinación de las profesiones. El análisis de la cultura que merece la pena conservar como referente del grupo (punto de vista *retrospectivo*), la respuesta a las necesidades del momento presente (perspectiva *presente*) y a qué modelo de sociedad nos queremos dirigir (perspectiva de *futuro*) son los tres frentes capitales de la discusión curricular.

### C) La determinación recíproca de los niveles escolares

El lenguaje utilizado habitualmente dificulta en ocasiones entender la génesis de los significados de los conceptos que empleamos. Hablamos de educación y de sistema educativo, por ejemplo, presumiendo implícitamente, una cierta universalidad de esos términos, sin percatarnos de que engloban acepciones diversas. El sistema educativo es complejo y en él se reagrupan tipos de educación con funciones diferentes, hasta contrapuestas en ciertos casos, con distintas trayectorias históricas que han dejado su impronta en las ideas, actitudes y hábitos pedagógicos prácticos que se desarrollan en cada tipo de enseñanza. El sistema educativo es el resultado de la confluencia de la evolución histórica de subsistemas separados a los que acudían clientes socialmente diversificados y por motivos bien distintos en unos y otros casos.

Un ejemplo evidente de esto es el de los niveles y modalidades del sistema educativo. Éste aparenta ahora componerse como una pirámide ordenada en la que un nivel se apoya en el inmediatamente anterior y es la base del siguiente; el ascenso de los alumnos por esos peldaños aparenta ser un cambio de progreso natural y ordenado en el que todos pueden avanzar. Hablamos de enseñanza primaria, secundaria y universitaria, o de educación elemental, media y superior, con un cierto sentido implícito de graduación y enlace entre ellas. Un orden que parece corresponderse, por lo mismo, con la continuidad cultural entre el relleno curricular de cada uno de esos ciclos temporales: existiría una cultura básica previa, otra media, ampliación de la anterior y fundamentante de la siguiente y, finalmente, otra superior. Graduación que resulta cierta desde el punto de vista de que es preciso tener acreditada la superación de un escalón como requisito para pasar al siguiente: si bien la continuidad interna real entre las “culturas curricularizadas” en cada nivel es muy discutible. Cada tramo y especialidad se ha desarrollado históricamente generando una tradición propia. La comprensión real de lo que representa cada una requiere ahondar en cómo se han configurado las subculturas académicas diferenciadas.

La aparente unidad del sistema educativo, el que éste tenga una estructura de niveles y especialidades generalmente interconectados, es un orden impuesto al mismo bastante tardíamente, cuando la escolarización obligatoria se universaliza y las administraciones de los estados tiene que ordenar la estructura escolar completa, regular las titulaciones, los pasos entre niveles, etc. Al prolongarse y hacerse masiva la educación es preciso recomponer la complejidad que representaría un sistema desvertebrado sin marcar caminos de progresión en su seno. Una prueba de ello es que en el análisis de la trayectoria de los sistemas educativos, sobre todo cuando se afrontan reformas de la estructura del sistema escolar, siempre aparece un punto clave sobre el que se polemiza: los pasos, las pasarelas, las transiciones entre niveles y modalidades, buscando, por lo general, una mayor comunicabilidad. Desde el punto de vista comparado, un sistema mejor integrado que no entorpece el paso entre niveles y modalidades de enseñanza se considera más justo, adecuado y moderno. Lo que es prueba de que se trata de ir haciendo confluir la historia de cada nivel y modalidad de enseñanza.

Como un elemento de nivel que está adquiriendo ahora carta de naturaleza y contenido propio en el sistema educativo podemos citar la educación infantil. Obviamente, no ha surgido como la base previa necesaria de la educación primaria, ni ésta se constituye siempre como continuidad de aquél, sencillamente porque el origen de la educación infantil es posterior. El *curriculum* de ambos tramos de la escolarización no guarda necesariamente una coherencia estricta en cuanto a su continuidad. La educación infantil surge como necesidad de asistencia a la familia al hacerse ésta nuclear y acceder la mujer al trabajo fuera del hogar. Una vez creado se tratará de engarzar el nuevo nivel con el resto del sistema, ordenarlo y aclarar su *curriculum*

porque, en tanto los alumnos pasan de un tramo a otro de la escolaridad, lo que aprenden en cualquier de ellos no será indiferente para el próximo.

Otro ejemplo evidente de autonomía en su génesis y desarrollo es el de la educación profesional. La incorporación de los niveles superiores de la misma a la universidad –las ingenierías- ha ocurrido muy tarde, porque nacieron al margen de ella. En los niveles inferiores, la formación para los oficios tuvo su origen en los artesanos, en el propio puesto de trabajo. Dentro de sistema escolar ha sido más un subproducto que una parte sustancial del mismo. Ha ido a ella quien no podía hacer otra cosa. Hoy se debate y se duda si es mejor una formación práctica dentro del sistema escolar, ligada más directamente al puesto de trabajo, o en régimen de alternancia con éste, porque no está claro que los objetivos específicos que tienen que cubrir los cumpla adecuadamente dentro de los “moldes académicos establecidos” en el sistema escolar.

El sistema educativo crece como un paraguas acogedor de diferentes niveles y tipos de educación; se transforma progresivamente para dar cabida a modalidades educativas peculiares, con funciones y origen distintos, con clientelas también diferenciadas, tratando de constituirse como una red donde los sujetos recorrerán caminos y tramos de distinta duración. En coherencia con el origen histórico diferenciado de cada nivel, la unidad pedagógica del todo con un *currículum* distinto pero con cuidada continuidad, es una ficción o, simplemente, un objetivo y un deseo. Dentro de cada nivel y especialidad anidan *curricula* y estilos en parte semejantes y en parte diferentes, con relaciones fuertes o más débiles entre los supuestos que los sustentan en cada caso.

No es inútil recordar que, curiosamente, el nivel superior o universitario es el que primero se estructura desde un punto de vista histórico y que la enseñanza primaria es la última en configurarse como nivel propio, base de los siguientes, pues en sus orígenes tuvo más bien un carácter asistencial no masivo. Su universalización comienza a finales del siglo XIX y se logra, y no por todos los países, durante el XX. Citábamos que la educación infantil lo está haciendo ahora. El nivel medio o de enseñanza secundaria tiene su origen en la preparación de los alumnos para la enseñanza superior, más que ser la prolongación de la cultura elemental y general que se daba en la enseñanza primaria. Sólo después de la Segunda Guerra Mundial surge la necesidad de una enseñanza secundaria obligatoria universalizada en los países más desarrollados, objetivo que dista de conseguirse en otros muchos.

La diacronía histórica de los niveles educativos, los cuales sólo desde la actualidad –un final provisional de su evolución- pueden verse con una cierta coherencia interna, la recordamos aquí para explicarnos el hecho de que los niveles medios y superiores se generen necesidades, estilos pedagógicos y tipos de *curricula* que pueden ser poco coherentes con los anteriores y, en esa medida, ser fuente de presión que distorsionará la filosofía curricular propia de los niveles inferiores. Las influencias de estilos educativos y de orientaciones curriculares entre niveles dependerán de las peculiares relaciones que se establezcan entre cada dos niveles y/o modalidades dentro del sistema educativo.

Para poner en relación esta especie de leyes abstractas con experiencias al alcance de todos los que han pasado por diversos niveles de educación, mencionaremos dos ejemplos de esas relaciones conflictivas. Uno se refiere a la discusión sobre la pretensión de lograr una educación infantil diferenciada del sistema de educación primaria, con sentido educativo propio y hasta en centros separados, para que no sea “pre-escolar” y se libere del estilo academicista prematuramente inclinado a los

Aprendizajes y hábitos escolares dominantes en la educación primaria. Argumento que sirve, por el contrario, a partidarios de la unión entre esos dos niveles, precisamente para “contaminar” la educación primaria en sus primeros cursos del estilo y filosofía de la educación infantil. ¿Define la educación infantil una pedagogía exclusiva que conviene que desarrolle un estilo, si no aislado, sí lo suficientemente propio para que no se convierta en una fase preparatoria de otro nivel? El dilema arranca de las funciones que cumple este nivel educativo: cuidado de la infancia, estimulación del desarrollo y fuente de aprendizajes base de la escolarización posterior.

*El otro ejemplo* se refiere a la conflictividad que aparece en la enseñanza secundaria. Teniendo ésta su origen como preparación de minorías para la enseñanza superior, al extenderse cuantitativamente, pasa a formar parte de la educación básica; no todos sus clientes tendrán como destino la Universidad. ¿Cuáles deben ser sus objetivos dominantes: servir a la continuidad de la educación general o a la especialización que reclama la enseñanza universitaria? ¿Sus contenidos tienen que ser anuncios de la especialización o deben servir a otros objetivos generales? ¿Se facilita la integración de conocimientos para hacer más inteligible el mundo o se parcializa el saber en asignaturas especializadas tal como exige el nivel superior, con la correspondiente consecuencia en la especialización del profesorado? El tipo de conocimiento legítimo, la forma de organizarlo y los énfasis al impartirlo pueden y deben variar bastante según la opción que se tome. La tradición nos ha legado el afán por la especialización propedéutica en materias que se consideraron

básicas. Si la enseñanza secundaria se universaliza y hasta se hace obligatoria, esta perspectiva, si no errónea, sí que debe corregirse. Estas tradiciones han legado un concepto de profesor de secundaria como “especialista”, mientras que el de primaria será un “generalista”.

Este panorama de historias particulares y de conflictos nos sugieren la necesidad de entender los tipos de *curriculum* que dominan en cada nivel educativo como un reflejo de la función social que tiene encomendada, según a quién y a qué esté destinado. Además sirve para explicar los conflictos e influencias mutuas entre los *curricula* de todas las especialidades y niveles. Es preciso recordar un hecho básico: hay niveles del sistema que están hoy diseñados para que todos los alumnos pasen por ellos, que conforman lo que se denomina escolaridad obligatoria, y junto a ellos existen otros no obligatorios, que es lo mismo que decir que están destinados sólo a una parte de la sociedad y son selectivos, simplemente. Destinatarios distintos y carácter selectivo u obligatorio definen necesidades curriculares diferentes y desatan mecanismos de comportamiento pedagógico diferenciados.

Los niveles superiores de enseñanza tienen una historia más larga y tradiciones muy asentadas, sirven a intereses y a las minorías mas potentes en la sociedad, en ellos se educan las élites, en ellos viven los especialistas por antonomasia del conocimiento que legitiman lo que es y no es sustancial. Por eso difunden “hacia abajo” su impronta curricular y hasta pedagógica. Un aula de educación primaria se parece demasiado a cualquier ambiente escolar transmisor de la Universidad como para no pensar en una reproducción pedagógica de formas de comunicación, control, disposición del tiempo y del espacio, etc. La reproducción de la mentalidad curricular legitima no sólo un tipo de contenido, sino una determinada mentalidad y estilo cognitivo de los profesores, un ethos de los centros escolares, mediatiza las aspiraciones de los padres, se plasma en aquellos que confeccionan los textos escolares, en las formas de evaluar y, por supuesto, en políticos y administradores.

Recuerda POPKEWITZ (1987) que:

“Mientras el debate sobre el curriculum continua, la inclusión de las categorías universitarias del conocimiento en las escuelas legitima tanto al conocimiento como a sus poseedores”

En correspondencia, las formas de entender los contenidos en los niveles de prestigio se difunden por todo el sistema educativo. Los temas saberes son remedos, aproximaciones o, en el mejor de los casos, “pasos elementales previos” para llegar hasta allí. Los “profesionales del conocimiento y de la cultura” que no son del nivel más prestigiado son, básicamente, reproductores de aquellos conocimientos y cuidadores de niños y jóvenes. Sólo en medios culturales, sociales y pedagógicamente más sensibilizados se comprende la relación contraria: que la pervivencia y, sobre todo, la expansión de un estilo elitista en los niveles superiores depende de actitudes intelectuales cultivadas en niveles medios y básicos de enseñanza, en los que la “experiencia intelectual y cultural” tiene poco significado personal para sus receptores cuando los *curricula* son meros resúmenes de los saberes especializados.

D) *¿Existen fórmulas técnicas para determinar los contenidos?*

“Las teorías no pueden esperar comprender la amplitud y la diversidad de las razones y acciones requeridas para hacer funcionar el curriculum. Los materiales de la teoría son las abstracciones y las generalizaciones; los de la práctica curricular son los hechos reales, los profesores reales y los niños reales” (KEMMIS, 1988, pág. 68).

¿Disponemos de algún tipo de racionalidad científica “con las reservas con que se puede utilizar esta expresión en el conocimiento sobre la educación- para legitimar técnicamente las decisiones en el proceso de elaborar y desarrollar en la práctica el *curriculum*? ¿Puede esperar el político o el profesor una segura guía, alguna ley científica en sus decisiones que parta del conocimiento pedagógico o psicológico? Ésta es la pregunta de quien rehuye los problemas de fondo para ampararse en las formas, o la de quienes esperan que, a semejanza del mundo de las realidades materiales, puedan encontrarse leyes que se expliquen el mundo y le guíen en su manipulación y transformación. Son las preguntas de quien somete a un esquema de racionalidad científica de tipo positivo algo que es un problema de opciones cargadas de valor. La mentalidad científico-técnica busca respuestas al cómo deben hacerse las cosas, pero no al qué debe hacerse (KEMMIS, 1988). Los

fenómenos educativos son construcciones sociales y no se puede pensar en que haya una respuesta única e idónea para cada aspiración, pues existen soluciones múltiples, pero no equivalentes. Las decisiones básicas que se toman en el *currículum* son, fundamentalmente, sociales y morales con un significado político: que cultura dar y a quién impartirla. La aplicación de metodologías científicas sí puede servir para evaluar las consecuencias de las decisiones que se toman, analizar cómo reaccionan los sujetos, ver si los contenidos seleccionados son factibles a una edad, por ejemplo, contrastar experiencias e iluminar el proceso de toma de decisiones o la revisión de las ya tomadas. Esos métodos pueden ayudar a ensayar y contrastar la puesta en práctica de un *currículum* ya decidido.

Los estudios curriculares, cuando han pretendido tecnificar la toma de decisiones, han contribuido a ocultar los problemas básicos. La teoría dominante en el *currículum*, derivada de los supuestos de TYLER (1973), ayudada por modelos de instrucción para el aprendizaje de materiales muy concretos, ha difundido la creencia de que la confección de un *currículum* era cuestión de seguir unos pasos precisos, determinar en niveles de progresiva concreción las metas de la escuela, apoyándose en conocimientos seguros y en técnicas de gestión y de análisis de aprendizajes y de necesidades sociales. KEMMIS (1988) cree que así:

“... regalaba a los encargados de confeccionar el *currículum* al papel de tecnólogos, dependientes de los científicos investigadores puros de la psicología, y convertía a los profesores en técnicos” (pág. 62).

Pero recordemos que el mismo TYLER proponía a la filosofía educativa y social como el primer filtro del *currículum*, por delante de la psicología, que es uno de los pilares de la pretendida racionalidad de los *curricula* en la escolaridad moderna. La psicología no puede darnos las respuestas elementales a la determinación de los *curricula* como pretende toda una filosofía aparentemente científista. La psicología del aprendizaje era para el autor citado un segundo filtro que dirá si el contenido de la selección se adapta o no al alumno. Sin embargo, en todo nuestro siglo la psicología ha sido el instrumento principal de racionalización, control y legitimación de las decisiones curriculares tomadas (LUNDGREN, 1983).

Es cierto que el pensamiento psicológico sobre el niño, desde STANLEY HALL, ha desempeñado un importante papel en la formación del pensamiento progresista en educación durante el siglo XX y ha contribuido a reconstruir el *currículum* desde el niño, como dijimos anteriormente. Así se cuestionó la validez de los métodos que no consideraban las peculiaridades de los alumnos ni atendían a las condiciones de los procesos de aprendizaje. Pero si los descubrimientos psicológicos son importantes, junto a otras aportaciones, para orientar opciones metodológicas en la educación y para analizar la idoneidad de las prácticas vigentes, sus hallazgos no pudieron ni pueden ahora contestar a la pregunta básica de qué es lo que los niños y adolescentes deben aprender.

Afirman TANNER y TANNER (1990):

“... aunque de hecho pueda demostrarse que los niños aprenden aprender ciertas cosas o que el aprendizaje de ciertas cosas puede ser acelerado notablemente no resuelve el problema de las prioridades y opciones del *currículum*” (pág. 104).

O, como comenta POPKEWITZ (1987):

“La búsqueda de una racionalización de la conducta personal se extendió a la conducta de la escolarización. Buena parte del discurso sobre la escuela al cambio de siglo se organizó alrededor de los principios de la psicología educativa (...) para comprender la psicologización del *currículum* es preciso que consideremos que la psicología no es algo natural con la selección y organización del conocimiento escolar. Los problemas acerca de éste no se pueden derivar de los interrogantes psicológicos o de la ciencia social. La elección de un *currículum* implica problemas filosóficos, políticos y éticos.

Los psicólogos descontextualizan los problemas curriculares reformulándolos como se plantean desde la administración y la eficiencia”

Así se ha dado la impresión de que confeccionar un *curriculum* es un oficio de especialistas, como si sólo ellos poseyeran las claves de lo que deben hacer la escuela y los profesores. Bajo un lenguaje aparentemente científico se oculta la naturaleza de las opciones que se toman. En la actualidad, el saber sobre el *curriculum* es disperso y sigue paradigmas de pensamiento muy distintos, pero se entrevé una línea directriz fundamental: el que ese saber no es una pretendida guía de pasos a dar, sino que más bien, quiere servir de ayuda en el análisis para iluminar la toma de decisiones, hacer explícito lo oculto, concienciar sobre los problemas, discutir lo que parece dado y natural, cuestionar las realidades, analizarlas y contrastar experiencias de sistemas educativos, de innovaciones pedagógicas de profesores y centros.

Hemos tratado de demostrar que el *curriculum* es objeto de muchas prácticas y que se expresa y concreta en ellas, que se moldea en multitud de contextos, siendo afectado por fuerzas sociales, por marcos organizativos, por los sistemas de producción de materiales didácticos, por el ambiente del aula, por las prácticas pedagógicas cotidianas, por las prácticas de evaluación, diciendo que todo él es un proceso social. ¿Es realista pensar en disponer de un conjunto de leyes y de principios que, a modo de guía científica, apoyen técnicamente las decisiones que se toman en todos esos ámbitos? ¿Pueden los estudios curriculares o la teoría del *curriculum* ser un conjunto de normas científicamente validadas para regular la práctica que implican las decisiones en todos esos ámbitos? Sencillamente, no. Más bien se trata de contestar la interrogante, como decía REID (1978, pág 49): ¿qué tipo de problema es el problema curricular?

Un interrogante que se puede contestar teniendo en cuenta las premisas siguientes: 1) los temas curriculares son de tipo práctico, a resolverse dentro de contextos concretos, no son un problema teórico genérico. 2) Existen variadas formas de resolverlos no equivalentes. 3) son problemas que se presentan como inciertos, porque se producen conflictos entre fines y opciones, porque están ligados a situaciones únicas. 4) Tienen todos esos rasgos porque, a la postre, la pregunta fundamental es ¿que *debemos* enseñar? La respuesta que da el *curriculum* es una opción concreta, pero caben muchas posibilidades. Se desarrollará en unas aulas determinadas y no en ambientes ideales ni universales, en un tiempo y en un espacio, con unos medios y con ciertos profesores. Su beneficiario no será un alumno ideal descrito por la psicología, sino encarnado en una cultura (SCHWAB, 1983, pág. 203).

Por tanto, la racionalidad que ha de guiarnos a la hora de determinar un *curriculum*, unos contenidos, no es la búsqueda o creencia de la receta, en la regla segura, sino que debemos apoyarnos en procedimientos que este último autor llama de *deliberación* o de razonamiento práctico; y la primera ayuda que deben prestar tales procedimientos es la de plantear los interrogantes que han de responderse y explicitar las posiciones desde las que se toman decisiones provisionales. El problema fundamental a la hora de confeccionar un *curriculum* no es, pues, ver qué racionalidad científica se fundamentará, sino establecer los procedimientos más aceptables en la deliberación que ha de seguirse al configurarlo.

Es una posición que sugiere toda una filosofía para el comportamiento en el diseño curricular, que veremos más tarde, junto a una redefinición de la misión de los profesores y aun modelo de entender los cambios en educación y el papel de los agentes educativos. Más que una simple metáfora, se trata de la conjunción de múltiples principios reflejo de una filosofía y una ética profesional situacionales, amparados en una *epistemología* de la *incertidumbre* en el pensamiento educativo. No debemos aspirar a normas técnicas, sino a principios de comportamiento ante situaciones.

“Los investigadores no han sido capaces de encontrar comportamientos individuales de enseñanza que sean efectivos en todas las situaciones... desalentadores han sido los intentos de construir modelos de instrucción que trasciendan las dificultades inherentes al estudio de cualquier conducta individual” (TOM, 1984, págs. 51-52).

El enfoque *deliberativo* es una imagen o una metáfora coherente con un sistema descentralizado de gestión que plantea, por un lado, la apertura de las propuestas curriculares, sea cual sea el agente que las presente, por otro lado el papel activo de los profesores en la modelación de las mismas y, finalmente, una actitud democrática de elaboración de respuestas ante situaciones prácticas concretas. La deliberación, como dice SCHWAB (1983, pág. 208), implica comunicación entre los participantes de la comunidad educativa, consideración amplia de alternativas, rastrear las consecuencias de las decisiones tomadas en función de los intereses y percepciones de todos los participantes. Requiere conectar a muchos especialistas y a todos los implicados en un proceso continuo de discusión y evaluación de resultados para mejorar constantemente la práctica. Es, pues, un avance democrático en la forma de concebir la práctica pedagógica.

En la palabra de REID (1978), la perspectiva deliberativa es:



“el método por el que se resuelven la mayoría de los problemas cotidianos, llamado deliberación o razonamiento práctico. Es un proceso intrincado, social, en el que se ponen de manifiesto destrezas intelectuales, individuales y colectivas, por el que identificamos interrogantes a los que debemos responder, establecemos plataformas para decidir sobre respuestas y elegimos ante las soluciones posibles. Sólo que, al ser una actividad cotidiana, tendemos a infravalorarla y a poner poco esfuerzo en comprenderla” (pág. 43).

Como método, la opción deliberativa ante la incertidumbre es más una actitud que un conjunto de etapas claramente establecidas. Tiene una peculiaridad básica, como señala MCCUTCHEON (1988):

“que descansa en una condición previa: la de que los profesores son profesionales dedicados, responsables y moralmente comprometidos con su trabajo, mientras que en la perspectiva tradicional el *curriculum* aparenta algo a ser usado porque se asume que es el producto de decisiones de expertos” (pág. 200).

La deliberación se entiende que se realiza en todo el proceso en el que se toman decisiones, desde la planificación, pasando por la realización en clase, hasta cuando se reflexiona después de ocurrida la acción. Presupone a profesores que colaboran dentro de equipos, dentro de un mismo ciclo o etapa y entre materiales. Es el proceso que interviene cuando se realizan proyectos para un centro, para un grupo de alumnos, o cuando, a partir de materiales curriculares realizados por otros, se analizan formas prácticas de aplicarlos en una situación concreta.

## 7.2. LA CULTURA DE LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

Desarrollar conceptos referidos al curriculum 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 un 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 *curriculum* una peculiaridad que marca decisivamente la función cultural de los niveles escolares comprendidos en esa etapa educativa. La obligatoriedad de la enseñanza no sólo es un referente básico de las políticas educativas, sino que también en ella se expresa toda la filosofía pedagógica que se traduce en los contenidos del *curriculum*.

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 *curriculum*, 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 distintos. Éstos inconvenientes deben subordinarse a la filosofía social que orienta a la educación obligatoria.

## 7.2.1. SIGNIFICADO SOCIAL DE LA ENSEÑANZA 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 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 excepción es 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 de 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 y en otros y lo mismo le ocurre a la familia.

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

## 7.2.2. LAS VIRTUALIDADES Y CONDICIONES BÁSICAS DEL CURRÍCULUM COMÚN

Conviene acercarse al *curriculum* 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 llevara 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 de 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 *curriculum* 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 liberación de elección de los alumnos y para diferenciar la educación y adecuarla a las peculiaridades de éstos.

6) Un *curriculum* 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 *curriculum* 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 de 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, estos 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 de 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 diferenciada de

la de los varones no quiere decir que debemos mantenerla; o que deban respetar las creencias mágicas sobre los fenómenos naturales en igualdad de condiciones con las explicaciones científicas; o bien que debemos 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 caerse en un totalismo 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, 1989; LYNCH, 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 correspondientes variantes, de suerte que ofrezca una perspectiva intercultural que no discrimine.

2) El *currículum* común no tiene 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 adoptan 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 sirven 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 cultural 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 referencias, 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 las culturas y del conocimiento, en orden a participar en las actividades sociales y productivas. Es fácil comprender que la cultura dominante, y las actividades cuales 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 borrará 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, en 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 alude 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 igualación que tiene el *curriculum* 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 *curriculum* común debe tener, pues, la condición de ser bastante amplio en cuanto a las facetas que cultiva, ya que la escolaridad obligatoria le corresponden funciones educativas que exigen desbordar la tradición intelectualista de la enseñanza. Aquí reside uno de los puntos fuentes 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 curriculum* tiene decisivas consecuencias para pensar, diseñar, desarrollar y evaluar los *curricula*. Si el papel socializador de la educación obligatoria es total, afecta a toda la personalidad y no consiste sólo en transmitir conocimientos, el *curriculum* 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 acepción 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 difundirla, sino que además de plasmarse en los contenidos formalmente pretendidos por los *curricula* que se regulan dentro del sistema escolar, ha de referirse 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 *curriculum* que ordene todos esos retos ha de considerar la práctica real del desarrollo del *curriculum* (GIMENO, 1988). Contenidos, experiencias condiciones y medios son las categorías formales que se deben considerar en la decisión y el desarrollo del *curriculum* 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 conocimientos 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 *curriculum* 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 el *curriculum* 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 comunicación 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. Ésa 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 fura 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 se 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* es 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 tengan 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 más 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 *currícula* 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 ENGUITA, 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 *currícula* diferentes supone también condicionar el futuro del alumno, se puede justificar el acortamiento de la educación bajo *currícula* comprensivos, estableciendo culturas diferentes dentro de la obligatoriedad.

No es una casualidad que en la historia de la escuela únicas 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 *currícula* 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 supuestos que demandan menos preparación, y una educación selecta, de corte más intelectual y de mejor nivel, para los predestinados o 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 *curriculum* común. Se puede argumentar que, precisamente, esa condición del *curriculum* es la que excluye a ciertos alumnos, al exigir lo mismos 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 *curriculum* comprensivo implica una revisión necesaria de la cultura dominante en las escuelas y de los métodos de impartir los contenidos. La bondad de ese *curriculum* 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 *curriculum* comprensivo puede ponerse en duda si no se producen esos otros cambios, aunque no es menos evidente que la segregación de *curricula* 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 el punto de vista técnico-metodológico, hacer que todo eso funcione con profesores “normales” y con los medios de que disponen actualmente los sistemas escolares. Problema, 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 *curriculum* común no es necesariamente una determinación centralizada de contenidos cerrados. Desde la perspectiva de la toma de decisiones políticas sobre el *curriculum* 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 *curriculum* 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 *curriculum* 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 capacitación para hacerla posible.

Este problema es importante puesto que la selección del *curriculum* 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 *curriculum* sin regulaciones, sino en analizar el contenido de las propuestas y la forma de decidir las: la *deliberación del curriculum*.

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 concreten 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 todos 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 uniformadores que el *currículum* común de la escolaridad que no están sometidos a control alguno. Por otro 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 aprendizajes, 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 (BELTRAN, 1991; GIMENO, 1988).

El *currículum* común obligatorio de la escolarización plantea, pues, como tema central problemático el tipo de control sobre sus contenidos, al decirlo, 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 plantearlas 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 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.

### 7.2.3. DILUCIDAR EL CONTENIDO DE LA CULTURA DEL CURRÍCULUM COMÚN O LA EDUCACIÓN GENERAL.

¿Cómo mantener al 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 otorga. 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 escuelas 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 ocupa 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 forma 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 reclama 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 de 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 a 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 atención 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.

#### 7.2.4. LA INTEGRACIÓN ENTRE CONOCIMIENTOS

“En las escuelas de la Antigüedad los filósofos aspiraban a 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 curriculum, 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 experiencia de conocimiento y de aprendizaje para los alumnos se inicie desde temas que puedan tener poco significado personal, en tanto se sucedan 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 afirma TANNER y TANNER (1980), para hacer más factible la significación del conocimiento escolar a los estudiantes:

“(El curriculum) 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 se 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 integrado 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 interdisciplinamente: la urgencia de aplicar el saber a la resolución de problemas en la cultura y en la sociedad exige la integración de conocimientos perteneciente 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 el *curriculum* 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 *curriculum* común de la escolaridad obligatoria no tiene como primera función la de ser propedéutico 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 curriculum 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 término 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 cuanto 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 *curriculum*, 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 materia 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 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 curriculum, 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 *curriculum* debería estar compuesto por el saber parcializado en disciplinas, ha tenido su plasmación no sólo en lo que se 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 de *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 a sus propios campos, no se ocupaban del desarrollo de planes de estudios para las escuelas elementales y secundaria” (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 centro de interés que permiten reagrupar contenidos muy diversos: la vivienda, el transporte, la alimentación, por ejemplo. También realizando actividades centrales en el estudio de aspectos de la realidad que precisan acudir a componentes muy diversos: partir de la visita 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.

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

“La reforma 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 procedente 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 *curricula* 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 *curriculum* 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 –*curricula*- 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 variabilidad 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 profesores y centros la necesidad de considerar estrategias organizativas y didácticas para abordar: puntos de partida distintos ante los contenidos en los alumnos. Necesidades de 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 *curriculum* común, todas esas diferencias plantean retos a los que no es fácil dar respuesta.

Ante esta realidad, la idea 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, de *gentleman*, tutorías 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 *curricula* 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.

La práctica 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 biendotados. 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, si 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 mejor 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 mejor 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 *curriculum* 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 era 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 de *curriculum* (GOODLAD y ANDERSON, 1976; MILLER, 1976). A esa estructura organizativa respondían estrategias didácticas llamadas “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 fina 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 acomoda 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 *curricula*. 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 la estrategia de individualización para abordar las diferencias.



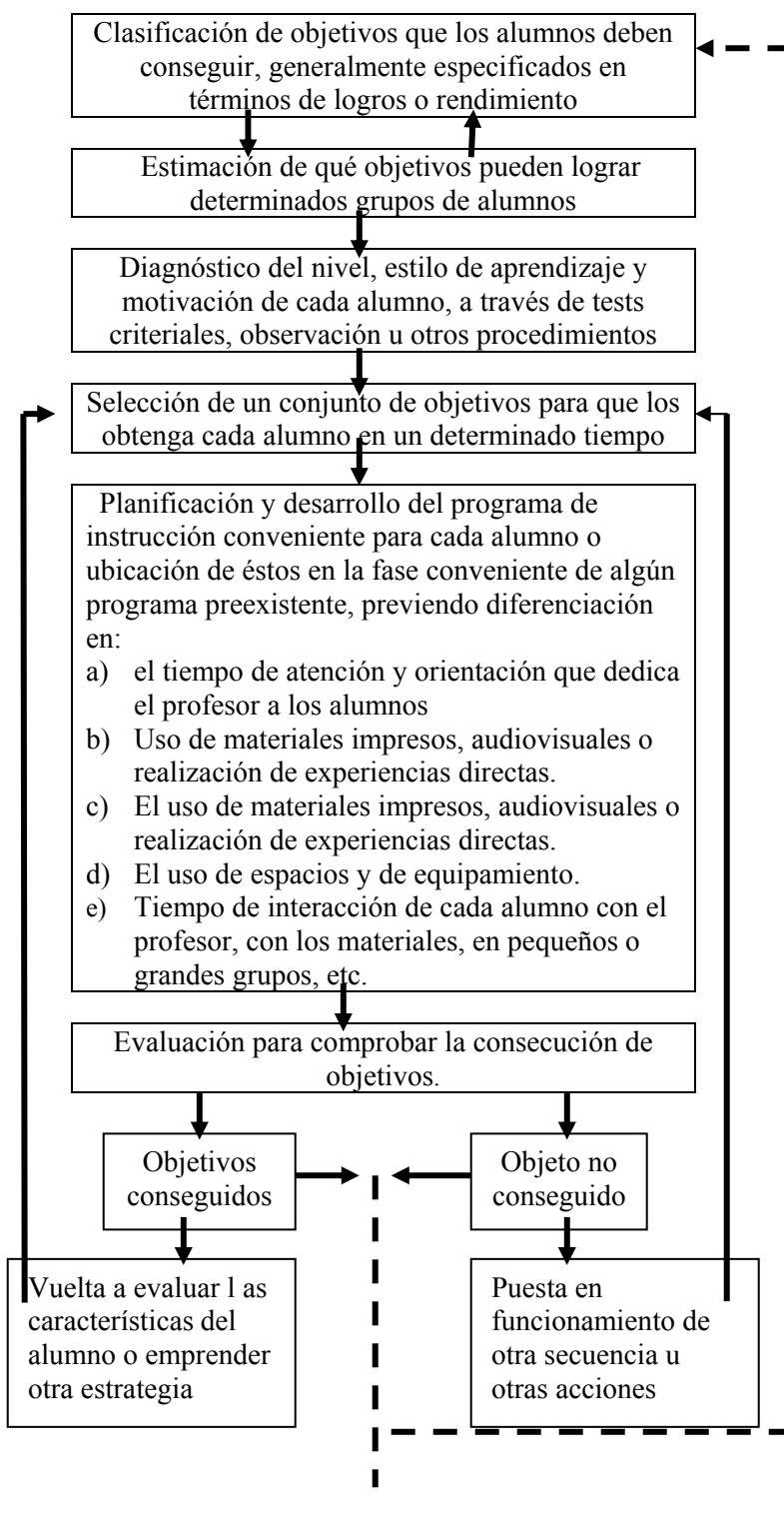


Figura 9: Secuencia de pasos en un programa de individualización para abordar diferencias (Popkewitz, T., Tabachnick, R. y Wehlage, G., 1982, pág. 32)

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 *curriculum* 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 expertos 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 prácticas no diferenciadoras que estandarizan los tratamientos, homogeneizando la cultura que imparta, 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, *curricula* 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 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 selección del *curriculum* 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 *curriculum* 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 *curriculum* común o para los que no pueden 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 importancia 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 *curriculum* común, no puede hacernos olvidar que no existen alumnos promedio abstractos, para los que se puede 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 *curriculum* 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, *curricula*, funcionamiento y mentalidad que arroja al sistema vigente, porque la idea de la obligatoriedad y del *curriculum* común se inserta en un sistema que no fue pensado para eso, sino para responder a la diferenciación social existente.

## 7.2.6. 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 aquéllos con menor capital cultural y menos capacidades intelectuales. Se opta por diferencia contenidos, asignaturas o *curricula* 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 curriculum*) y una parte complementaria diferenciadora. El primero trata de dar respuesta a las funciones de *currículum* igualadora y homogeneizador, el segunda 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 *curricula* 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. Cuando 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 obligatoria 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, pueden 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 1007/1991 (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, tienen 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 intereses en el aprendizaje, es la de la forma de gestión de tareas en el aula. 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 *curriculum* 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 actividades 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 a 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.

***BARNETT, Ronald; “Un cierto modo de conocimiento” En: Los límites de la competencia. Pp. 47-82. España. Ed. Gedisa.***

## Licenciatura en Intervención Educativa Diseño Curricular Cuarto Semestre

### ¿UN CIERTO MODO DE CONOCIMIENTO?

#### INTRODUCCIÓN

En la introducción hemos sugerido que la educación superior, la sociedad y el conocimiento se pueden considerar como tres fuerzas con un cierto grado de autonomía, pero que interactúan entre sí. En el primer capítulo comenzamos a analizar las relaciones entre las tres fuerzas, aunque centrándonos en la de la sociedad con el conocimiento.

En ese caso, la cuestión principal era: si la sociedad moderna tiene un interés fundamental en el conocimiento, ¿se puede entender este interés como una creciente apertura respecto de lo que importa como conocimiento, o se trata más bien de algo estrecho y cerrado? ¿Está la sociedad interesada solamente en ciertos tipos de conocimiento? Se pueden apreciar síntomas indicadores de distintos fenómenos. Por una parte, el Estado favorece algunas formas de conocimiento: las ciencias naturales, la tecnología, la matemática, la informática y los estudios profesionales orientados hacia la gestión de negocios. Por otra parte, se alienta a la educación superior para que incluya «habilidades transferibles», evidenciando que el Estado no considera suficiente el conocimiento técnico y científico, sino que se requieren cierta capacitación y ciertas

competencias que habiliten a los individuos para trascender situaciones específicas y para actuar eficazmente en función de ellas.

Parecería, entonces, que la cerrazón y la apertura están a la orden del día. Profundizaremos ahora nuestro análisis y, al hacerlo, cambiaremos el centro de interés hacia otra de las dimensiones de nuestro triángulo de fuerzas: el eje que establece la relación entre la sociedad y la educación superior. Sin embargo, no podemos hablar sensatamente acerca de uno de los ejes sin tener en cuenta los otros dos, de modo que nuestras observaciones contendrán también alusiones a la cuestión del conocimiento.

## **El eje sociedad-educación superior**

Identificaremos a continuación algunas cuestiones fundamentales:

1. El carácter de la formación social que aporta la educación superior: ¿adónde nos lleva la cuestión del mercado de trabajo? Dado que se sugiere la necesidad de una función de respuesta por parte de la educación superior, ¿deberíamos tratar de contraponerle una función crítica o al menos reflexiva?
2. Si la sociedad constituye una categoría significativa, independiente de la esfera económica, ¿hasta qué punto la educación superior se puede entender como un proceso de formación social y no de formación económica? ¿Podemos concebir una educación superior para la vida como algo diferente de una educación superior para el trabajo?
3. ¿Cómo compra la sociedad las ofertas de la educación superior? ¿Cómo se realiza la apertura de la educación superior? Las distintas disciplinas son permeables en distinta medida a los reclamos de la sociedad, pero ¿podemos realizar un análisis general de las diferencias entre disciplinas?
4. ¿Existen rasgos generales respecto de las influencias que la sociedad en general ejerce sobre el currículo de la educación superior? ¿Nos resultan útiles categorías tales como vocacional / liberal, puro/ aplicado, relevante / no relevante o intrínseco / extrínseco? O ¿acaso esas categorías deben ser desestimadas por reflejar ideologías externas o internas de la vida académica?
5. Si las categorías de apertura y cerrazón son de cierta utilidad, ¿a cuál de los polos del eje de la educación superior y la sociedad se aplican? ¿Ejerce la sociedad un efecto restrictivo sobre la educación superior o, por el contrario, es esta la que presenta una cerrazón y se resiste al reclamo de la sociedad de un currículo más abierto y una mayor experiencia por parte de los estudiantes?
6. ¿Cómo comprendemos, en la sociedad moderna, la función principal de la educación superior? ¿Se trata de aportar cuadros técnicos para las formas cada vez más diferenciadas de trabajo intelectual? De ser así, ¿está la educación superior apoyando una fragmentación cada vez mayor de la cognición en la sociedad? A su vez, ¿está la educación superior reduciendo la racionalidad de la sociedad, en lugar de extenderla?

## **¿Correspondencia o resistencia?**

La sociedad moderna depende del conocimiento, su transmisión, comprensión, aplicación, acumulación, análisis crítico y desarrollo. Las instituciones de educación superior son las únicas encargadas de cumplir con todas estas funciones. Otras cumplen algunas de ellas y no se trata solamente de instituciones educativas formales. Las escuelas tienen que ver con la transmisión, pero no se espera que inculquen una comprensión profunda e independiente, que es propia de la educación superior. Hay institutos de investigación, tanto los de pequeña escala como pertenecientes a grandes corporaciones fuera del ámbito académico. Hasta se pueden considerar que los periódicos «de alta calidad» ofrecen una función crítica- Con ayuda de los ordenadores, están proliferando bibliotecas y bases de datos. Podemos decir entonces que el carácter distintivo de la educación superior no está dado por ninguna de las seis tareas mencionadas, sino por la combinación de todas ellas juntas.

Esta combinación de tareas confiere un carácter particular a cada función. La transmisión del conocimiento, por ejemplo, es una descripción injusta si se considera el conjunto de actividades de las que pretende dar cuenta. Puesto que la «transmisión» del conocimiento se lleva a cabo en un contexto de análisis crítico, desarrollo y a veces aplicación del conocimiento, esta función tiene agregado un aspecto que muchas

veces no está presente en otros contextos. El análisis crítico aporta una posibilidad de alternativas; el desarrollo de conocimientos aporta la posibilidad de debates y la aplicación confiere la posibilidad de comprobar la solidez. Cuando todas estas acciones se practican conjuntamente dentro de una cultura de búsqueda de la verdad se establecen ciertas demandas a los profesores de educación superior. Su tarea no sólo consiste en la transmisión del conocimiento. La misión más importante es llevar a los estudiantes a intuir y hacerse cargo de los fines propios de la vida académica. Estos fines implican que las verdades no se dan por sentadas y siempre pueden ser desafiadas. También implican que los puntos de vista de cada uno se configuran o se expresan a partir de la posibilidad de respaldarlos con razones y evidencias, y dan por sentado que siempre hay más cosas que decir y que los problemas se pueden abordar desde otras perspectivas.

Sólo con un desarrollo que siga estas líneas se puede comprender la frase «transmisión del conocimiento» dentro del contexto de la educación superior. No se trata tanto de que el conocimiento se transmita como de que los estudiantes lo confirmen con su trabajo.

De manera semejante, la investigación tampoco es un asunto tan llano como parece. No es necesario postular una relación estrecha entre la investigación y la enseñanza para reconocer que existen entre ellas interacciones de doble vía. Es cierto que los investigadores se dedican a investigar y que existen contratos de investigación que no guardan ninguna relación directa con la enseñanza. Además se establecen cada vez más unidades de investigación, algunas de ellas con la finalidad de ganar patentes rentables, sin que exista tampoco una relación entre ellas y la enseñanza. Sin embargo, por el momento la mayor parte del personal académico afirma estar comprometido tanto en tareas de investigación como de enseñanza. Más aún, muchas veces las tareas de enseñanza ejercen cierta influencia sobre las de investigación. Esto puede suceder de una manera directa, especialmente en el caso de las humanidades y a veces de las ciencias sociales, donde las tareas de enseñanza disparan proyectos de investigación que con frecuencia se plasman en publicaciones. En las ciencias, los estudiantes pueden ser atraídos a participar como asistentes de investigación.

La investigación superior constituye una institución única en la sociedad moderna. Convocada por la sociedad para cumplir con una variedad de funciones, finalmente llega a ser más que la suma de las partes. Cada uno de sus aspectos está teñido por los otros. Es posible que el ensamble entre las partes sea endeble (Clark, 1983); sin embargo las partes funcionales *están* ensambladas y existe una interacción dinámica entre ellas. La conducta de una función afecta a las demás, aunque no comprendamos bien las interacciones.

Según una de las teorías propuestas en la literatura, las instituciones educativas forman parte de la superestructura de la sociedad, y a la vez están determinadas por los requerimientos de la base económica y los reflejan. Plantear una teoría de este tipo implica provocar en los liberales y fabianistas la respuesta de que la educación superior aporta un componente de oposición a la sociedad moderna. Es sencillo puntualizar limitaciones en ambos enfoques. Uno de ellos no acepta la verdadera autonomía institucional de la educación superior mientras que la otra es una perspectiva más normativa o una aspiración y no una explicación despasionada del verdadero carácter de la educación superior en la sociedad moderna, plagada de demandas sociales. El punto central, no obstante, depende de considerar seriamente la relación entre sociedad y educación superior como una relación.

Ninguna teoría unidimensional ofrecerá una explicación satisfactoria de la relación entre la sociedad y la educación superior. Según las disciplinas, se establecen distintas relaciones entre la sociedad y la educación superior. Como esta desempeña una serie de funciones económicas y culturales, se pueden contar distintas historias respecto de su carácter y sus conexiones con la sociedad que la alberga. Sin embargo, hay un punto importante para destacar.

Dada la complejidad interna de distintas disciplinas y funciones que se relacionan entre sí y con la sociedad, se pueden contar diversas historias legítimas entre disciplinas y actividades académicas que están en *tensión* unas con otras. En la multiversidad (Kerr, 1972) se producen correspondencias y resistencias.

Si tiene sentido describir distintas partes de una misma institución, que mantienen relaciones completamente diferentes con el conjunto de la sociedad, también lo tiene establecer diferencias en el terreno de futuras relaciones posibles. Para decirlo abiertamente: algunas áreas de la universidad querrán ejercer su autonomía y exhibir ciertas distancias respecto de la cultura prevaleciente, mientras que otras se contentarán con actuar dentro de las generales de la ley. Casi siempre se evita la resistencia flagrante, porque lleva a la muerte. Sin embargo, en algunos sectores se desarrollarán formas encubiertas de resistencia, aunque a veces los propios protagonistas no tengan conciencia de la fuerza de sus acciones.

Todas las disciplinas hablan de desarrollar los poderes de la razón crítica, pero en las ciencias sociales, las humanidades y las bellas artes existe una mayor noción de lo que es crítico, si se compara a estos académicos con los de tecnología y ciencias naturales. El propósito cognitivo de los distintos currículos respecto de la sociedad es diferente. Algunas disciplinas –centradas en las instituciones, prácticas y valores

sociales- prestan atención directamente a la sociedad. Cuando se invita a un estudiante a analizar el concepto de democracia se da lugar a una práctica crítica, ya que el concepto es un estándar con el cual se pueden comparar las afirmaciones de la sociedad.

De este análisis se desprenden tres puntos principales. En primer lugar, dada la complejidad y la atomización de las instituciones académicas, las relaciones entre la sociedad y la educación superior no serán simples. En segundo lugar, las diferentes actividades y disciplinas del ámbito académico establecen relaciones distintas con la sociedad. En tercer término, esas relaciones no son estáticas, sino doblemente dinámicas. Cada una de ellas ejerce un impacto sobre las otras. La sociedad y la educación superior están asociadas. La relación entre ellas puede ser de correspondencia o de resistencia. Las actividades, los valores y los sistemas se pueden desarrollar a partir de la idea de que todo está bien en el mundo y la educación superior debe dar a la sociedad lo que desea. También es posible que se desarrollen tratando de mantener a distancia a la sociedad o con la intención de mostrarle otras alternativas posibles (de pensamiento y acción). Todas estas diferencias pueden darse no sólo dentro de la misma universidad sino incluso dentro del mismo departamento.

## Problemáticos compañeros de ruta

Las relaciones pueden adoptar diversas formas. Las relaciones familiares pueden ser cálidas, tensas o hasta antagónicas. Existen relaciones genéticas, es decir, profundamente arraigadas; y relaciones sociales, desarrolladas a través de una mutua intención sostenida a lo largo del tiempo. Podemos decir que A se relaciona con B simplemente porque tienen algunos rasgos semejantes entre sí aunque no exista entre ellos ningún lazo verdadero. Por esta razón hablar simplemente de una relación entre la educación superior y la sociedad constituye una afirmación vacía, a menos que comencemos a establecer su carácter.

En general no contamos con elementos que aporten datos para una teoría satisfactoria de esta relación. Podríamos desear postular que la educación superior se «acomoda» a la tecnoestructura (Galbraith, 1969), que «se corresponde» con el aparato económico (Bowles y Gintis, 1976), o que sus distintos sectores «conciernen» con la sociedad y la «controlan» (Brosan, 1971). También podríamos postular que sus distintos elementos son «permeables» a los requisitos externos (Brennan, 1985). Todas estas descripciones y otras son metáforas sugestivas, de mayor o menor valor, pero ofrecen a lo sumo cierta perspectiva de los complejos procesos que la caracterizan.

La educación superior siempre ha tenido alguna relación con la sociedad que la alberga y esa relación actualmente está sufriendo más cambios que nunca antes. Además, como ya hemos dicho, los vínculos son distintos según los temas y las instituciones. La historia que se enseña en una universidad elitista guarda una relación diferente con la sociedad y la economía que la historia que se enseña en una institución pública de enseñanza superior. Por otra parte, dado que la educación superior tiene un alto grado de autonomía, las relaciones económicas sociales y epistemológicas son de dos vías. La educación superior es algo así como un agente independiente, que ejerce su influencia en distintas esferas. No se limita a aportar el capital económico y cognitivo buscados.

Por lo tanto, no bastan palabras aisladas para describir la complejidad de las relaciones entre la educación superior y la sociedad. El siguiente paso es evidentemente decir que hace falta un acercamiento más sutil. Sin embargo, en este punto debemos hacer una pausa. No disponemos de ninguna explicación que dé cuenta de la complejidad de la situación. La explicación de este hecho va más allá de la frecuente postulación de que la educación superior se dedicará a estudiar seriamente todos los demás temas antes de dedicarse a reflexionar sobre sí misma.

Si bien la relación entre la sociedad y la educación superior está cambiando y el Estado pone un mayor interés en las operaciones académicas y acrecienta su participación en ellas, la actividad de la educación superior *como tal* debe mantener un cierto grado de apertura. Sus agentes clave, los docentes y los estudiantes, contarán con algún grado de libertad para determinar los patrones que los unen y las respuestas que se brindan unos de otros. En la práctica, el espacio con que los estudiantes cuentan para maniobrar es limitado. Sin embargo, es más amplio de lo que muchos estudiantes están dispuestos a admitir. Resulta más fácil obtener un título repitiendo lo que un profesor expone que asumir la responsabilidad de comprometerse con esas afirmaciones. Por otra parte, en ciertas áreas profesionales, la posibilidad de innovación por parte de los profesores está restringida. Sin embargo, en lo profundo de la relación entre profesor y alumno siguen existiendo un alto grado de apertura. El término clave «compromiso» planteado por Oakeshott tiene sentido porque tanto el profesor como el alumno son en mayor o menor medida libres de relacionarse entre sí, de decir lo que piensan y pensar lo que dicen (Fuller, 1989).



Esta apertura no es ni un descuido del Estado ni una actitud generosa hacia la comunidad académica. Usando la terminología del caso, se trata de un estado de cosas *funcional* para la sociedad moderna. Si bien es posible que cierto sector de la comunidad educativa vean desvanecerse su libertad académica, probablemente la educación superior mantendrá su autonomía en estas cuestiones importantes. El Estado, al menos permanece dubitativo en este aspecto. Hay una tendencia estatal a acercarse cada vez más a las cuestiones fundamentales de la educación superior. Ya ha establecido, en muchos casos, sistemas de supervisión sobre las actividades institucionales y actualmente se está ocupando de la inspección del currículo y participando directamente en su configuración. Sin embargo, mantener la autonomía de la educación superior sigue siendo un interés del Estado. No se trata de una cuestión democrática ni de preservar la apertura de la sociedad. Los popperianos pueden dar una razón que justifica esta política.

Los motivos tienen dos aspectos. Por una parte, la sociedad industrial moderna, que debe enfrentarse a una intensa competencia internacional y al desafío de la aparición intempestiva de nuevos mercados, cuenta con un imperativo para alentar y hasta patrocinar el cambio de aquellos bienes y servicios que debe ubicar en el mercado. Por otra, y he aquí la razón popperiana, no podemos saber de antemano lo que imaginaremos o crearemos intelectualmente en el futuro (Popper, 1961). Las dos cuestiones tienen relación entre sí, porque el cambio en los bienes y servicios depende del cambio cognitivo, ya sea que este se exprese en forma de tecnología, de diseño, de producción o de empaque. Gran parte de este cambio se producirá *in situ* o, en términos más generales, en el mundo del trabajo, a través de investigaciones internas de las empresas o de ejercicios de autoevaluación y desarrollo. Sin embargo, la realidad muestra que la educación superior sigue siendo la institución más importante de la sociedad en lo que respecta al cambio y la flexibilidad cognitiva. Este cambio no sólo se produce a partir de la investigación, sino también, y más estratégicamente, a partir de la capacitación intelectual, que se supone dará a los graduados la posibilidad de entrar en el mercado de trabajo con una buena formación.

La educación superior sigue siendo criticada por los empleadores por no hacer suficientes esfuerzos en este frente. En consecuencia, solemos escuchar pedidos de mayor flexibilidad en los egresados (además de requerirse que posean las llamadas habilidades personales transferibles). Sin embargo una de las características definitorias de la educación superior sigue siendo que sus estudiantes lleguen a percibir que, dentro del mundo de las ideas, el conocimiento de los marcos de pensamiento, las cosas siempre pueden ser diferentes de lo que son. Se supone que la educación superior debe alentar la tolerancia frente a la ambigüedad, el cambio y los diferentes desarrollos. Estos, al menos *prima facie*, son los requisitos de la economía moderna y de la sociedad que aprende (capítulo 1), a la que esa economía se dirige.

### ***Una angustia injustificada***

Hemos estado postulando dos cosas. En primer lugar, que existe un grado necesario de apertura propio de carácter de la educación superior. No decimos «necesario» en el sentido de la lógica formal, sino en el que se desprende de la lógica de la relación entre la sociedad y la educación superior. Es verdad que el Estado desea ejercer una influencia –cada vez mayor– sobre la educación superior, pero también le interesa no insistir en tener un control completo de lo que sucede en el aula o en los seminarios. En segundo lugar, es posible apreciar *prima facie* algunos signos de congruencia entre los deseos del Estado y lo que la educación ha tomado como su misión en adelante. Ambos parecen valorar la apertura, el desafío a lo establecido y la flexibilidad de pensamiento.

Existe además otra aparente semejanza. Se trata de la preparación para compartir el pensamiento con los demás, de abrirlo a la inspección y al desafío, de permitir que otros lo tomen: el pensamiento como actividad colectiva está presente como valor tanto en la educación superior como en el mundo corporativo.

Los calificativos «posible», «*prima facie*», «aparente» no son casuales. La semejanza de intereses es más aparente que real. Las mismas palabras –comunicación, resolución de problemas, creatividad, flexibilidad– son utilizadas por distintas áreas, pero ¿acaso representan conceptos iguales en las dos esferas de actividad? Solía existir una brecha entre ambas. En una época, la comunicación en los programas de estudio significaba que los estudiantes pudiesen conformar un argumento intelectual acorde con las normas implícitas de su disciplina. Actualmente, se les pide que desarrollen habilidades de presentación adecuadas al ámbito de los negocios. Por eso la brecha parece cerrarse, pero la pregunta sigue siendo ¿cómo entender este acercamiento de intereses cognitivos? ¿Se están menoscabando los intereses internos importantes para la vida académica o acaso se le está pidiendo justificadamente al mundo académico que deje de lado los valores propios de una época anterior?

Dentro del ámbito académico no se observa un solo tipo de angustia sino más bien dos. No son universales, pero sí evidentes en grandes segmentos de ese mundo.

En primer lugar, se puede apreciar una preocupación por la migración hacia el mundo académico de valores e intereses propios de otros medios. La preocupación porque las cosas se hagan, porque las personas trabajen y obtengan efectos concretos en sus puestos y por asegurar la rentabilidad, la retención del cliente y hasta la concreta supervivencia se extienden a los servicios públicos en general y la educación superior, como potencial proveedora de esas capacidades humanas, en particular.

Estas preocupaciones tienen sustento en la postulación de la Teoría Crítica acerca de que la razón estratégica está pasando a ser el modo de razonamiento dominante en la sociedad y que está configurando una forma genuinamente interactiva y colaborativa de razonamiento y de razonamiento crítico. En consecuencia, las formas de razonamiento y pensamiento que se valoran en la educación son formas de razonamiento estratégico.

Por ejemplo, algunos hablan con entusiasmo de la resolución de problemas o del aprendizaje basado en problemas o, más sutilmente de aprendizaje orientado hacia los problemas (Margetson, 1994). Los tres, y especialmente el aprendizaje basado en problemas, tendría una justificación educativa. El aprendizaje basado en problemas puede aportar al estudiante la verdadera posesión de su aprendizaje y puede dar lugar a la independencia de la búsqueda y los actos mentales, ya que se alienta a los alumnos a reunir las evidencias y formular sus propias deducciones y tomar sus propias decisiones. Sin embargo todos estos términos, y especialmente la resolución de problemas, también pueden considerarse métodos que ayudan a incorporar a la educación superior el *decisionismo*, otro término propio de la Teoría Crítica. Estos métodos de enseñanza serían medios que alientan a los alumnos a la toma de decisiones sin obligarlos a tener en cuenta la base ética o ambiental (en sentido general) de las mismas. La resolución de problemas parece neutral en cuanto a los valores, pero como sucede con todos los enfoques educativos, su práctica está colmada de valores. La resolución de problemas es, aunque también *pueda* ser otras cosas una técnica de la sociedad industrial moderna: una respuesta pragmática a los problemas de la sociedad en general.

El eje de este desarrollo no ha sido desvalorizar la resolución de problemas como tal, sino dar un ejemplo de las cuestiones con que debe tomarse la sociedad para acceder a los procesos educativos de la universidad. Algunas de las innovaciones pueden tener nombres educativos y estar provistas de justificaciones educativas. Estas cuestiones provocan una cierta clase de angustia, una sensación de malestar en la visión que muchos académicos tienen de sí mismos.

La otra angustia es todavía más significativa. Se percibe que la libertad académica y la autonomía institucional de las cuales se disfrutó alguna vez están disminuyendo. En este caso, podría resultar tentador lanzarse a un análisis acerca de las diferencias entre autonomía académica y libertad académica. Existen verdaderas diferencias conceptuales que vale la pena puntualizar, sobre todo entre la autonomía de las instituciones y las libertades de los académicos que pertenecen a esas instituciones. Sin embargo, esa distinción no nos llevará muy lejos, ya que enseguida deberemos responder a las preguntas: ¿Qué libertades? ¿Qué clase da autonomía? Deberemos evitar un planteamiento serio de esas preguntas. El punto en cuestión tiene que ver con sensaciones, percepciones y suposiciones. Una verdadera angustia no desaparece a partir de los hechos y de las distinciones adecuadas. Refleja desazones desarrolladas a lo largo del tiempo y que están asentadas en los conceptos acerca de uno mismo.

Decir que esta angustia es separable de sus causas no significa dejar de lado los intentos de comprender mejor la parte del mundo a la cual se dirige la angustia. Hay una importante historia para contar acerca de la cambiante relación entre la educación superior y el Estado (Tapper y Salter, 1992; Jarvis, 1993). El Estado moderno tiene puestos sus intereses en supervisar y controlar, y esta tendencia se hace cada vez más evidente a medida que, en todo el mundo occidental, los gobiernos establecen agencias para evaluar, controlar e inspeccionar, así como también actuar directamente sobre el jardín no tan secreto del currículo. Sin embargo, lo que aquí nos compete es comprender el carácter de esa angustia.

En un sentido, estos desconfiados académicos tienen razón. La libertad académica y la autonomía han disminuido. Sin embargo el punto más interesante se puede plantear como una pregunta. Supongamos que descubrimos que la angustia es equivocada y que las libertades y la autonomía continúan intactas. ¿Desaparecería la angustia de inmediato? La respuesta seguramente sería: es muy poco probable.

Como ya hemos dicho, las angustias que acabamos de describir tienen sustento. El Estado está tratando de cambiar el currículo y pasar de «un proceso» a «un producto» (Scott, 1984) y de intervenir en las actividades profesionales de los académicos. Sin embargo, el punto no es tanto el objeto de la angustia como su anclaje ideológico. La clase académica, comprensiblemente interesada en proteger su posición social histórica y la corporación de autonomía académica, tiende a prestar exagerada atención a la presencia del

Estado. Como resultado, la otra cara de la moneda, es decir la autonomía y la libertad que siguen existiendo, queda olvidada o es dejada de lado. La clase académica se complace en la disminución de sus propias libertades. En ella radica la absolución de su responsabilidad. Así se evitan elecciones difíciles, como establecer posiciones que reconozcan la intervención del Estado y al mismo tiempo hacer justicia a los programas educativos.

Esta cuestión debe ser analizada un poco más profundamente. Existen dos grandes literaturas acerca de esta historia. Por una parte, hay una literatura que da por sentado esencialmente que la educación superior debería asumir más responsabilidades para con la sociedad y busca maneras de suavizar estas necesidades para que el mundo académico las acepte con mayor facilidad. Por otra parte, existe también una literatura que considera que los requerimientos de la sociedad para con la educación superior son ideológicos y hegemónicos y que, por lo tanto, deben ser resistidos. El problema es que la clase académica no suele leer ninguno de estos tipos de literatura y, si lo hace, no queda convencida y, por lo tanto, no actúa conforme a lo que está escrito.

Ciertamente, no hay una sola historia que pueda describir la postura de los académicos respecto de los reclamos de la sociedad. El líder de un curso perteneciente a un programa de arte y diseño de una de las universidades del Reino Unido, cuyos alumnos buscan hacer carrera en las casas de moda de Europa continental probablemente adopte una postura de aceptación. Un líder de curso de ciencias ambientales, por ejemplo, puede adoptar, en cambio, una postura de mayor oposición en lo que respecta al armado del currículo. Sin embargo, el reconocimiento de estas diferencias entre disciplina e instituciones implica la aceptación de un rasgo muchas veces olvidado por la clase académica. Mientras se muestran decididos a defender a toda costa sus libertades históricas con frecuencia olvidan la posibilidad de analizar y exhibir la verdadera libertad que aún tienen.

## **¿Responsabilidades profesionales?**

Esta perspectiva de la vida académica arroja una luz particular sobre otro aspecto de la relación entre la educación superior y la sociedad: el profesionalismo. Algunos trabajos recientes han sugerido que estamos frente a un cambio fundamental en el carácter de la vida académica: el cuerpo docente se está proletarizando (Halsey, 1992).

Existen dos variantes de esta postulación. Una de ellas sugiere que con el cambio del sistema, que ha pasado de ser elitista a ser masivo, el cuerpo docente ha visto reducidas las formas de producción intelectual en las que participaba, de modo que el trabajo ya no les pertenece. Se trata de un oficio y no de un trabajo; se opera para otras personas, agencias o entidades; el trabajo ya no es tomado por decisión propia ni pertenece a los actores, pese a que ellos han intervenido allí gran parte de su identidad personal y social. Cada vez más frecuentemente, el trabajo académico está especificado de antemano y es aprobado por una tercera persona, con lo cual el campo en el que el académico puede maniobrar se va estrechando en los contextos cotidianos.

La otra variante es: «las cosas ya no son lo que solían ser». Un gran número de estudiantes, la existencia de nuevas instituciones que desean llamarse «universidades», la importancia de la enseñanza como práctica por derecho propio (y la consiguiente disminución de la valoración de la investigación), un cuerpo estudiantil más amplio, menos tiempo para dedicar a los proyectos, más inspecciones de las actividades, una ampliación de las tareas que los académicos deben realizar: todos estos hechos testimonian los cambios en la vida académica y son parte de las causas del malestar que se percibe en el sistema.

En cualquiera de sus formas –la proletarización o el cambio– este malestar plantea el problema del profesionalismo en la actividad académica. ¿Son profesionales los académicos? Y, de ser así, ¿de dónde surge esta condición? Existe la posibilidad de negar que la palabra «profesional» sea una descripción adecuada en el caso de los académicos. Los profesionales son personas calificadas en cuanto a sus estudios que reciben una remuneración por los servicios que prestan a sus clientes. Los académicos, hasta hace muy poco tiempo, podían contar con los ingresos que les aportaba una agencia externa (fuese la Corona, la Iglesia o, más recientemente, el Estado). Por esta razón, el carácter y la calidad del servicio prestado no se hacía evidente. La subsistencia estaba asegurada de todas maneras. El lamento recientemente planteado por A. H. Halsey en *Decline of Donnish Dominion* (1992), se relaciona con el hecho de que esta situación ha cambiado, pues existe una preocupación respecto de los salarios y los reclamos de los estudiantes deben ser tenidos en cuenta.

Por otra parte, algunos consideran que la situación protegida de ciertos académicos que funcionan al estilo monacal no es sólo parte del pasado, sino que sigue existiendo. Esa fue una época de falta de profesionalismo y se podría decir que constituye un amateurismo. El amateur es alguien que puede amar su

trabajo, pero el término también connota un desinterés por los estándares. Antes del surgimiento de universidades rivales en la Inglaterra del siglo XIX, por ejemplo, Oxbridge experimentó a todas luces una notable declinación en sus estándares (Godley, 1908). Por lo visto, es bueno que los académicos tengan que demostrar su profesionalismo, ser explícitos respecto de la naturaleza de sus actividades y estar dispuesto a ser juzgados por otros.

El problema es que no se ha desarrollado ninguna idea de profesionalismo que dé cuenta de la vida académica ni mucho menos una que sea sustentada en todo el mundo (cfr. Perkin, 1969). Se supone que los profesionales tienen algo que profesar y que deben contar con un conjunto de conocimientos que sus clientes no poseen. La relación profesional-cliente se basa fundamentalmente en la confianza (cfr. Giddens, 1991). El cliente espera que el profesional explore sus conocimientos en favor de los intereses del cliente, pero ¿cual es el conocimiento que se supone debe tener el profesional cuando interactúa con sus estudiantes? ¿Se trata de un corpus de conocimiento proposicional? ¿Es acaso un conocimiento de orden superior, propio de una disciplina? ¿Es la comprensión de los procesos de aprendizaje que deben llevar a cabo los estudiantes? ¿Es el manejo de las teorías de la enseñanza? ¿Se trata de la comprensión de los principios del diseño curricular? ¿O acaso es un conocimiento distintivo que deriva de las propias investigaciones de académico?

En un trabajo que esboza los componentes ideales de la vida profesional, R.S. Downie (1990) señala el derecho y hasta la responsabilidad de los profesionales de exponer aquellos temas en los cuales tienen una opinión legítima. Está claro que en el caso de las leyes, o la medicina, esto justificaría que los profesionales se expidiesen respecto de las políticas del gobierno acerca de los sistemas legal, penal o judicial o de los servicios de salud disponibles. «Opinar» no significa necesariamente en este caso adoptar una postura a favor o en contra de la política del gobierno sino más bien informar a la sociedad civil, desde su lugar de profesionales, para que esté en mejores condiciones de juzgar la política gubernamental.

¿Cuál sería el deber equivalente en el caso de los académicos? El académico se ocupa del conocimiento como tal (Squires, 1990). Para cada uno de ellos el conocimiento en cuestión se encuadra en un campo específico, incluido dentro del territorio general del conocimiento legítimo. En este sentido, existe una semejanza con lo que ocurre en otros campos profesionales, que también tienen su propia área de intereses cognitivos. La diferencia radica en que otros profesionales se ocupan de la utilidad pragmática de sus conocimientos, mientras que el académico se debe interesar en la veracidad, solidez y creatividad *de* las afirmaciones, sea cual fuere el interés que tenga en las aplicaciones de las mismas.

Esta observación puede parecer un llamado a la separación de los intereses respecto del conocimiento de los académicos y del resto de la sociedad. Sin embargo, no necesariamente se la debe tomar de este modo. Más bien se puede pensar en un nuevo tipo de relación entre el ámbito académico y la sociedad.

Uno de los rasgos de la sociedad del aprendizaje es su interés en el conocimiento. Esta desea mantener sus opciones cognitivas abiertas y tiene una necesidad de conocimientos libres, no distorsionados ideológicamente. Los académicos, que tienen un interés profesional en el conocimiento y son relativamente inmunes a la corrupción cognitiva, tienen la obligación profesional de poner los conocimientos a disposición de la sociedad (que, finalmente, es responsable de asegurarles la subsistencia). Si bien este argumento no debe ser dejado de lado, las acciones dependen del carácter contingente de la sociedad. Afortunadamente, contamos con razones más fuertes.

Nicholas Maxwell postula que la empresa académica ha perdido su rumbo, porque está dominada por una epistemología que propugna el conocimiento por su propio valor, pero debe orientarse hacia la maximización de aquellas cosas que tienen valor en el mundo. Esta línea de argumentación presenta algunos problemas, ya que es de carácter normativo y deja abierta la pregunta: ¿quién debe determinar lo que tiene valor en el mundo? No obstante, nos recuerda que la sociedad manifiesta intereses y el conocimiento académico debe darles respuesta.

Jürgen Habermas ha sostenido que el uso humano del lenguaje plantea un interés respecto de la razón como tal. También ha postulado que la razón asume distintas formas, cada una de las cuales tiene un profundo interés humano de distinta índole y que las distintas formas de conocimiento reflejan esos intereses y se ocupan de ellos. El análisis que realiza Habermas es, por lo tanto, doblemente poderoso. En primer lugar, la explicación del conocimiento y su transmisión se puede considerar como la encarnación de un interés humano general por saber cuál es la verdad. En segundo lugar, podemos decir que las distintas formas de conocimiento que aborda el ámbito académico se ocupan *entre ellas* de diversos tipos de intereses humanos. La ciencia tiene el legítimo interés de controlar el entorno; los campos de la hermenéutica se interesan en la comunicación humana; los de la estética, en la expresión humana y los de la crítica, en la emancipación humana.

Se han planteado una cantidad de acusaciones contra este argumento. Sin embargo, es bastante poderoso. El interés académico en el conocimiento es particularmente poderoso porque expresa un interés *general* humano. Por lo tanto, los académicos, como profesionales, tienen una obligación profesional de poner sus conocimientos a disposición de la sociedad.

Esta obligación se podría interpretar de manera estrecha como la necesidad de desarrollar en los estudiantes el conocimiento, la comprensión y las habilidades para explotar esos conocimientos, pero también podría referirse a la necesidad de compartirlos con la sociedad de un modo más generoso. Durante el siglo XIX, Faraday y otros académicos consideraron que parte de su responsabilidad era informar a los ciudadanos acerca de los resultados de sus investigaciones (Heyck, 1982). De esta manera, la sociedad civil podía estar mejor informada y podía comprenderse a sí misma de otros modos.

Hemos perdido ese rol civil que los académicos habían asumido en un momento. En consecuencia, se ha hecho más fácil que ciertas formas de conocimiento se vuelvan dominantes en la sociedad moderna. La Teoría Crítica también se ocupa de estos temas; el olvido de la cuestión ética, de la comunicación en general y de la aparición de la razón instrumental y el empobrecimiento de la sociedad civil (Test, 1992). La sociedad es ahora más racional, pero se trata de una racionalidad limitada.

## Conclusión

En este capítulo hemos analizado aspectos de la relación sociedad-educación superior y hemos distinguido tres cuestiones.

En primer lugar, podemos distinguir las relaciones empíricas *reales*. Este conjunto limita lo que se puede hacer. En el mundo moderno, la educación superior se ha incorporado más estrechamente a la actividad del Estado porque se halla estratégicamente involucrada en los proyectos y motivaciones del Estado. Las autonomías y libertades tradicionales han disminuido. Algunos de estos cambios han sido provocados de manera deliberada, mientras que otros fueron el resultado inesperado de la aparición de un sistema de educación superior masivo. Las posibilidades de respuesta deben ser elaboradas según el contexto de la sociedad.

En segundo lugar podemos distinguir las relaciones *percibidas*. Sin importar cuáles sean las relaciones empíricas reales, los protagonistas del sistema, es decir los académicos, tienen una determinada visión respecto de la cambiante relación con la sociedad. Esta visión varía según la disciplina y la institución de que se trate. Algunos observan con ansiedad las nuevas relaciones, mientras que otros encuentran oportunidades de nuevos diseños curriculares y actividades profesionales. Los académicos nunca han tenido más empleos. En realidad, los optimistas y los pesimistas tienen mucho en común. Las actitudes de ambos grupos se relacionan con las realidades que perciben y limitan su capacidad para responder de una manera racional a las circunstancias de nuestra época.

En tercer lugar, podemos mencionar las relaciones *posibles*. El Estado moderno hará sus reclamos al sistema educativo, tanto respecto de lo operacional como de su propia forma de vida. Habrá cambios respecto de qué cosas son importantes en cuanto al conocimiento y la educación. De algún modo, estos cambios serán positivos: las definiciones internas sobre el conocimiento y la educación se harán más amplias. Sin embargo, en otro sentido, esos cambios pueden llevar a un estrechamiento de la conciencia humana. La comprensión se reemplaza por la competencia; la perspicacia, por la eficiencia, y el rigor de la discusión interactiva por las habilidades comunicativas.

En estas circunstancias, se plantean dos preguntas. En primer lugar: ¿podrá la clase académica configurar una evaluación *desinteresada* de la situación que enfrente? Decimos «desinteresada» en el sentido de que deje de lado los intereses que la benefician personalmente. Esto no significa que deban actuar sin tener en cuenta intereses. Se puede tratar de intereses necesarios, que forman parte de la vida académica y de las demandas de un discurso racional. La vida de la razón contiene un proyecto de emancipación e implica establecer un vínculo entre el discurso abierto sustentado por la vida académica y el carácter distorsionado de la estructura comunicativa de la sociedad moderna. Una nueva valoración de las conexiones posibles entre la educación superior y la sociedad abre la alternativa no sólo de responder a las definiciones de razón, conocimiento y habilidades dadas por la sociedad sino que además permite ofrecer formas alternativas de una comprensión valedera.

La segunda pregunta es la siguiente: ¿la clase académica será capaz de apreciar el potencial de su espacio intelectual para desarrollar una idea sobre el profesionalismo académico, que incluya la responsabilidad de contribuir puentes que abran el discurso y la comprensión que la sociedad tiene acerca de

ella misma? El análisis del potencial existe para una nueva ética académica (Shils, 1984) de este tipo ocupará nuestra atención en los capítulos que siguen.

## **AHORA TODOS SOMOS LETRADOS**

### **El juego del conocimiento**

Nos ocupamos ahora del tercer lado del triángulo formado por la educación superior, el conocimiento y la sociedad: el de la educación superior y el conocimiento. Para abordar esa relación analizaré una afirmación que durante los últimos treinta años ha repetido Ernest Gellner y que recientemente ha reiterado Douglas Hogue de una manera polémica. Gellner postula que ahora todos somos letrados (*clerks*). En la sociedad alfabetizada, basarse en textos no tiene nada de particular. Por esta razón, las instituciones educativas ya no se relacionan con un solo estrado de la sociedad y la educación ya no es una señal de progreso. Todo el mundo recibe educación. El hecho de haber concurrido a una universidad no confiere una distinción especial. Para que el proceso educativo sea valorado, se deben haber adquirido capacidades específicas.

Por otra parte, en la sociedad moderna la sistematización del conocimiento no es exclusividad de las instituciones educativas. Quienes están alfabetizados no tienen el monopolio del conocimiento. Basándose en este punto, Douglas Hogue (1991) ha planteado que, si las instituciones educativas no tienen el monopolio del conocimiento, tal vez no necesitemos de ellas. Quizá deberíamos manejarnos con un criterio de mercado, en el cual quines comercian el conocimiento deberían ofrecer sus mercancías de manera abierta y competitiva. Las universidades no están haciendo nada especial. Sus actividades no se autojustifican. Por lo tanto, habría que eliminar su posición protegida. Dejémoslas competir con todas las ofertas de la industria del conocimiento. El conocimiento es simplemente un bien que debe ser transferido al precio que los clientes estén dispuestos a pagar.

Este es el trasfondo de nuestro análisis. La educación superior está en el juego del conocimiento, pero también lo está la sociedad del aprendizaje en general. ¿Qué rasgo podría ser distintivo en los servicios que la educación superior ofrece?

#### ***Hay letrados y letrados***

En sus muchos méritos intelectuales, Gellner cuenta con el de ser antropólogo. Desde su punto de vista, un rasgo clave de la sociedad moderna es que se trata de una sociedad muy alfabetizada, no sólo en comparación con las sociedades primitivas, sino también con sus predecesoras relativamente recientes. La sociedad moderna es característicamente alfabetizada ya que no puede funcionar sin serlo. Esto es muy reciente y tampoco constituye un rasgo universal de todas las sociedades. Desde tal perspectiva, la naturaleza singular y especial de la educación se desvanece. Todas las personas son –o se espera que sean– letradas. La antigua asociación de la educación con un pequeño grupo, estrado o elite desaparece y se impone la universalización de su función. En una época la tarea de educación era asegurarse de que una pequeña proporción de la sociedad pudiera cumplir papeles sagrados, relacionados con los libros o administrativos. Ahora debe asegurarse de que todos tengan estas habilidades, o al menos muchas de ellas. La educación ya no es un derecho, sino más bien una obligación que deben asumir todas las personas de la sociedad.

Gellner, sin embargo, exagera la cuestión por dos razones. En primer lugar, se refuta a sí mismo: no todos somos Gellners. Hay letrados y hay (uno o dos) Gellners.

En segundo lugar, en una sociedad moderna hay distintos tipos de letrados. Están los que no hacen más que reproducir y tal vez cambiar un poco la forma de la información que reciben. Hay otros, en cambio, que generan esa información y otros que generan las ideas de las cuales se deriva esa información. La tarea de un sistema educativo estratificado y jerarquizado es producir estos distintos tipos de letrados. Por definición, la tarea de la «educación superior» es producir el tipo más elevado de letrados.

Dentro de esta clase más elevada, también existen diferencias. Están los que desempeñan funciones técnicas, los que cumplen con tareas administrativas, los que tienen funciones estéticas y los que llevan a cabo tareas de reproducción (son profesores de informática, la forma moderna de alfabetización), etcétera. Esta diferenciación de letrados es parte de la sociedad moderna. Todo esto se refleja en la universidad. El trabajo de Becher (1989) acerca de *Tribus y territorios académicos* contemporáneos es una historia de la diferenciación interna entre los letrados que están cumpliendo funciones pagas. Por otra parte, la

diferenciación del mundo académico en disciplinas refleja esta misma diferenciación en la cultura más amplia de la sociedad.

Esto no es sorprendente. Dado que la sociedad moderna ha ampliado las capacidades de generación del conocimiento a instancias externas a las universidades y se ha convertido en un a universidad exageradamente grande, es inevitable que las universidades tomen de la sociedad ciertas definiciones de conocimiento y aprendizaje. No es la universidad la que determina cuáles son los conocimientos importantes, sino que se trata más bien de conceptos sociales que son reformulados continuamente en respuesta a los cambios sociales y tecnológicos. La universidad, al integrarse más con los criterios cognitivos de la sociedad, se ve obligada a mostrar nuevas definiciones sobre lo que se debe conocer y aprender.

Podría decirse que las definiciones de conocimiento y aprendizaje utilizadas en el ámbito académico han sido muy limitadas y que le ha costado ampliar su espectro. Las universidades, libradas a sí mismas, no han estado dispuestas a reflexionar sobre sus conceptos fundamentales y modificarlos. La inercia que según muchos caracteriza a la universidad afecta sus presupuestos básicos. Por ejemplo, la idea de que el verdadero conocimiento tiene que ser proposicional en cuanto a su forma y comunicable por escrito ha ejercido un gran poder sobre la organización y la pedagogía del currículo. Estas dos creencias, que son el legado de una época en la cual la universidad era genuinamente un negocio de personas letradas, han penetrado como ideologías en la vida académica, aunque, por ejemplo en la medicina y en la ciencia, se hayan dejado de lado en la práctica.

Los cambios se están produciendo ahora y no pueden ser explicados por ninguna descripción unidimensional. La inercia y la resistencia de la academia respecto de la adopción de nuevas ideas sobre el conocimiento son testimonio de que la autonomía persiste. Por su parte, se ha valido de dicha autonomía para reaccionar frente a esta situación y confrontarla con interpretaciones educativas. Las nociones de significado personal, apropiación activa por parte del estudiante y comprensión profunda, aparecen en las prácticas, aunque no se las exprese y evidencian esfuerzos significativos por parte de la educación liberal.

## El conocimiento como información

Y sin embargo... las complejidades que se observan en los intercambios no deben dificultar nuestra comprensión de las principales corrientes. Anteriormente mencionamos el polémico ensayo de Douglas Hague. Una de las afirmaciones de su exposición, relativa a la pérdida del monopolio de las universidades por parte del ámbito académico, se basa en el hecho de que la modernidad depende de la información y gran parte de ella se encuentra fuera de la universidad. Dado que la información, ya sea en las mentes de los consultores o en las memorias de los ordenadores está disponible de manera inmediata, los que buscan conocimientos – sea como estudiantes o como profesionales- ya no tienen que dirigirse a la universidad. Sin embargo, existe un punto endeble en esta afirmación, ya que se identifica el conocimiento con la información.

Veremos, según las citas que siguen, que no se trata de un desliz involuntario:

En lo que respecta a su principal actividad –preparar a los estudiantes de grado- la universidad aporta tres cosas: *información*, integración e interacción.

El papel de la información es evidente. Los estudiantes obtienen información a partir de las clases, los artículos, los libros, etc, y... *la mayor parte* de los estudiantes obtienen *la mayor parte* de la información que les da la universidad a partir de las clases. (Hague, 1991: 43; la bastardilla es nuestra).

La palabra clave en este caso es «información». Otro término asociado, que se repite a lo largo de la exposición, es una descripción de la función de las universidades como «bancos de conocimientos» (1991:59, 64, 69) abiertos a todos los que deseen aprender (p.9). Esta es explícitamente, una epistemología de banqueros (cfr, Freire, 1972<sup>a</sup> y el capítulo 9 de esta obra). El conocimiento se encuentra «depositado» (p.64) bajo normas de seguridad, pero se lo puede entregar por un precio. El estudiante, como «cliente» (p.75), puede comprar la porción de conocimiento que necesita como si comprara una tajada de jamón en el almacén.

En esta concepción del aprendizaje y la adquisición de conocimientos falta la noción de transacción genuina, según la cual el que cambia no es sólo el estudiante, sino que los conocimientos se transforman en su mente. Tenemos aquí un ejemplo del exagerado énfasis en la información, característico de la sociedad moderna, tal como lo describió reciente Mary Midgley (1989) en *Wisdom, Information and Wonder*. Está claro que la información no es sabiduría, pero Midgley señala que tampoco equivale al conocimiento. La «información» procesa los datos de los sentidos y esto sólo constituye conocimientos a partir de la

intervención de un esquema conceptual que actúe sobre ellos. Los esquemas no se encuentran en los datos sensoriales. Sin análisis, interpretación y comprensión, la información es ciega.

Nos topamos aquí con otra instancia de la ambigüedad de la «sociedad del aprendizaje». La sociedad moderna está saturada de información –gran parte de ella generada por los ordenadores- no accidentalmente sino debido a que algunas de sus actividades clave dependen de la información. En un mundo tan rápidamente cambiante, los que cuentan solamente con la visión del mundo de ayer, o con la de hacer una hora, se quedan atrás o al menos creen que eso sucederá. Por otra parte, muchas operaciones requieren de una gran cantidad de informaciones de distintos tipos. Un proyecto como la construcción de un túnel requiere de numerosos datos, recopilados por distintos grupos y equipos de diversas especialidades. Gran parte de estas informaciones no están allí disponibles, esperando que las tomen o que las descubran. Por ejemplo, el modelado computarizado y el diseño computarizado pueden generar información *ab initio* y en cantidades prácticamente infinitas.

Dada esta situación es probable que el aprendizaje se construya a partir de la simple adición de datos que se asuman al conjunto ya acumulado. La sociedad del aprendizaje genera más y más información. En consecuencia, solemos escuchar frases como «la sociedad de la información» o «la sociedad del conocimiento», pero no otras como «la sociedad de la comprensión» o «la sociedad de la sabiduría». En este caso tampoco se trata de un uso inadecuado de la terminología. Se trata más bien de la naturaleza de la sociedad moderna, con su interés por los datos y la información. Los datos y la información se pueden acumular, vender y comprar en la economía de mercado. Se convierten en bienes. Por el contrario, no es sencillo comerciar con la sabiduría ni con la comprensión. En un sistema de educación superior centrado en el mercado, las universidades adoptan con facilidad una epistemología castrada. Las universidades como «bancos de conocimientos» y proveedores de información que plantea Hague tienen que ver con este modo de pensamiento. «La universidad del aprendizaje» (Duke, 1992) no es una idea que se puede adoptar de manera ingenua. Sus definiciones de conocimiento reflejan una nueva interpretación respecto de qué es lo importante en el aprendizaje, pero de todos modos se trata de una concepción estrecha.

## Los estudiantes como productos

Pese a sus reticencias, las universidades están presentando más atención a la sociedad del aprendizaje en el sentido estrecho que acabamos de mencionar y están pasando a formar parte de ella. El nuevo vocabulario, que incluye términos como «competencia», «resultados de aprendizaje», «acumulación de créditos», «perfiles de aprendizaje» y se refiere a los estudiantes como «productos», no sólo es sintomático de los cambios internos del currículo de la educación superior, sino que además evidencia una reconfiguración del conocimiento que responde a las demandas contemporáneas. En una sociedad en la cual importan la adquisición inmediata de habilidades, la acción encaminada a efectos y la información, se producen cambios en el ámbito académico respecto de cuáles son los conocimientos importantes. Estamos perdiendo la idea de «compromiso» con una tradición, en la cual insistía Oakeshott, y se la sustituye por un determinado corpus de información que se divide en módulos y es asimilado por el estudiante. La única pregunta que debemos formular es cómo se desempeñan los estudiantes en relación con ese corpus dado.

Vale la pena extenderse brevemente en la idea de los estudiantes como productos, una noción que se encuentran con frecuencia en las opiniones del Estado, los pronunciamientos de los capitanes de la industria y hasta los de los ocasionales directivos.

La idea del estudiante como producto implica alguna clase de transformación desde el momento del ingreso, como ocurre en la «educación». Sin embargo, la idea de producto también aporta connotaciones de finalidades predeterminadas, de resultados uniformes y de un proceso durante el cual se hacen cosas a los estudiantes. Según esta concepción los estudiantes son literalmente el producto de los sucesos que viven. Esto no es adecuado en el caso de una verdadera educación superior, que siempre implica alguna respuesta activa por parte del estudiante, que debe realizar una interiorización (Polanyi, 1962) y un intercambio dinámico hasta que se apropia de los pensamientos y acciones. Permitir esto, sin embargo, es aceptar que el educador sólo puede dar indicaciones generales de las intenciones. No puede, en cambio, construir un conjunto de técnicas que hagan que el estudiante presente ciertos resultados con seguridad. Los resultados no serán uniformes, ya que las respuestas de los estudiantes serán distintas. Tampoco se trata de hacer cosas a los estudiantes, ya que su participación es inevitable: las proposiciones y acciones les pertenecen.

¿Qué sucede, entonces, detrás del planteamiento de los estudiantes como productos? Lo que ocurre, precisamente, es que *se piden* la uniformidad y la predictibilidad. Los empleados desean especificar de



antemano la naturaleza de los recursos con que contarán, incluyendo la fuerza de trabajo que ofrecen los graduados. En realidad esto es importante ya que los graduados son una parte costosa de los recursos que manejan. Los errores son, por lo tanto, costosos. Los empleadores quieren estar seguros de que las adquisiciones no serán perjudiciales para lo que ellos consideran el bienestar de su organización. En consecuencia, las capacidades pre-identificadas por el mercado de trabajo están dominando la reconfiguración del currículo para un sistema de educación superior masivo.

Una implicación de este modo de pensar en la educación superior es que se lo convierte en un proceso inmaterial en tanto se adquieren las competencias –conocimientos y habilidades- requeridas. Sin embargo, en una educación superior genuina, el proceso no es de simple adición sino que se trata de conseguir un desarrollo completo. No podemos promover un pensamiento original, una comprensión profunda, independencia de pensamiento, colaboración en el esfuerzo intelectual y responsabilidad por las propias afirmaciones a menos que todo eso esté incluido en el currículo. Insisto, un currículo construido de esta manera no es un conjunto pre-armado de información y metodología al cual el estudiante se encuentra sujeto, sino más bien un marco relativamente flexible en el que los estudiantes pueden desarrollarse y de cual finalmente despegarán por su cuenta. Una educación superior es un proceso abierto y no una venta de productos predeterminados.

## **¿Un nuevo liberalismo?**

Así como la ideología de la sociedad puede contener elementos rígidos que encuentran su expresión en la educación superior, también puede contener elementos de apertura.

Vemos síntomas, si bien fragmentarios, de que las formas de producción que genera la sociedad moderna ofrecen elementos nuevos de apertura. En primer lugar se pueden apreciar dos signos evidentes: en algunas grandes compañías (aun cuando sólo se trate de las dedicadas a alta tecnología e industrias de servicios) se necesita una organización con jerarquías relativamente planas y las unidades de trabajo cuentan con una considerable autonomía (Handy, 1985; Drucker, 1992), aunque en realidad no lleguen al grado de autonomía que el manual de capacitación de empleados da a entender. En segundo lugar, el mercado de trabajo pide a gritos que la educación superior produzca egresados «flexibles», capaces de tolerar el cambio y las complejidades de la vida comercial y de reaccionar de manera adecuada.

Este tipo de requerimientos están influyendo en los currículos de dos modos. En primer lugar, el proceso de aprendizaje otorga mayor responsabilidad al estudiante. «Aprendizaje abierto» es un término ambiguo pero, sea cual fuere la variante, ofrece al estudiante opciones, ya sea respecto de los contenidos, los métodos, la sede o hasta los objetivos y los métodos de evaluación. En este caso se aprecia una correspondencia con el pedido de flexibilidad, puesto que un currículo abierto (como preferimos llamarlo) puede abrir todo un espectro de posibilidades de pensamiento y acción para el estudiante. El repertorio de respuestas de los estudiantes es, en estos casos, más amplio que en un currículo convencional. Un currículo auténticamente basado en problemas (Margetson, 1991, 1994), por ejemplo, puede plantear a los estudiantes problemas que los obliguen a explorar imaginativamente todos los recursos institucionales de que disponen.

En segundo lugar, los esfuerzos para producir «flexibilidad» en los graduados se pueden apreciar en el contenido de los currículos que alientan el desarrollo de «habilidades personales transferibles» en los estudiantes (Bradshaw, 1985). Cada uno de los términos de esta frase merecería ser analizado críticamente, pero ello nos distraería. La noción clave es la de «transferibilidad». Si bien se han llevado a cabo investigaciones y estudios (Sheffield, Wolverhampton), la introducción de iniciativas con estas características se originó en presunciones y esperanzas. En segundo lugar, quienes adhieren a esta posición se arriesgan a confiar en que tales iniciativas sean adecuadas para la educación superior. En realidad esas capacidades personales transferibles no se suelen postular como una estrategia dentro del currículo de la educación superior, aunque estén presentes en él. En tercer término, se trata de que esas capacidades humanas mejoren la competitividad económica. Otras capacidades y virtudes humanas generales que podrían promover una sociedad humana distinta, como la amistad, el altruismo, la preocupación ética, la generosidad y otras muchas, son dejadas de lado por completo.

Estas dos instancias de la «flexibilidad» aparecen juntas en esos términos compuestos como «metacompetencia» y «metacognición» (Fleming, 1992; Baird, 1988). Dichos términos, frecuentemente acuñados por los investigadores en educación funcionan como un puente entre el proceso y el contenido, entre el aprendizaje abierto y las habilidades no específicas. La esperanza y la aspiración radican en que el estudiante pueda trascender el aquí y ahora, para desarrollar un repertorio de capacidades de un nivel superior que le permitan preguntarse acerca de sus conocimientos y habilidades y ordenarlos. Por esta razón se debe

elaborar un currículo amplio que lo capacite para encontrar estados mentales autónomos, practicar la reflexión y llegar a la acción.

La «flexibilidad», por lo tanto, aparece como un código que subyace en gran parte del pensamiento contemporáneo acerca del currículo. Sugiere nuevas definiciones del conocimiento correcto, que parecen reflejar las ideas tradicionales de autonomía y amplitud y, en general, la educación liberal misma. Además, tal como sucede con otras nociones que ya hemos visto en este capítulo, introduce en el currículo intereses de la sociedad. La relación entre la educación superior y el conocimiento es dinámica, continuamente cambiante. Sin embargo, los movimientos modernos se deben interpretar primordialmente como una respuesta a los reclamos de la sociedad. La educación superior acepta con presteza los programas que viven de afuera, especialmente si logra convencerse de que se trata sólo de una nueva versión de sus líneas tradicionales.

## El currículo: un proyecto epistemológico

El punto más importante es que la relación entre la educación superior y el conocimiento está cambiando no tanto a partir de *sus* propias acciones sino de las del Estado. Algunos reclaman precaución contra estas aseveraciones, porque consideran que los ejemplos planteados no testimonian tanto un cambio en las ideas acerca del conocimiento en la educación superior como en la forma como este se pone a disposición de los estudiantes. La transferencia de créditos, el aprendizaje abierto, las habilidades transferibles son cuestiones de «embalaje» y no de fondo. Tienen que ver con el medio y no con el mensaje.

Esta objeción ya ha sido encarada implícitamente, pero vale la pena abordarla de manera explícita. El armado del currículo necesariamente comporta una epistemología. Un currículo es más que los conocimientos que contiene. En realidad es mucho más. Si se lo interpreta de manera amplia y correcta, abarca el compromiso de los estudiantes con las ofertas que se les plantean. Sin embargo, un currículo es, en cualquier caso, la presentación de lo que se considera importante como conocimiento en varios sentidos. Representa una identificación previa del conocimiento válido, aunque sea en campos epistémicos particulares. El ordenamiento y la presentación de estos elementos de conocimiento en un currículo refleja una sensación por parte del educador respecto de lo que es importante como acto de conocimiento genuino. Más aún, la relación pedagógica que el educador determina para su currículo constituye en sí misma un marco epistemológico. El medio *es* el mensaje.

Se podría decir que estos puntos se aplican a toda la educación en general. Sin embargo, la educación superior se distingue en la mayor parte del mundo occidental porque cada profesor tiene que tomar por sí mismo este tipo de decisiones continuamente. La libertad académica mantiene su existencia de facto. Los académicos son literalmente traficantes de conocimientos: ellos deciden cuáles son los conocimientos que deben presentar a sus estudiantes, de qué manera deben disponerlos, el método que usarán para que los estudiantes los adquieran y, por lo tanto, la experiencia con el conocimiento que acompañará esa adquisición. Los profesores son epistemólogos, lo sepan o no.

Es muy evidente que el educador debe tomar decisiones acerca del orden, la densidad conceptual y el nivel conceptual de los componentes del currículo. Las decisiones acerca de estos elementos reflejan sus puntos de vista acerca de qué cosas cuentan como formas de conocimiento en un campo determinado. Sin embargo, también es importante formularse preguntas acerca de otros elementos más experienciales del currículo. ¿Hasta qué punto el conocimiento acerca de un campo se ofrece como algo dado y hasta qué punto se alienta al estudiante para que desarrolle su propia posición al respecto? ¿En qué medida se ayuda a los estudiantes a considerar ese campo como un proceso dinámico de negociación humana, narración de relatos, lucha de poder o disputas feroces? ¿Se les permite que vean y sientan el campo como un modo de seguir adelante, un proceso continuo, con un compromiso existencia y un impulso, o se les presenta en forma de corpus relativamente estático? ¿Se entiende el conocer –incluso en filosofía– a modo de un saber cómo, un saber cómo asumir compromisos y llevar adelante transacciones significativas con los demás o simplemente como una serie de proposiciones y entidades teóricas? El hecho de conocer ¿se considera –intelectualmente y en el currículo– a modo de una empresa colaborativa o como una cuestión meramente individualista?

Todas estas preguntas conllevan permanentes decisiones por parte de los educadores que se dedican a la educación superior. Un currículo, por lo tanto, tiene que ser una clasificación de conocimientos pero también un proyecto epistemológico.

## Los cambios en los marcos de conocimiento

Nuestras epistemologías no se limitan a existir de manera aislada. Ellas configuran la sociedad y también la reflejan. El currículo de educación superior es un testigo de ese intercambio. Esto sucede especialmente en este momento, que, como hemos dicho, se caracteriza por un cambio de paradigmas. La cuestión del cambio de paradigmas muchas veces se emplea abusivamente. Por eso aquí la tomamos con precaución. Sin embargo, estamos llegando a un punto en el cual la idea largamente sustentada (al menos desde fines del siglo XIX) del conocimiento proposicional basado en las disciplinas ya no puede dar cuenta de la actual amplitud del currículo.

Términos tales como «aprendizaje experiencial», «habilidades transferibles », «resolución de problemas», «trabajo en grupos» y «aprendizaje basado en el trabajo» no sólo apuntan a nuevos métodos de enseñanza sino que además reflejan los cambios que se están produciendo en las definiciones de conocimiento. Para decirlo vulgarmente, vemos que el conocimiento legítimo se ha ampliado y ya no sólo se ocupa del «saber qué» sino también del «saber cómo» (Knowing-how). Sin embargo, la historia que tratamos de mostrar aquí es más asertiva. Postulo que, libradas a sí mismas, las fuerzas sociales dominantes harán que el currículo se sature de maneras de saber cómo. Volviendo al capítulo 1, el currículo podría acabar siendo un elemento importante del *operacionalismo*.

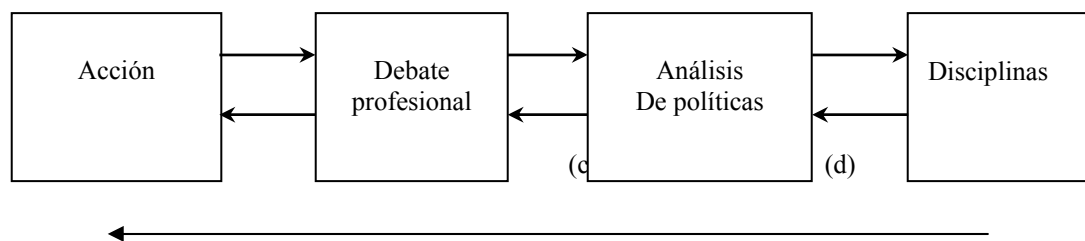


Figura 3.1 el cambio del currículo

El centro del cambio epistemológico radica en saber, además de qué cosa es qué cosa, cómo hacer esas cosas, y este cambio afecta nuestro concepto de la función de la universidad. El nuevo orden consiste en hacer que los alumnos no sólo sepan que esto es tal cosa, sino que además sepan cómo hacerlo. La pregunta clave que se plantea al egresado antes de entrar en el mercado de trabajo ya no es ¿qué es lo que sabe? Ni menos aún ¿qué es lo que comprende?, sino más bien ¿qué puede hacer?

El marco que se ilustra en la figura 3.1 muestra el patrón cambiante del currículo. La caja (a) representa la acción profesional, que incluye las actividades reflexivas y no reflexivas.

La caja (b) es la del comentario público acerca de la acción, tanto por parte de los grupos profesionales como del debate público, en el cual estas acciones se sitúan dentro del contexto de las «cuestiones» contemporáneas.

La caja (c) es la que analiza las acciones, ya sea bajo la forma de textos o conferencias modernos (o bien inserta el ámbito «académico», o bien, mezclando cada vez más lo académico con otras cosas, como lo análisis independientes, los institutos de investigación y los funcionarios públicos). Estos análisis adoptan un tono prescriptivo, tengan o no ese carácter en la realidad.

La cada (d) representa las disciplinas académicas, que se pueden incluir en orden para configurar y dar sustancia y profundidad a los análisis de la caja (c).

Las cajas (c) y (d) ofrecen una forma de evaluación de la acción, pero la crítica fundamental se hace posible sólo recurriendo a las perspectivas y marcos analíticos de la caja (d). La caja (c) se encuentra más próxima a las acciones, y sus proposiciones suelen estar relacionadas con ideas y temas. La caja (d) se opone a «dar por sentado» y alienta la idea de que «las cosas pueden ser de otro modo» además de propulsar una apreciación más desinteresada del objeto de investigación. Precisamente porque las perspectivas cognitivas de la cada (d) están más distantes de las acciones y porque ella alimenta el aparato conceptual necesario para las tareas, es allí donde se hace posible la mayor iluminación crítica de los objetos.

Podríamos plantear la hipótesis de que el *currículo contemporáneo está recibiendo presiones para conferir un mayor peso a la parte izquierda del diagrama*, es decir, de (d) a (c), a (b) y a (a). Por supuesto, todos estos elementos aparecen juntos en un currículo típico, aunque hacer una afirmación aparentemente tan inocua significa sostener posiciones que no habrían tenido sentido hace unos años. Sin embargo, se nos impone la postulación más fuerte: el equilibrio entre los cuatro elementos se va moviendo progresivamente de derecha a izquierda.

Debemos establecer dos cuestiones: en primer lugar, el punto hasta el cual la aplicabilidad de este marco varía según los temas, los cursos, los niveles de estudio y las instituciones. El sistema binario del Reino Unido siempre fue una clasificación demasiado simple de las posibilidades de un currículo. La realidad era (y lo es hoy aún más) que existían patrones muy diferentes unos de otros y entrecruzados: también se podría hacer un buen uso del ordenador para tratar de producir modelos multimodales *del* currículo.

En segundo lugar, no estoy postulando un simple cambio del pensamiento a la acción. Sugiero que la relación entre el pensamiento y la acción están cambiando y los elementos relacionados con la acción se están haciendo más explícitos y están pasando a constituir parte más significativas del currículo, aunque hasta el momento esto sólo se pueda plantear a partir de estudios de caso o simulaciones. Además, el conocimiento y el pensamiento son valorados en función de la obtención de «soluciones» para «problemas» predeterminados. Por lo tanto, la epistemología del currículo experimentan un doble cambio. Nuestra concepción de lo que es importante se está ampliando para dar lugar a la acción sea esta referida a la primera o a una tercera persona.

El conocimiento adquiere, en consecuencia, un carácter operacional. La misión tradicional de la universidad, que consistía en sustentar y transmitir las virtudes del conocimiento universal queda de lado y la función de la universidad moderna pasa a ser la captación de los problemas del aquí y el ahora, tal como los identifica la sociedad en general. La universidad y los programas de estudio que ella ofrece adoptan el papel de servidores de la sociedad moderna.

Podemos resumir esta cuestión con la ayuda de la siguiente tabla:

Saber qué	saber cómo
comunicación escrita	comunicación oral
personal	interpersonal
interno	externo
capacidades localizadas	transferibilidad
intelectual	físico
pensamiento	acción
formulación de problemas	resolución de problemas
conocimiento como proceso	conocimiento como producto
comprensión	información
cargada de valores	«libre de valores»
basada en las disciplinas	basada en los problemas
basada en los conceptos	basada en las tareas
pura	aplicada
aprendizaje basado en proposiciones	aprendizaje experiencial
aprendizaje individualizado holístico	aprendizaje en grupos por unidades
desinteresado	pragmático
orientación intrínseca	orientación instrumental

En efecto, hemos postulado que se puede considerar que la educación superior está pasando de la columna de la izquierda a la columna de la derecha.

Al ofrecer esta lista de distinciones, es importante repetir las consideraciones anteriores. No postulo que estos tipos de tendencias se estén imponiendo masivamente. En cualquier investigación empírica acerca de estas corrientes encontraremos inevitablemente diferencias entre las distintas dimensiones, temas, instituciones, sectores y países. Tampoco estoy asumiendo una clara postura valorativa acerca del efecto de sostener a cualquier costo los términos de la columna izquierda. En realidad, he postulado que el mundo académico, confinado durante un período prolongado a sus propios diseños, ha funcionado durante demasiado tiempo a partir de un conjunto irreflexivo de políticas acerca del conocimiento. La cuestión es más bien si, tomadas en forma conjunta, estas posibles tendencias están marcando una reacomodación de las funciones del conocimiento en la educación superior en la sociedad moderna. La respuesta tiene que ser un «sí». Si la

mayor parte de las cuestiones que señala la tabla anterior son de algún modo válidas, entonces nos encontramos en un momento de cambio dentro de la larga historia de la universidad occidental.

### ***La cerrazón de la mente occidental***

La magnífica obra de Allan Bloom *The Closing of the American Mind* (1987) ha gozado recientemente de un éxito escandaloso en ambos márgenes del Atlántico. Despotricando contra todo el *moderno* -el relativismo, la cultura estudiantil, el multiculturalismo, lo políticamente correcto y un antiintelectualismo general- Bloom buscó una base sólida en el planteamiento de los Grandes Libros para el diseño del currículo. El título de la obra indica la cerrazón que Bloom observaba en la cultura de la modernidad. Las universidades estaban en la picota por su connivencia con las ideas superficiales que se presentaban como pensamiento original.

A lo sumo, Bloom tenía razón en un tercio de las cuestiones que planteaba. Las universidades *están* en peligro de contribuir al malestar intelectual y son culpables. En eso Bloom estaba en lo cierto. Sin embargo, la causa principal no radica en la universidad, que ha perdido su camino en la redefinición de la misión intelectual que le compete. La causa principal está afuera, en la sociedad que busca imponer sus ideas a la universidad, que ahora parece ofrecer la salvación económica al mundo occidental. Sólo en segundo término la causa radica en la universidad, que consiente en cumplir el papel que se le atribuye.

La solución al problema tampoco consisten en reafirmar el canon anterior de valores epistemológicos absolutos. Si es necesario combatir el relativismo, no será a partir de la redefinición del conocimiento absoluto. Después de todo, nos enfrentamos a una clase mucho más estridente de relativismo, que aparece bajo la forma de posmodernismo. Si el relativismo era la destrucción de la objetividad del filósofo, el posmodernismo es la destrucción de la objetividad de la cultura intelectual en general. No se trata de una valoración neutral y fría. Tampoco de intelectualismo. El posmodernismo se hace cargo de esa demolición y proclama abiertamente la fragmentación de la vida intelectual. El planteamiento de los Grandes Libros es repudiado y ya no tiene espacio.

Durante mil años, la universidad de Occidente ha ampliado los conceptos con los cuales la sociedad se comprendía a sí misma. En verdad que se produjeron cambios importantes fuera de la universidad y que (por ejemplo en la Oxbridge del siglo XVIII) en ocasiones las universidades cayeron casi en desuso. Eso no importa: de todos modos eran instituciones que tenían una función específica respecto de los conocimientos. Debían analizar críticamente los conceptos contemporáneos que regían la investigación y la enseñanza. En ese análisis, se ampliaba el espectro de conceptos disponibles. Mejores análisis llevaban al surgimiento de nuevos conceptos. Sin embargo, también sucedía algo más. Ese algo más tenía que ver con la función crítica de la universidad. La noción de universidad como institución crítica nos hace plantearnos la pregunta de qué se entiende por crítico (Minogue, 1973). A veces se podría decir que los trabajos polémicos, la cultura intelectual y los periódicos cumplen una función crítica. Esas instituciones son sociedades civiles y lugares de intercambio independientes del Estado (cfr. Test, 1992). La función crítica de la universidad, en cambio, es fundamentalmente distinta y potencialmente más radical.

Al analizar seria y desinteresadamente los conceptos que la sociedad maneja, la universidad abre y mantiene una brecha entre la sociedad civil y los conceptos analizados. El examen de las creencias e ideas (sean estas referidas al mundo natural, el mundo social o el mundo de los valores y experiencias) produce un espacio conceptual entre esas ideas como habitualmente se las entiende y como se las comprende en su análisis. Esta actividad es esencialmente investigación crítica. La universidad muestra a la sociedad que su comprensión es limitada y que las cosas pueden ser diferentes.

## **Conclusión**

Volveremos ahora a Gellner y Hague. Gellner, como ya hemos expuesto, señalaba que ahora todos somos letrados. En la sociedad contemporánea existe una diferencia fundamental entre el poder cognitivo de quienes están dentro de la universidad y quienes están fuera de ella. Esta cuestión es abordada por Hague: para él el conocimiento se produce con la misma eficacia dentro y fuera de la universidad y probablemente se produce mejor afuera.

Lo inquietante es que ambos pueden tener razón. La universidad moderna corre tanto riesgo que proyecta sobre sí misma la comprensión y las acciones de la sociedad y seguir los dictados de la sociedad, que el espacio crítico que antiguamente existía entre la lectura que la universidad hacía de los conceptos y la lectura que hacía la sociedad tiende a desaparecer. Corremos el riesgo de convertirnos todos en letrados, en el

sentido de trabajar todos, dentro y fuera de la universidad, según los marcos cognitivos contemporáneos. Somos todos letrados más en el sentido victoriano que en el sentido medieval. Desde el punto de vista cognitivo, la universidad ya no hace algo especial. Más bien ayuda a la sociedad a encarar los problemas sociales en sus propios términos, aportando la comprensión y las habilidades que la sociedad define de antemano. Lo pedestre, lo rutinario, lo que no representa un desafío, lo que apoya, lo predecible, lo ordenado, lo disciplinado; esto es precisamente lo que la sociedad cree que necesita y lo que pide a la universidad.

Gellner abordaba la cuestión antropológicamente. Sus señalamientos tienen ese tipo de fuerza: son un recordatorio del carácter general de la cognición en la sociedad moderna. Se lo puede leer como un comentario sobre la ubicuidad de la razón formalizada en la modernidad. Sin embargo, esa lectura abre a la universidad la posibilidad de capitalizar la importancia que ahora tiene y de comprender su lugar fundamental respecto de la razón, esa razón que actualmente la sociedad necesita recibir en su totalidad y que no debe quedar confinada a algunos estratos específicos. La razón tiene en su interior un potencial crítico y, por lo tanto, la universidad la puede desplegar legítimamente para ampliar la forma de razonamiento de la sociedad. La aplicación que hace Hague de la tesis de Gellner, por el contrario, impediría a la universidad el ejercicio de una función crítica sobre el conocimiento. La universidad podría aspirar solamente a tomar las formas epistemológicas que se generan extramuros.

Este es, entonces, el problema que enfrenta la universidad occidental: ¿quiere decir que debe aceptar las definiciones que la sociedad plantea acerca del conocimiento, los problemas y las habilidades (aun cuando, como hemos visto, algunas de esas definiciones representen un desafío válido a las ideas epistemológicas de la universidad)? ¿O acaso la universidad debe tratar de mantener el espacio intelectual que le permita llevar adelante sus *propios* desarrollos en la comprensión, la captación conceptual y la reflexión? Dado su lugar en la estructura social del mundo moderno, la universidad tiene que dar respuestas, pero ¿acaso no puede mantener también su papel de institución crítica?

***TORRES, Hernández Rosa María. “Paradigmas del currículum” En: Revista la vasija, volumen 1, tomo 2. pp. 69-82. UPN. Editorial La Vasija México.***

Licenciatura en Intervención Educativa  
Diseño Curricular  
Cuarto Semestre

ARGAMASA

## PARADIGMAS DEL CURRÍCULUM

Rosa María Torres Hernández  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



*Este texto ofrece al lector una visión del desarrollo histórico del currículum como campo de estudio y especialización derivando de él preguntas acerca de sus supuestos, paradigmas y horizontes. Leído como un proceso, el estudio del currículum remite necesariamente a los sujetos permitiendo reconocerlo como un espacio hipotético o un pretexto para la construcción de las identidades. Visto así, el currículum aparece definido como un espacio para la creación y detención de sentidos de las elaboraciones y propuestas educativas.*

---

El currículum apareció como campo de especialización profesional a principios de este siglo. La publicación de tres libros permitió orientar su conformación teórica: *The curriculum* de Franklin Bobbit (1918), *Curriculum making: past and present* y *The foundations of curriculum-marking*<sup>54</sup>(1927); y de *Toward improved curriculum theory* de Virgel E. Herrick y Ralph Tykler (1947).

*The curriculum* da cuerpo a los supuestos que predominarán durante todo el siglo veinte; este texto se consideraba el inicio del proceso de formación de la teoría curricular. Ahí se definió su desarrollo, los criterios de prestigio –más aún de- eficacia a partir de los que se juzgaría al currículum. *Curriculum making: past and present* y *The foundations of curriculum-marking* fueron elaborados por un comité<sup>55</sup> que estudió durante dos años el problema del currículum en los Estados Unidos. La declaración conjunta de los miembros del comité,<sup>56</sup> destacaba, en términos generales que el programa<sup>57</sup> debía mostrar interés en las necesidades y actividades tanto de la vida del niño como de la sociedad adulta, al constituir la niñez y la adultez un desarrollo global; “los datos de la vida adulta sirven para determinar qué es de valor permanente; los datos de la vida infantil sirven para fijar qué es lo apropiado para la educación en cada estadio del desarrollo infantil”<sup>58</sup>

La redacción del programa comprende tres tareas importantes: la determinación de los objetivos intermedios y finales, el descubrimiento experimental de actividades infantiles apropiadas y de otros materiales, y formas efectivas de seleccionar y organizar la actividad de los grados escolares. Los materiales de instrucción se eligen a partir del análisis de las actividades realizadas permanentemente por la gente joven y vieja; las destrezas y los hechos importantes surgirán del estudio de las necesidades sociales, y los intereses de los niños en sus diferentes estudios de madurez y los métodos de aprendizaje.

... los autores de programas están obligados a estudiar definitivamente los méritos y deficiencias de la civilización americana. Cuando tal estudio esté en conformidad con la opinión pública dominante se encontrarán pocas o algunas dificultades para introducir en el programa materiales con el propósito de utilizar la escuela como una institución consciente para la mejora social. Pero cuando se susciten en el programa escolar (como deben suscitarse) cuestiones controvertibles, puede encontrarse oposición. En este punto el autor de programas debe tener cuidado de que el material presentado y el tratamiento dado sean equitativos para todas las partes.

<sup>54</sup> Estos libros son la síntesis del 26º Aniversario de la Sociedad Nacional de Estudios de la Educación.

<sup>55</sup> El comité estaba formado por William C. Bagley, Frederick G. Bonser, William H. Kilpatrick y Harold Rugg de la Universidad de Columbia, Nueva York; Franklin Bobbit, Werret W. Chartens, George s. Counts y Charles H. Judd, de la Universidad de Chicago; Stuart A. Counts, de la Universidad de Ioma; Frrederick J. Kelly, de la universidad de Minnesota, y George A. Works, de la Universidad de Cornell. Algunos de los miembros del comité fueron discípulos de John Dewey o habían tenido contacto de trabajo con él, su teoría pedagógica fue suspendida para la conformación del campo curricular.

<sup>56</sup> La declaración conjunta del comité fue organizada en once rubros: 1) medidas prácticas para la introducción del programa escolar, 2) redacción del programa a la luz del estudio del desarrollo del niño y de la vida social, 3) redacción del programa y el estudio científico de la sociedad, 4) la escuela como una institución consciente para la mejora social, 5) el programa y la investigación social, 6) camino en las concepciones del aprender y en las materias del programa escolar, 7) la necesidad para el maestro de un bosquejo de experiencias deseables planteadas de antemano, 8) el lugar de las materias escolares en la instrucción, 9) estudio continuo y progresivo de los programas, medida de los resultados de la instrucción, 10) el papel de las instituciones de formación del magisterio en la reconstrucción del programa, y 11) problemas de organización escolar en la redacción de programas.

<sup>57</sup> el programa es usado como sinónimo de currículum en esta época.

<sup>58</sup> William H. Kilpatric, Harold Rugg, Carleton Wshuburne, y Frederick g. Bosner, *The foundations of curriculum-marking*, New York, Arno Press & New York times, 1927, p. 16

El objeto principal no será alcanzar soluciones finales para tales problemas –y menos establecer una posición determinada a priori- sino crear en los niños métodos de abordar cuestiones controvertibles y desarrollar actitudes de espíritu amplio y de tolerancia simpática.<sup>59</sup>

Uno de los objetivos principales de la escuela es desarrollar la comprensión de las instituciones, dar armas para enfrentar los problemas de la vida contemporánea lo que exige una nueva síntesis y organización del conocimiento; de tal suerte que el programa debía preocuparse por la integración acertada para una vida social satisfactoria. Cuando menos los ocho primeros grados, progresivamente los siguientes tendrían que estimular el conocimiento, las habilidades y criterios necesarios para la vida en sociedad. Lo anterior no limita de ningún modo, las diferencias individuales. El programa debía establecer diferentes niveles de capacidades.

Las formas de aprendizaje más idóneas son las que se dirigen a aspectos intelectuales y generalizaciones, a los hábitos o destrezas útiles y a las actitudes y apreciaciones. El “aprendizaje verdadero” es cualquier cambio de conducta que modifica de manera permanente las reacciones del individuo en su ambiente. La prueba de un aprendizaje es el surgimiento de la conducta apropiada, en este sentido el programa fue concebido como una sucesión de experiencias y empresas que tienen un máximo de semejanza con la vida para el alumno. Él aprende de manera más efectiva aquello que es vital o valiosa. El criterio reorganización del programa debe ser una probada contribución dentro del proceso de aprendizaje.

La revisión de los programas no es una mera tarea administrativa, es una actividad que debe realizarse de manera permanente y exige la participación de especialistas en el estudio de programas. La redacción del mismo deberá representar una visión conjunta del mundo moderno en cada uno de sus fines y de la organización de los materiales para el aprendizaje de un modo efectivo.

Veinte años después del 26º aniversario de la sociedad Nacional de Estudios de la Educación se produce el tercer hallazgo en la construcción del campo del currículum, la conferencia sobre teoría del currículum celebrada en la Universidad de Chicago en octubre de 1947, así como dos años más tarde, la aparición del texto de Virgel e. Herrick y Ralph Tyler *Toward improved curriculum theory* en el prólogo se llegaba a decir que “el desarrollo del currículum sin una teoría del currículum, tiene fatales resultados y una teoría del currículum sin un desarrollo, niega el fin último de la teoría”<sup>60</sup>. La importancia que se dio a la teoría a partir de 1947 marcó una etapa importante en tanto que el desarrollo de la teoría es uno de los principales objetivos de cualquier campo de conocimiento.

En el campo del currículum se han reelaborado los conceptos y perspectivas que plantearon Bobbit, los miembros del comité de la sociedad Nacional de Estudio de la Educación y Tyler. En la actualidad no existe un paradigma<sup>61</sup> dominante en el campo del currículum, hay una alternancia, de ellos y se siguen produciendo nuevas perspectivas y continuas reconceptualizaciones; los paradigmas,<sup>62</sup> que hasta hoy, dan cuenta de los matices y los enfoques del currículum, son: I) el currículum como sistema tecnológico, II) el currículum como estructura organizada de conocimiento, III) el currículum como plan de instrucción, IV) el

<sup>59</sup> William H: Kilpatrick, Harold Rugg, Carleton Wshubume, y Frederick G. Bosner, *op. cit.*, New York, Arno Press & New York times, 1927, p. 19

<sup>60</sup> Virgel E. Herrick., y Ralp W. Tyler, *Toward improved curriculum theory*. Citado en Hebert M. Kliebard, *op. cit.*, en Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, 1989, p. 225.

<sup>61</sup> el sentido que se dan en este trabajo al concepto paradigma es acuñado por Kuhn; se retoma implícitamente la idea de que una comunidad de estudiosos en una escuela de pensamiento que define los puntos de partida, métodos y concepciones interpretativas de las investigaciones; no son teorías, sino las maneras de pensar o pautas para la investigación que pueden conducir al desarrollo de la teoría. Así, un paradigma es una forma de percibir la realidad de una comunidad científica, posee una estructura definida conformada de supuestos teóricos, criterios metodológicos y formas de aplicación en la realidad para transformarla.

<sup>62</sup> Existen otras clasificaciones como la de William Pinar que establece una caracterización a partir de los llamados “movimientos” curriculares, identifica a tradicionalistas, empiristas conceptuales y reconceptualistas. Cfr. William Pinar, “La reconceptualización en los estudios del currículum”. Elliot W. Eisner reconoce cinco orientaciones del currículum que se manifiesta en el salón de clases: desarrollo de los procesos cognitivos, racionalismos académico, pertinencia personal, adaptación social y reconstrucción social y currículum como tecnología. v. Elliot W. Eisner, “Five basic orientations to the curriculum” en Elliot W. Eisner, *The educational imagination. On the design and evaluation of scholl programs*. New York, Macmillan Publishing Co., Inc. 1979.



currículum como conjunto de experiencias de aprendizaje y V) el currículum como configuración de la práctica o praxiología.

## I. El currículum como sistema tecnológico

Desde Bobbit (1918) hasta Popham y Baker (1970) se ha desarrollado una corriente que articulan el currículum y la instrucción, concibiendo al primero como una estructura de objetivos de aprendizaje que definen los resultados o productos como comportamientos específicos.

...un educador que crea planes de estudio sólo tiene que determinar los objetivos del sistema educación. En esencia debe tomar dos clases de decisiones. En primer lugar determinar los objetivos (es decir, los *finés*) y por otra parte debe escoger los métodos (o sea *medios*) para cumplir esos objetivos [...] Por lo tanto, *la diferencia entre plan de estudios y enseñanza es, en esencia, una distancia entre fines y medios.*<sup>63</sup>

El plan es el campo de las intenciones no el de los medios y las estrategias, estas últimas, dependen más de factores empíricos. Robert M. Gagné (1973) aboga por las contribuciones del enfoque sistémico, la tecnología educativa, (con ella el interés por las diferencias individuales, la ciencia conductual y las teorías del aprendizaje) y el uso de los medios técnicos. Gagné plantea que para mejorar la planificación de la enseñanza se debe iniciar por los resultados, “la razón fundamental de planificar la enseñanza es hacer posible la consecución de un cierto conjunto de objetivos [...estos] consisten en actividades humanas que contribuyen al funcionamiento de las sociedades (que comprenden el desempeño del individuo en ésta) y que pueden adquirirse por aprendizaje”<sup>64</sup>

Una de las expresiones de esta corriente técnica en el campo del currículum es la que considera al producto del sistema educativo para el logro de actividades profesionales; igual que una empresa, la escuela es un sistema de producción que para lograr eficiencia y control de calidad requiere del análisis de actividades complejas y de su transformación en competencias concretas que puedan ser producidas en el sistema.

Una competencia es la descripción de algo que debe ser capaz de hacer una persona que trabaje en un área laboral concreta. Se trata de la descripción de una acción, conducta o resultado que la persona en cuestión debe poder realizar [...]

Un elemento de competencia describe lo que puede hacerse acción, conducta o resultado que una persona debe ser capaz de evidenciar. Un elemento de competencia puede describir también aspectos como el conocimiento o la comprensión esencial para mantener la actuación o extenderla a situaciones nuevas dentro del marco de la competencia laboral.<sup>65</sup>

En México el debate sobre el campo curricular aparece porque hay un momento de crisis del sistema (década de los sesenta)<sup>66</sup> surge la pregunta ¿cuál es la relación entre los requerimientos sociales y las respuestas educativas?, las demandas sociales se entienden como los requerimientos del aparato productivo. El surgimiento del planteamiento curricular en México se estructura bajo la idea del currículum como sistema tecnológico. Las dos investigadoras que logran articular la problemática curricular son María de Ibarrola y Raquel Glazman en la Comisión de Nuevos Métodos,<sup>67</sup> sus planteamientos tuvieron gran influencia e

<sup>63</sup> James Popham., y Eva L. Baker, *Los objetivos de la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós, 1970, p. 79

<sup>64</sup> Robert Gagné, *La planificación de la enseñanza. sus principios*, México, Trillas, 1976.

<sup>65</sup> John Elliot, *El cambio curricular*, Madrid, Morata, 1973, p. 145

<sup>66</sup> Es necesario indicar que la aparición de los paradigmas del currículum tiene relación con lo que Tedesco denomina el agotamiento de los paradigmas socio-educativos en América Latina; estos son: paradigma de la teoría educativa liberal, paradigma economicista y el paradigma de los enfoques crítico-reproduccionista. Cfr. Juan Carlos Tedesco, *El desafío educativo: calidad y democracia*, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano, 1987.

<sup>67</sup> Cfr. María de Ibarrola, “La Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM”, *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 1975. Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, *Diseño de planes de estudio*, 1975, Vol. 1-5 Raquel, Glazman, y María de Ibarrola, *Planes de estudio Propuestas institucionales y realidad curricular*, México, Nueva Imagen, 1980. Alicia de Alba, et al, “Panorama del currículum universitario 1970-

intervinieron directamente en la construcción de la propuesta del colegio de ciencias y Humanidades de la UNAM. La propuesta de Ibarrola y Glazman rompió con las lógicas de planificación vigentes y contribuyó a la formulación de proyectos innovadores como la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, así como en algunas propuestas refuncionalizadoras como las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales y el colegio de Bachilleres.

Ya se mencionó que no sólo hay una coexistencia de paradigmas sino también una mezcla de los mismos tal es el caso de la línea de Ibarrola y Glazman que podemos identificar como de la racionalidad técnica, no obstante algunos de sus planteamientos se conjugan con el paradigma del currículum como plan para el aprendizaje.<sup>68</sup>

## II. El currículum como estructura organizada de conocimientos.

En este paradigma el currículum se concibe como un cuerpo organizado de conocimientos que se transmite sistemáticamente en la escuela; existen tres tendencias en este paradigma: i) el esencialismo, ii) la estructura de las disciplinas o arquitectura del conocimiento y iii) el desarrollo de los modos de pensamiento

i) El esencialismo. Los esencialistas consideran que el currículum es una organización de conocimientos verdaderos y válidos, es decir esenciales para desarrollar la inteligencia. La piedra angular de esta posición es el conocimiento perenne que da como resultado un programa estable de contenidos. Desde 1907 importantes representantes han articulado la función esencial del conocimiento con el discurso de la posguerra en Estados Unidos, que creía que la ciencia mejoraría la vida cotidiana y sería una vía para satisfacer las necesidades y los deseos humanos. Este paradigma en las reformas educativas en la década de los sesenta enfatizó la importancia del libro de texto y posteriormente muchos de los dirigentes del movimiento de reforma del currículum como Arthur Bestor, Simon Beigel, Jerome Bruner observaron que “...el currículum escolar entonces vigente no era pertinente para los conocimientos, destrezas y formas de razonar propios de la disciplina. [...] Las escuelas tenían que enseñar teorías recientes y métodos de solución de problemas de física, biología, matemáticas, ciencias políticas, antropología, economía y sociología”<sup>69</sup>

En la década de los ochenta resurge esta tendencia con el currículum básico o retorno del él, que presta atención a la lectura, la escritura y las matemáticas, ante la conciencia del fracaso escolar y la preocupación economicista por los gastos de educación.

El término “currículum básico” sugiere que, sean cuales fuesen las experiencias de aprendizaje que lleven a cabo los alumnos, debe haber ciertas materias esenciales como núcleo de un programa de estudios. El currículum básico lo formarán aquellas actividades o estudios que todos los alumnos deben llevar a cabo. El término implica también que dicho núcleo constituirá sólo una parte del programa completo de los alumnos [...] la noción de currículum básico que se desarrolla a nivel nacional [...] implica cierto grado de acuerdo nacional sobre la naturaleza y composición de tal núcleo.<sup>70</sup>

ii) La estructura de las disciplinas o arquitectura del conocimiento. Corriente desarrollada en la década de los sesenta,<sup>71</sup> considera a las disciplinas como la fuente de todo contenido curricular, al ser la base de la herencia cultural que debe ser transmitida por los educadores. La organización de las disciplinas, permite identificar las materias y los recursos de la educación, para ello es importante saber que estructuras sustanciales subyacen a un cuerpo determinado e identificar que problemas se pueden afrontar al impartir ese conocimiento. Son justamente estas estructuras las que conviene incluir en el currículum.

---

1990: México y Argentina”, Cuadernos del CESU, México, Centro de Estudios Sobre la Universidad UNAM, 1975. Margarita, Panza, *Pedagogía y currículum*, México, Gernika, 1988.

<sup>68</sup> Ver apartado III de este trabajo.

<sup>69</sup> Thomas, s. Popkewitz, *Sociología Política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*, Madrid, Morata, 1994, p. 157.

<sup>70</sup> Gordon Kirk, *El currículum básico*, Barcelona, Paidós/MEC, 1989, p. 33.

<sup>71</sup> Los teóricos representantes de esta línea son Schwab (1964), Phenix (1962), Ford y Pudgo (1964), Bentley (1970); algunos de ellos colaboradores de la *Fraternity Phi Delta Kappa*, que organizaba simposios sobre investigación educacional para explorar el límite del pensamiento educacional. el primer simposium se realizó en la Universidad de Virginia y versó sobre el estado de la investigación educacional, su exposición razonada

Si las diversas disciplinas persiguen un conocimiento de sus respectivos campos por medio de estructuras sustanciales distintas, se sigue que puede haber diferencias importantes entre una disciplina y otra, tanto en la forma como en la extensión en que cada una de ellas verifica su conocimiento [...] Existe, entonces, el problema de determinar para cada disciplina qué constituye un descubrimiento o una comprobación, qué criterios emplea aquella para medir la cualidad de sus datos, cuán estrictamente puede aplicar sus cánones para precisar cuáles son sus elementos de prueba y, en general, el de determinar la vía a través de la cual la disciplina se mueve desde sus datos brutos hasta sus conclusiones. Llamaré a este conjunto de problemas el problema de la estructura sintáctica de cada disciplina.<sup>72</sup>

El currículum, visto así, es la expresión de la estructura sustantiva y sintáctica de las disciplinas.

iii) el desarrollo de modos de pensamiento. Relacionada estrechamente con los postulados de John Dewey, esta línea, entiende al currículum como un proyecto complejo que conduce a desarrollar el pensamiento flexivo<sup>73</sup> La premisa fundamental es que ninguna materia o pregunta es intelectual por sí misma, sino por su papel en la dirección del pensamiento en la vida de una persona, "...pensar no constituye un proceso mental aislado; por el contrario, es una cuestión relativa al *modo* en que se emplea la inmensa cantidad de objetos observados y sugeridos, el modo en que coinciden y en que se los hace coincidir, el modo en que se los manipula".<sup>74</sup> El pensamiento reflexivo, fin último del currículum, tiene como función transformar "una situación en la que se experimenta obscuridad, duda, conflicto o algún tipo de perturbación, es una situación clara, coherente, estable y armoniosa".<sup>75</sup>

El paradigma del currículum como estructura organizada de conocimiento aparece en México cuando la planificación no da los resultados esperados (década de los ochenta) porque no fueron consideradas las demandas sociales y políticas; además de que la tarea técnica era una actividad vacía para el maestro. La lógica de la racionalidad técnica se rompió y dio paso a la preocupación por los contenidos en el currículum. Este último objetivo originó tres líneas: a) teorizaciones de los programas de estudio y los planes que privilegian el enfoque epistemológico de las disciplinas, b) la intervención en formas de adquisición de los conceptos, principios y leyes de las disciplinas que tratan de garantizar la apropiación de los contenidos por parte del alumno, y c) el establecimiento de propuestas didácticas de acuerdo con los diversos campos disciplinarios para la adecuación de los programas de estudio (matemáticas, historia, biología, etc).<sup>76</sup>

En la década de los noventa prevalecen las perspectivas descritas, con el retorno al currículum básico se refuncionaliza la línea esencialista con la reforma al plan y programas de estudio de la educación primaria.<sup>77</sup>

### III. El currículum como plan para el aprendizaje

Este paradigma reconoce la importancia de la declaración de intenciones en el currículum, pero considera que no existe el currículum sin la inclusión del diseño de elementos y las relaciones que posiblemente intervienen en la práctica escolar. Hilda Taba (1962), colaboradora de Ralph Tyler, considera que el currículum es "un plan para el aprendizaje; por consiguiente, todo lo que se conoce sobre el proceso del aprendizaje y el desarrollo del individuo tiene aplicación al elaborarlo".<sup>78</sup> El currículum supone la planificación racional de la intervención didáctica

El paradigma emparentado con la racionalidad tecnológica –y en franca discusión con los del paradigma de la experiencia- proclama la importancia de la orientación científica para la teoría curricular. Los

<sup>72</sup> Josep J. Schwab, "Problemas, tópicos y puntos de discusión", Stanley Elam (Comp), *La educación y la estructura del conocimiento*, Buenos Aires, El ateneo, 1973, p.7

<sup>73</sup> Cfr. Belth, M, *La educación como disciplina científica*, Buenos Aires, El Ateneo.

<sup>74</sup> John Dewey, *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Barcelona, Paidós, 1989, p. 64

<sup>75</sup> John Dewey, *op. cit.*, Barcelona, Paidós, 1989, p. 98

<sup>76</sup> Cfr. Ángel Díaz *et al.* *Estados de conocimiento. Currículum*, México, sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, 1993.

<sup>77</sup> Cfr. Secretaria de Educación Pública, *Plan y programas de estudio 1993*, México, SEP., 1993

<sup>78</sup> Hilda Taba, *Elaboración del currículo. Teoría y práctica*. Buenos Aires, Troquel, 1974, p. 25.

representantes de esta línea aceptan el reto planteado por Ralph Tyler en 1947 y en la conferencia Nacional de 1963 de la Asociación para la Supervisión y el Desarrollo Curricular discuten la teoría curricular, a partir de dos documentos. El primero de George A. Beauchamp, analizaba el acercamiento de los científicos a los fines o a las tareas de la teoría que se iba construyendo en el currículum. La teoría curricular estaba relacionada conceptualmente a la construcción teórica con otros dominios del conocimiento, fueron subrayados los principios básicos comunes como los veía el científico. El principio para explicar mejor el fenómeno curricular es el cuidadoso y consistente uso de terminología técnica, análisis y clasificación de conocimiento y conjeturas, y el uso de investigación predictiva para incrementar el número de generalizaciones firmes, o de leyes.

El segundo trabajo presentado por Smith, se centró en el papel de la filosofía en el desarrollo de la teoría curricular científica; señalaba que las tres tareas principales con las que la filosofía puede ayudar al teórico del currículum son: la formulación y justificación de motivos educativos, para seleccionar y organizar el conocimiento y para poder manejar las trampas verbales. Al identificar estas tres tareas, Smith anotó varias fragilidades e incluso carencias en el desarrollo de la teoría curricular, aseveró que al reconocer las interrelaciones entre los objetivos educacionales y el contenido de los programas escolares con frecuencia los teóricos curriculares fallan. Algunas veces el contenido en sí mismo se convierte en objetivo, o conjunto de objetivos. En múltiples ocasiones además del criterio para la selección del contenido o de los objetivos no es claro o sencillamente no existe. En la selección del contenido, según Smith, un teórico curricular debe tomar en cuenta la naturaleza y la estructura del conocimiento.

Con una concepción de origen filosófico y científicista, en la década de los setenta, el paradigma del currículum como plan de aprendizaje, introduce la diferencia entre el plan de estudios y el desarrollo curricular propiamente dicho. Así Thomas L. Faix (1964) aplicó el análisis estructural funcional derivado de la biología, la sociología y la antropología en la depuración de los conceptos curriculares, definió también una función curricular como lo que se hace y una estructura curricular en cómo se realiza la función. En otras palabras las funciones curriculares describen las razones que llevan al mantenimiento o al cambio de las mismas estructuras del currículum.<sup>79</sup>

Mauritz Johnson (1967) distinguió entre currículum y el desarrollo del proceso curricular; para él un currículum es la salida de un sistema de desarrollo curricular, pero aclara que dicho desarrollo no es currículum. Definió al currículum como una serie de estructuras que intentan tener consecuencias de aprendizaje; es decir se relaciona con el contenido que los alumnos deberán aprender y no con las estrategias utilizadas para alcanzar ese aprendizaje. Las experiencias que los alumnos tienen en la escuela se convierten en parte de la instrucción. Johnson establece seis aspectos importantes del currículum: 1) un currículum es una serie estructurada que intenta tener consecuencias en el aprendizaje, 2) la selección es un aspecto esencial de la formulación del currículum. 3) la estructura es una esencia característica del currículum, 4) el currículum guía la instrucción, 5) la evaluación curricular involucra la validación tanto de la selección como de la estructura y 6) el currículum es el criterio para la evaluación instruccional.<sup>80</sup>

Beauchamp, por su parte, (1968) sitúa al currículum como un documento que planifica el aprendizaje, pero agrega que todo currículum implica un sistema que consiste en la organización del personal y de los procedimientos requeridos para producir un currículum implementarlo, evaluarlo, y modificarlo a la luz de la experiencia. El resultado fundamental de un sistema curricular es un currículum, la función del sistema es mantener al currículum dinámico. “El currículum establece guías y líneas de intervención, la instrucción concreta en cada caso singular, las formas convenientes de la intervención”.

#### IV. El currículum como conjunto de experiencias de aprendizaje

En la primera revisión que hizo la *American Educational Research Association*, en 1931, se conceptualizó al currículum como la suma de experiencias que los alumnos pueden obtener en la escuela. La atención a los procesos educativos, y no sólo a los contenidos, en el principio del currículum como experiencia del alumno en las instituciones escolares.<sup>81</sup> Galen Saylor y William M. Alexander (1966), representantes e impulsores del paradigma que nos ocupa —a partir de la década de los sesenta— plantean que el currículum:

<sup>79</sup> Cfr. Thomas Faix, “Toward a science of curriculum: Estructural functional analysis a conceptual system for theory and research”, *Tesis doctoral*, Madison, University of Wisconsin, 1964.

<sup>80</sup> Mauritz Johnson, “Definition and models in curriculum theory”, *Educational Theory*, 17, abril, 1967, 127-140

<sup>81</sup> George a. Beauchamp, *Curriculum theory*, Illinois, The Kag Press, 1968, p. 70.

...abarca todas las oportunidades del aprendizaje provistas por la escuela. Por esto consideramos como sinónimo el currículum y al programa de la escuela. En otro sentido, el currículum de un alumno individualmente considerado, comprende las oportunidades de aprendizaje que éste selecciona y experimenta. Éste es el *currículum elegido* (curriculum had) Aunque todos los planificadores del currículum tratan de promover un *currículum planificado* que resulte de óptimo beneficio para los estudiantes, generalmente proveen un número mucho mayor de oportunidades de las que cualquier estudiante individualmente seleccionaría y experimentaría. Es en este programa planificado total, y en el ajuste de sus partes individuales con las restantes y con los alumnos individualmente, en el que estamos, ante todo, interesados.<sup>82</sup>

El paradigma que pone énfasis en la experiencia apunta sobre el proceso de aprendizaje y su contexto; indica lo limitado de acepción del currículum como conjunto de experiencias planificadas que no considera las experiencias vividas en los centros escolares sean, éstas, sociales o cognitivas.

El desarrollo de este paradigma permitió el surgimiento, en la década de los sesenta, de la teoría del currículum oculto.<sup>83</sup> Robert Dreeben asegura que es irónica la relación que existe entre “nuestra familiaridad con las escuelas y nuestra ignorancia acerca de ella”<sup>84</sup> Las características más sobresalientes de la organización escolar se revelan cuando el proceso de escolarización es visto en el proceso que se inicia con los niños pequeños y termina con los adultos participando en los campos profesionales o políticos. Esta secuencia se lleva a cabo a través de una serie de ámbitos institucionales cada uno con propiedades estructurales propias. A este proceso se le conoce como socialización, y la escolarización es solo una parte de él.

Los acercamientos tradicionales a la vida de las escuelas se han preocupa por los objetivos explícitos y por los contenidos del currículum, existe también, una gran cantidad de estudios sobre aspectos pedagógicos y didácticos. Lo que desconocen tanto los acercamientos tradicionales como los estudios es que las escuelas están integradas a una gran empresa institucional que abarca otras instituciones y actividades, como los museos, la librerías, las bibliotecas los viajes y los contactos personales Quizá el mejor maestro es la calle; las escuelas están lejos de tener el monopolio como agente institucional. Dreeben agrega que existen aspectos de la organización escolar como la departamentalización de los diferentes campos del conocimiento que, determinan el acceso de los estudiantes a los diversos niveles educativos, sin tomar en cuenta el paso de los estudiantes por grupos heterogéneos, se seleccionan en función de los criterios de heterogeneidad del contenido disciplinario.

Para Dreeben el currículum oculto implica dos elementos: los estudiantes aprenden con la experiencia social de la escuela, además del contenido, ciertas disposiciones. El segundo elemento, del currículum no-escrito, es el aprendizaje de lo no pretendido o previsto.<sup>85</sup>

Phillip Jackson (1968) afirma que una ojeada a este lado oculto de la enseñanza puede aumentar nuestra comprensión de algunos de los rasgos más visibles y conocidos del proceso. Reconoce que los niños

---

<sup>82</sup> Herederos de a teoría pedagógica de John Dewey, los teóricos del currículum que revelan la experiencia estableciendo un planteamiento pedagógico y filosófico. Dewey afirmaba que: “Aprender por experiencia” es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia. En tales condiciones, el hacer se convierte en un ensayar, un experimento con el mundo para averiguar cómo es; y el sufrir se convierte en instrucción, en descubrimiento de la conexión de las cosas. De aquí se siguen dos conclusiones importantes para la educación. 1) La experiencia es primariamente un asunto activo pasivo; no es primariamente cognoscitiva. 2) Pero la medida del valor de una experiencia se halla en la percepción de las relaciones o continuidades a que conduce. John Dewey, *Democracia y educación*, Madrid, Morata, 1995, p. 125.

<sup>83</sup> Galen Saylor, y William M. Alexander, *Planteamiento del currículum en la escuela moderna*, Buenos Aires, Troquel, 1970, p. 17.

<sup>84</sup> Ya Ivan Illich había hecho referencia a la idea de currículum no explícito, no obstante son Dreeben y Jackson los que realizan una elaboración teórica al respecto.

<sup>85</sup> Robert Dreeben, *On What is learned in school*, California, Addison-Wesley Publishing Company, 1968, p. iii.

pasan mucho tiempo en la escuela; “en ninguna otra habitación pasa tanto tiempo el niño como en la clase”.<sup>86</sup> Un elemento distintivo de los salones de clases es su carácter de espacio físico estable que ofrece un contexto social constante, donde los niños y los maestros ocupan lugares que confirman sus roles, estatus y funciones sociales. La estabilidad de la clase también se hace patente en la distribución de los alumnos, que se identifica con la composición social, cada uno en su respectivo pupitre, en determinada fila, en un grado escolar. Además de la estabilidad Jackson señala otros dos elementos característicos del salón de clases, la intimidad social y la uniformidad. La uniformidad se expresa por el carácter ritual de las actividades cíclicas que se realizan en la clase. Las actividades de enseñanza no son tan variadas, éstas se realizan de acuerdo con normas muy claras, que los alumnos deben comprender y obedecer.

Los niños se familiarizan con el entorno escolar; la asistencia permanente y prolongada, que quiéralo o no, exige su adaptación. La escuela se convierte en un sitio que guarda estrecha relación con las experiencias que se viven fuera de ella, pero que a la vez conserva su carácter propio. Lo distintivo de la clase no es su función de enseñanza-aprendizaje, ni el contenido educativo, sino tres hechos que todo escolar tiene que aprender a enfrentar: el grupo, la evaluación y la autoridad. La vida escolar exige aprender a vivir en grupo, gran parte de las actividades que se hacen en la escuela son colectivas. Asimismo, la escuela es fundamentalmente un lugar donde se evalúa la actividad del alumno; en la escuela se adquiere la convicción de la valoración externa (de los otros) de lo que uno hace. El alumno termina por acostumbrarse a la evaluación constante. Por último, Jackson señala que en la escuela se establece una clara división entre débiles y fuertes, una de las expresiones más claras está en la autoridad; es decir el poder que el maestro tiene sobre los alumnos.

Elliot e. Eisner (1979) distingue tres tipos de currículum: explícito, oculto o implícito y nulo o ausente. Sobre el último señala que, aun cuando es paradójico escribir acerca del currículum que no existe, es necesario tomar en cuenta lo que las escuelas no enseñan porque “la ignorancia no es un vacío neutral, tiene consecuencias en la consideración de opiniones, de las alternativas que pueden ser examinadas y de las perspectivas desde las cuales uno puede visualizar una situación o problema”.<sup>87</sup> En ningún sentido Eisner pretende que el currículum incluya todo el conocimiento producido, pero no deja de ser cierto que la misión de la escuela es la de proporcionar conocimiento, debilitar prejuicios y desarrollar la habilidad para utilizar una variedad de modos de pensamiento. Entonces, es necesario examinar los programas escolares para localizar aquellas áreas del pensamiento y aquellas perspectivas que están ausentes, para precisar si estas omisiones fueron un resultado de la ignorancia o un producto de la elección. Las dos dimensiones para identificar el currículum nulo son: los procesos intelectuales que las escuelas enfatizan o descuidan y las áreas de estudio contempladas y ausentes en el currículum escolar.

El paradigma del currículum como conjunto de experiencias de aprendizaje, también comprende a la línea de la sociología del currículum que desarrollan sobre todo Michel Young (1971), John Eggleston (1977) y Michel Apple y Nancy King (1979). Young afirma que no se reconoce que se procesa en las instituciones conocimiento y no sólo a la gente, a menos que ese conocimiento se acepte de antemano, lo que debe formar el principio de los estudios del currículum es la interrelación de los procesos de organización del contenido. “El supuesto sociológico es que la relación más explícita entre el orden institucional dominante y la organización del conocimiento estará en dimensión de la estratificación”.<sup>88</sup> Por lo tanto la estratificación del conocimiento esta relacionada con las pautas de valores dominantes y con la distribución social del poder, así como con el currículum; la estratificación del conocimiento en el currículum permite que exista una clara distinción entre lo que se admite como conocimiento y lo que se excluye.

Eggleston argumenta que “se apeló a la escuela y al currículo con el fin de que se transformaran en el instrumento esencial para la legitimación del conocimiento en la sociedad industrial. En resumen para que se transformaran en los instrumentos del control social, su conocimiento, sus estatus, su estratificación, y sobre todo su poder”.<sup>89</sup> El currículum legitima el conocimiento, pero a la vez selecciona el conocimiento que ya está legitimado. En esta lógica el poder tiene un lugar predominante en dos niveles; a saber, la ejecución de las decisiones que influyen en la tarea del maestro y el control sobre los espacios a los que podrá acceder el alumno y sobre sus logros.

<sup>86</sup> Robert Dreeben, “El currículum no escrito y su relación con los valores”, en Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid Akal, 1989, p. 84

<sup>87</sup> Cfr. Phillip W. Jackson, *La vida en las aulas*, Madrid, Morata, 1991.

<sup>88</sup> Elliot W. Eisner, *op. cit.*, New York, Macmillan Publishing Co., Inc. 1979, p.83

<sup>89</sup> Michel Young, Knowledge and control, en Monique Landesmann (Comp), *Curriculum, racionalidad y conocimiento*, México, Universidad de Sinaloa, 1988, p. 28

A lo anterior, Michel Apple y Nancy King, agregan que el problema de qué se enseña en la escuela debe ser considerado como una forma de distribución más amplia de los bienes y servicios de la sociedad; además es necesario, más allá del estudio de la “dimensión oculta”, responder a las siguientes preguntas: “¿Qué significados subyacentes se negocian y transmiten en la escuela tras el “material” formal real o contenido curricular? ¿Qué sucede cuando se filtra el conocimiento a través de los profesores? ¿A través de qué categorías de normalidad y desviación se filtra? ¿Cuál es el marco de referencia básico y organizativo del conocimiento normativo y conceptual que puede obtener realmente los estudiantes? En suma, ¿cuál es el *currículo en uso*?”<sup>90</sup>

En México el paradigma del currículum como experiencia se desarrolló paralelamente al que ve al currículum como estructura organizada de conocimientos, partiendo de la pregunta ¿cuál es el valor social del currículum? y al aceptar el carácter explícito e implícito, se atiende a dos aspectos: los determinantes curriculares (plan de estudios, presupuestos, estructuras académico-administrativas, etc), los actores y su papel en situaciones curriculares. Asimismo se indaga sobre las formas de reproducción de la organización social del conocimiento en el currículum; su carácter ideológico, más aún la escuela como lugar de violencia simbólica.

## V. El currículum como configuración de la práctica o praxiología

Este paradigma nace en los años sesenta, cuando Joseph J. Schwab (1974) declara que el campo del currículum estaba *moribundo*, esta condición era producto de la excesiva confianza en la teoría o en la adopción de teorías extrañas a la educación. La renovación del campo del currículum se logrará solo apartándose de los objetivos teóricos como la preocupación principal para buscar otros modos de acción; Schwab sugiere que esos modos pueden ser: la *modalidad práctica*, la *casi práctica* y la *ecléctica*.

El método de la *modalidad práctica o deliberativa* no es lineal sino más bien es fluido, complejo y transaccional y su objetivo es identificar y lograr lo deseable o modificar los deseos.<sup>91</sup>

El objetivo o resultado de la modalidad práctica, por otra parte, es una decisión, una selección y una guía para la acción posible. Las decisiones nunca son verdaderas o confiables. En cambio, una decisión (antes de llevarse a la práctica) solo puede juzgarse de manera comparativa, como probablemente mejor o peor que otras alternativas [...]; una decisión no dura de modo indefinido ni puede aplicarse de manera extensiva. Se aplica de manera unívoca solo a los casos para los cuales se busco. Únicamente por analogía es posible trasladarlas a otros casos, y entonces el éxito que podemos tener depende de una mera casualidad.<sup>92</sup>

La *modalidad casi práctica* es una extensión de los métodos y propósitos prácticos, no obstante su acción está orientada para ser guía en agrupaciones heterogéneas bajo la consideración de que no existen “reglas” por-que todo proceso de deliberación no asegura que se concluyó el proceso de decisión; las decisiones tienen un carácter relativo y es necesario que se entienda que no son directivas.

La *modalidad ecléctica* reconoce la utilidad de la teoría, ésta es “una taquigrafía” para la deliberación y algunos términos pueden usarse con propósitos prácticos. Las operaciones eclécticas tratan de superar las debilidades de la teoría: “primeramente pone en evidencia el carácter fragmentario particular de una teoría determinada y hacen resaltar la parcialidad de sus puntos de vista. En segundo lugar, las operaciones eclécticas permiten la utilización consecutiva o incluso conjunta de dos o más teorías para resolver problemas prácticos”<sup>93</sup>

Shwab cree que para mejorar la educación es menester recuperar el sentido de la acción artística en el campo de la educación y deben tenerse como referencia estudios empíricos de acciones y reacciones en el aula; no sólo el interés por el logro de objetivos sino en el descubrimiento de fallas, fricciones y efectos

<sup>90</sup> John Eggleston, *Sociología del currículo escolar*, Buenos Aires, Troquel, 1980, p. 13

<sup>91</sup> Michel Apple, *Ideología y currículum*, Madrid, Akal, 1986. p. 72

<sup>92</sup> Joseph J. Schwab, *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*, Buenos Aires, El Ateneo, 1974, p. 5

<sup>93</sup> Joseph J. Schwab, *op. cit.*, Buenos Aires, El Ateneo, 1974, p. 2-3.

secundarios de esas acciones, aunque esta certeza no es suficiente es necesario generar soluciones alternativas para los problemas planteados.<sup>94</sup>

Los representantes de este paradigma manifiestan que la distinción entre currículum e instrucción es irrelevante. Lawrence Stenhouse (1981) por ejemplo observa que “un currículum es el medio por el cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa. Implica no sólo contenidos, sino también métodos y, en su más amplia aplicación, tiene en cuenta el problema de su realización en las instituciones del sistema educativo”<sup>95</sup>

El problema central del currículum es el hiato que existe entre las aspiraciones o hipótesis; y la práctica o desarrollo del currículum. La propuesta curricular es una especificación provisional que los profesores deben someter a la práctica: “se trata de que la investigación y el desarrollo del currículum deben corresponder al profesor y de que existen perspectivas para llevar esto a la práctica. Admito que ello exigirá el trabajo de una generación y si la mayoría de los profesores –y no sólo una entusiasta minoría- llegan a dominar este campo de investigación, cambiarán la imagen profesional que el profesor tiene de sí mismo y sus condiciones de trabajo”<sup>96</sup>

Discípulo de Stenhouse, John Elliot (1991) afirma que el currículum siempre se encuentra en proceso de llegar a ser, se desarrolla en un proceso pedagógico. Un currículum validado es aquel donde los profesores tienen conciencia del proceso pedagógico y su contexto. En continuidad con la concepción que ve al currículum como proceso, surge la investigación-acción cuyo objetivo fundamental es mejorar la práctica y ser ella misma una práctica reflexiva, que aspira, a su vez, a mejorar la precisión de los valores del proceso. La estructuración del currículum, asimismo supone la transformación de la cultura profesional que reflexione sobre la práctica y tome en cuenta las experiencias de los alumnos, padres y maestros a lo largo del proceso.<sup>97</sup>

El paradigma que nos ocupa plantea que el currículum se constituye en torno a problemas reales que involucran a los profesores y a los alumnos en escuelas determinadas. Algunos de los miembros de este paradigma vincularon el énfasis en la práctica con currículum crítico emancipatorio. Shirley Grundy (1987) plantea que mejorar la práctica conlleva a decidirse por un currículum como instrumento de emancipación. Para lograrlo es necesario recurrir a una reflexión crítica expresada además en la praxis. “Los elementos constitutivos de la praxis son la acción y la reflexión. Si nos comprometemos a poner en práctica formas de praxis en nuestras vidas y trabajo, nos comprometemos a construir un currículum que promueva la praxis más que la producción de la práctica, en el sentido aristotélico, y este principio indica que el currículum mismo se desarrollará a través de la interacción dinámica de la acción y la reflexión”.<sup>98</sup>

El currículum para la teoría crítica es un bagaje cultural organizado, instrumento intermedio y mediador entre el medio social externo y las prácticas sociales que se ejecutan en la escuela. Los aspectos del currículum no son accesibles inmediatamente para la investigación curricular cooperativa, autoreflexiva y socialmente crítica; el enfoque crítico requiere de la organización de investigación comprometida con el perfeccionamiento del currículum. Corresponde a los trabajadores del currículum en situaciones particulares, configurar los temas que sean factibles de análisis crítico,<sup>99</sup> a través de la investigación-acción.

La investigación-acción es una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar. Los grupos de participantes pueden estar constituidos por maestros, estudiantes, directores del colegio, padres y otros miembros de la comunidad; por cualquier grupo que comparta una preocupación. Consideramos que la investigación-acción tan solo existe cuando es *colaboradora*, aunque es importante dejar claro que la investigación-acción del grupo se logra a través de la *acción examinada* críticamente de los miembros individuales del grupo. [...] La vinculación de los términos “acción” e “investigación” pone de relieve el rasgo esencial del

<sup>94</sup> *Ibidem*, p. 11

<sup>95</sup> La perspectiva de Shwab ha sido continuada por Decker Walker (1971) con su modelo naturalista, Bill Reid (1978).

<sup>96</sup> Lawrence Stenhouse, *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata, 1984, p. 30

<sup>97</sup> Lawrence Stenhouse, *op. cit.*, Madrid Morata, 1984, p. 194.

<sup>98</sup> Cfr. John Elliot, *op. cit.*, Madrid, Morata, 1991. John Elliot, *La investigación-acción educación*, Madrid, Morata, 1990.

<sup>99</sup> Shirley Grundy, *Producto o praxis del currículum*, Madrid, Morata, 1994.



enfoque: el sometimiento a la prueba de la práctica de las ideas como medio de mejorar y de lograr un aumento del conocimiento acerca de los planes de estudio, la enseñanza y el aprendizaje. El resultado es una mejoría en aquello que ocurre en la calle y la escuela, y una articulación y justificación mejores de la argumentación educacional aplicada a aquello que sucede. La investigación-acción proporciona un medio para trabajar la teoría y la práctica con todo único: ideas de acción.<sup>100</sup>

La aportación de este paradigma es el reconocimiento de que currículum es un ámbito de confrontación y polémica, que no responde a soluciones mecánicas y que es proclive a la influencia de la estructura social, de aquí que se requiera de análisis situacionales que “resisten” a las declaraciones abstractas y generales.

La lectura de los procesos que intenta romper la lógica de sólo atender a los resultados, también ha sido incorporada en el debate del currículum en México. Tomar en cuenta las prácticas de los sujetos llevó al estudio de los procesos curriculares y las interpretaciones, derivaciones y retraducciones que llevan a cabo los maestros, padres, alumnos, etc. A medida que avanzó la investigación, en este paradigma, se fue orientando hacia la idea de identidad, entendiendo al currículum como un espacio hipotético o pretexto en la construcción de las identidades. La interrogante es saber ¿desde dónde los sujetos producen los sentidos? La respuesta conduce a sus trayectorias y a la multiplicidad de identificación que los estructuran.

A raíz del estudio de la producción de sentidos de los sujetos el paradigma atiende a los procesos de gestión<sup>101</sup> que tratan de dar cuenta del “lado oscuro de la vida organizativa”, reconociendo la manera en que los sujetos se integran a la institución.<sup>102</sup>

Estamos hablando de la década de los noventa con un paradigma que se proyecta hacia el estudio e intervención en la relación dinámica que existe entre universos simbólicos y la construcción de sentidos de los sujetos.

## Bibliografía

- BEAUCHAMP, GEORGE. *Curriculum theory*, Illinois, The Kagg Press, 1968.
- DE ALBA ALICIA. “Panorama del currículum universitario 1970-1990: México y Argentina” *Cuadernos del CESU*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad UNAM, 1995.
- DEWEY, JOHN. *How we think*, Boston, 1910 (trad. al español M.A. Galmurini, *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Barcelona, Paidós, 1989).
- \_\_\_\_\_. *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*, New York, Free, 1916 (trad. L. Luzuriaga, *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires, Losada, 1946).
- DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL, ET AL. *Estados de conocimiento Currículum*, México, sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, 1993.
- DREEBEN, ROBERT. *On what is learned in school*, California, Addison-Wesley Publishing Company, 1968.
- EGGLESTON, JOHN. *The sociology of the school curriculum s/l.*, 1977 (trad. al español E. Montaldo, *Sociología del currículo escolar*, Buenos aires, Troquel, 1980)
- EISNER, ELLIOT. *The educational imagination. On the design and evaluation of school programs*, New York, Macmillan Publishing Co., Inc, 1979.
- ELAM, STANLEY (COMP). *Educational and the structure of knowledge*, s/l, Rand Mc Nally & Company, 1973 (trad. en español M Lores., y R. Orayen, *La educación y la estructura del conocimiento*, Barcelona, El Ateneo, 1973).
- ELLIOT, JOHN. *Action research for educational change*, s/l, Open University Press., 1991 (trad. al español P. Manzano, *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, Morata, 1993).

<sup>100</sup> Cfr. Stephen, Kemmis, *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata, 1993.

<sup>101</sup> Stephen Kemmis., y MacTaggart Robin, *Cómo planificar la investigación-acción* Barcelona, Laertes, 1992.

<sup>102</sup> Cfr. Alfredo Furlán, y Azucena Rodríguez, *Gestión y desarrollo institucional*, México, Sindicato Nacional de Trabajadores de la educación, 1993.

- FAIX THOMAS. "Toward a science of curriculum: Estructural functional analysis as a conceptual system for theory and research", Tesis doctoral, Madison, University de Wisconsin, 1964.
- FURLÁN, ALFREDO y RODRÍGUEZ AZUCENA. *Gestión y desarrollo institucional*, México, sindicato Nacional de Trabajadores de la educación, 1993.
- GIMENO SACRISTÁN, y PÉREZ GÓMEZ. *La enseñanza su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, 1989.
- GLAZMAN, RAQUEL., Y DE IBARROLA MARÍA. *Diseño de planes de estudios*. México, CISE/UNAM, 1973.
- \_\_\_\_\_. *Planes de estudios. Propuestas institucionales y realidad curricular*, México. Nueva Imagen, 1980.
- GRUNDY, SHIRLEY. *Curriculum: product or praxis*, s/l, Falmer Press, 1987 (trad. al español p. Manzano, *producto o praxis del curriculum*, Madrid, Morata, 1994).
- JACKSON, PHILLIP. *Life in classrooms*, New York, Columbia University, 1968 (trad. en español J. torres, *La vida en las aulas*, Madrid, Morata, 1991).
- KEMMIS, STEPHEN. *Curriculum theorising; beyond reproduction theory*, s/l Deakin University Press, 1986 (trad. a español, P. Manzano, *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata, 1993).
- KEMMIS, STEPHEN., y ROBIN, MACTAGGART. *The action research planner*, s/l, Deakin University Press, 1987 (trad. al español, *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona, Laertes, 1992).
- KILPATRICK, WILLIAM, RUGG HAROLD, WSHUBURNE, CARLETON., y BOSNER G. FREDERICK. *The foundations of curriculum-making*, New York, Arno Press & New York Times, 1927.
- KIRK, GORDON. *The core curriculum*, London, Hodder and Stoughton, 1986 (trad. al español c. Alarcón y C: Ballestar, *El curriculum básico*, Barcelona, Paidós/MEC, 1989).
- LADESMANN, MINIQUE (COMP). *Curriculum racionalidad y conocimiento*, México, Universidad de Sinaloa, 1988.
- MAURITZ JONSHON. "Definition and models in curriculum theory", *Educational Theory*, 17, abril 127-140, 1967.
- PANZA, MARGARITA. *Pedagogía y curriculum*, México, Gernika, 1988.
- POPHAM, J., y BAKER, E. *Establishing institutional goals*, New Jersey, Prentice-Hall, 1970 (trad. al español, S. Martín *Los objetivos de la enseñanza*, buenos Aires, Paidós, 1977).
- POPKEWITZ. THOMAS. A political sociology of educational reform. Power/knowledge in teaching, teacher education, and reserach, New York, Columbia University, 1991 (trad. al español j. torres, *sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*, Madrid, Morata, 1994)
- REMEDI, EDUARDO. *Desordenes, sentidos, signos de la gestión: voces de los sujetos*, Santiago de chile, UNESCO, 1992.
- SAYLOR, GEORGE, Y ALEXANDER, WILLIAM. *Curriculum planning, for modern schools*, s/l Herecort Barcelona Jovanovich, 1966 (trad. al español P. J. Arenas *Planteamiento del curriculum en la escuela moderna*, Buenos Aires, Troquel, 1970).
- SHWAB, JOSEPH, *The practical: A language for curriculum* Washington, National Education Association, 1974 (trad. A. Fharat, *Un enfoque práctico para la planificación del curriculum*, Buenos Aires, el Ateneo, 1974)
- STENHOUSE, LAWRENCE. *An introducción to curriculum research an development*, London, Heinemann Educational Book, 1981 (trad. al español, a. Guera, *Investigación y desarrollo curricular*, Madrid Morata, 1984).
- TABA, HILDA. *Curriculum developmen*, s/l, Herecort Brace Jovanovich, 1962 (trad. al español R. Albert, *Elaboración del curriculum*, Buenos Aires, Troquel, 1987)
- TEDESCO, JUAN CARLOS. *El desafío educativo*. Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano, 1987.

INSTITUTO HIDALGUENSE DE EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL- HIDALGO  
LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA

# Bloque III

## ¿CÓMO DESARROLLARE Y EVALUAR PROPUESTAS CURRICULARES EN DIFERENTES ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN?

DISEÑO CURRICULAR  
Cuarto semestre

***Gimeno, Sacristán José. La política curricular y el curriculum prescrito. en. El curriculum. Una reflexión sobre la práctica. Capítulo V. pp. 127-175. Ed. Morata. Madrid.***

### CAPITULO V

#### LA POLÍTICA CURRICULAR Y EL CURRICULUM PRESCRITO.

- El curriculum prescrito como instrumento de la política curricular.
- Funciones de las prescripciones y regulaciones curriculares.
- La concreción histórica de un esquema de intervención en España. Consecuencia del modelo.
- Esquema del reparto de competencias en el sistema educativo español.

#### **El curriculum prescrito como instrumento de la política curricular.**

Una teoría sobre el curriculum, además de darnos una idea ordenada sobre la entidad de este aspecto tan importante de la educación, debe contribuir a identificar los aspectos del orden social existente que dificultan la persecución de fines racionales o que marcan el tipo de racionalidad legitimada por esas condiciones, para que se pueda tomar conciencia de los mismos en orden a superar los condicionamientos (CARR Y KEMMIS, 1988, Pág., 143).

El curriculum no puede entenderse al margen del contexto en el que se configura ni independientemente de las condiciones en que se desarrolla, es un objeto social e histórico y su peculiaridad dentro de un sistema educativo es un rasgo entitativo sustancial. Estudios academicistas o discusiones teóricas sobre el mismo que no incorporen el contexto real en el que

se configura y desarrolla llevan a la incompreensión de la realidad misma que se quiere explicar. LAWTON (1982) recoger la idea de que es difícil, si no imposible, discutir el curriculum de forma relevante sin plantear sus características en un contexto social, cultural e histórico, siendo parte muy significativa de ese contexto la política curricular que establece decisivamente las coordenadas de dicho contexto. La política curricular gobierna las decisiones generales y se manifiesta en una cierta ordenación jurídica y administrativa.

La política sobre el curriculum es un condicionamiento de la realidad práctica de la educación que tienen que incorporarse al discurso sobre el curriculum, en tanto es un marco ordenador decisivo, con repercusiones muy directas sobre esa práctica y sobre el papel y margen de actuación que tienen los profesores y los alumnos en la misma. No sólo es un dato de la realidad curricular, sino que marca los aspectos y márgenes de actuación de los agentes que intervienen en la misma. El tipo de racionalidad dominante en la práctica escolar está condicionada por la política y los mecanismos administrativos que intervienen en la modelación del curriculum dentro del sistema escolar.

Esa política que prescriba unos ciertos mínimos y orientaciones curriculares tienen una importancia decisiva, no ya para comprender el establecimiento de formas de ejercer la hegemonía cultural de un Estado organizado política y administrativamente en un momento determinado, sino como medio de conocer, desde una perspectiva pedagógica, lo que ocurre en la realidad escolar, en la medida en que este nivel de determinaciones se toman decisiones y operan mecanismos que tienen consecuencias en otros niveles de desarrollo del curriculum.

La política curricular genera una dinámica de consecuencias diversas. En España el debate puede tener el interés adicional de la novedad histórica que supone la reestructuración y reparto de las competencias en el Estado a partir de la aprobación de la Constitución de 1978 y de los respectivos Estatutos en las Comunidades Autónomas, al reflejarse ahí los poderes que cada instancia administrativa posee. La transformación que sigue a esta nueva etapa histórica se ha planteado desde una vertiente eminentemente política, de reparto de poderes, reconocimiento de nacionalidades y regiones dentro del estado Español, pero sin que se haya hecho un análisis explícito coherente de los problemas de política curricular que el nuevo modelo implica. Por ello, no será extraño que se reproduzcan mecanismos históricamente muy asentados en etapas anteriores. En el primer capítulo declarábamos que el sistema curricular es objeto de regulaciones económicas, políticas y administrativas. Teniendo el curriculum implicaciones tan evidentes en la ordenación del sistema educativo, en la estructura de los centros y en la distribución de profesorado, un sistema escolar complejo y ordenado tan directamente por la administración educativa es lógico que produzca una regulación del curriculum. Lo que se explica no sólo por el interés político básico de controlar la educación como apartado ideológico, sino motivada por la necesidad técnica o administrativa de ordenar el propio sistema educativo. Lo que es una forma tecnificada de realizar la primera función.

El paso de alumnos por el sistema escolar, la necesidad de que la progresión por el mismo haga relación al dominio progresivo de unos contenidos y aprendizajes básicos, la ordenación del profesorado especializado en áreas o asignaturas del curriculum, el control mínimo en la expedición de acreditaciones, etc. lleva a una intervención administrativa inexorable. La regulación de los sistemas curriculares por parte del apartado político y administrativo es una consecuencia de la propia estructuración del sistema educativo y de la función social que cumple, pensar en otra posibilidad supondría situarse en otro sistema educativo y en otra sociedad.

Los curricula desembocan en acreditaciones que, dentro de una sociedad en la que el conocimiento es competente esencial en cualquier sector productivo y profesional, tienen una fuerte incidencia en el mercado de trabajo. La ordenación del currículo forma parte de la intervención del Estado en la organización de la vida social. Ordenar la distribución a través del sistema educativo es una vía no sólo de influir en la cultura, sino en toda la ordenación social y económica de la sociedad, en cualquier sociedad compleja resulta inimaginable la ausencia de regulaciones ordenadoras del

currículo. Podemos encontrar grados y modalidades de intervención, según épocas y modelos, que tienen diferentes consecuencias sobre el funcionamiento de todo el sistema.

De esta forma, la administración ordenadora del currículo y la política sobre el mismo no puede separarse en nuestro caso. Hablar de la política curricular en España es tratar de desentrañar el significado de la ordenación del contenido de la escolaridad a través de un bosque de disposiciones administrativas sobre estos hechos, tras una larga etapa de centralización y de autoritarismo que ha llevado a un intervencionismo muy acentuado. Un maridaje que se expresa de forma muy diferente en los distintos niveles del sistema educativo, de acuerdo con la importancia del control en cada nivel y en función del grado de autonomía asignada a los profesores en cada uno de ellos.

A partir de este planteamiento, se deducen dos efectos importantes: a) Cambiar la práctica educativa supone alternar la política sobre el currículo en tanto la afecta. La renovación pedagógica tiene un componente político ineludible. B) Por otra parte, se genera una dependencia del elemento técnico pedagógico, y de alguna forma también de todo el pensamiento sobre el curriculum, respecto de las decisiones administrativas que ordenan la realidad escolar, una vez que ese modelo de intervención genera todo un apartado burocrático, una determinada legalidad y hasta toda una mentalidad en profesores y en especialistas o técnicos, que llegarán a considerar el modelo de intervención como un dato de "la realidad".

¿A qué nos referimos cuando hablamos de política curricular? Esta es un aspecto específico de la política educativa, que establece la forma de seleccionar, ordenar y cambiar el curriculum dentro del sistema educativo, clarificando el poder y la autonomía que diferentes agentes tiene sobre él interviniendo de esta suerte en la distribución del conocimiento dentro del apartado escolar, e incidiendo en la práctica educativa, en tanto presenta el curriculum a sus consumidores, ordena sus contenidos y códigos de diferente tipo.

En términos generales, podríamos decir que la política curricular es toda aquella decisión o condicionamiento de los contenidos y de la práctica del desarrollo del curriculum desde las instancias de decisión política y administrativa, establece las reglas de juego del sistema curricular. Diseña un marco de actuación con un grado de flexibilidad para los diferentes agentes moldeadores del curriculum. La política es un primer condicionante directo del curriculum, en tanto lo regula, e indirectamente a través de su acción en otros agentes moldeadores.

La política curricular establece a condiciona la incidencia de cada uno de los subsistemas que intervienen en un momento histórico determinado.

El curriculum prescrito para el sistema educativo y para los profesores, más evidente en la enseñanza obligatoria, es toda aquella definición del mismo, de sus contenidos y demás orientaciones relativas a los códigos que lo organizan, que obedece a las determinaciones que proceden del hecho de ser un objeto regulado por instancias políticas y administrativas.

La intervención política sobre el curriculum, al establecer los mínimos para todo el sistema educativo o para alguno de sus niveles en concreto, cumple diferentes funciones que es preciso aclarar para darle a esta fase de decisiones su justo valor y analizar las consecuencias de expresar las prescripciones de una forma u otra.

Desde la experiencia histórica que tenemos, cualquier esquema de intervención en este sentido puede parecer negativo y cercenador de la autonomía de los docentes como supuestos especialistas de la actividad pedagógica y del desarrollo curricular. La intervención administrativa ha supuesto una carencia de márgenes de libertad en los que expresar las tendencias creadoras y renovadoras del sistema social y educativo. En una sociedad democrática, que además garantiza la participación de los agentes de la comunidad educativa a diversos niveles, es preciso analizar la intervención o regulación del curriculum desde otra perspectiva.

La política curricular dista en muchos casos de ser un planeta explícito y coherente, perdiéndose en una mentalidad difusa, a sumida muchas veces como una práctica históricamente configurada, dispersa en una serie de regulaciones desconectadas entre sí. Es más clara allí donde el control se realiza de modo explícito y donde se ejerce por mecanismos coercitivos que no se ocultan. Pero en la medida en que el control pasa de ser coercitivo a tecnificarse y ejercerse por mecanismos burocráticos, se oculta bajo regulaciones administrativas y "orientaciones pedagógicas" con buenas intenciones que tienen la pretensión de "mejorar" la práctica. La falta de claridad y de un modelo político en este sentido tiene también relación con la carencia de un sistema explícitamente planteado y asumido de control del currículum, y con la falta, de consideración de la política curricular como parte esencial de la política educativa, instrumentos para incidir en la calidad de la enseñanza.

La política curricular se puede sistematizar en torno a una serie de aspectos o apartados que contribuyen a darle forma y a que logre, por los caminos que fuere, su función reguladora. Analizando esos caminos de intervención comprendemos el sentido del currículum como campo en el que se expresa una acción que, no siendo de tipo pedagógico, tiene un amplio poder enmarcado de lo que es la práctica en la enseñanza.

A efectos de disponer de una primera sistematización, consideramos conveniente reparar en los aspectos siguientes:

a) Las formas de regular o imponer un determinado reparto del conocimiento dentro del sistema educativo.

b) Estructura de decisiones centralizadas o descentralizadas en la regulación y control del currículum. Las opciones que se tomen en esta dimensión delimitan los espacios de libertad asignada a los diversos agentes e instancias que intervienen en la configuración del currículum: administración central, otras administraciones, los centros, los profesores de materiales, etc. Bien porque regule explícitamente esos márgenes o porque los permita o estimule. En cada caso se desarrollan mecanismos de "resistencia" que flexibilizan y hasta hacen inoperantes las regulaciones en algunas situaciones, sin dejar de estar dentro del sistema.

c) Aspectos sobre los que incide ese control: vigilancia en orden a determinar el cumplimiento de los objetivos y aprendizajes considerados mínimos, ordenamiento del proceso pedagógico o intervención a través de los medios didácticos.

d) Mecanismos explícitos y ocultos por los que se ejerce el control sobre la práctica y la evaluación de la calidad del sistema educativo: Regulación del proceso, inspección sobre los centros y profesores y evaluación externa. Es importante analizar el grado de conocimiento y tipo de utilización de la información sobre el sistema educativo.

e) Las políticas de innovación del currículum, asistencia a los centros y de perfeccionamiento de los profesores como estrategias para mejorar la claridad de la enseñanza. Es importante ver el papel específico de los medios técnicos expresamente dirigidos a organizar el currículum en planes o esquemas moldeables por el profesorado, dada su decisiva influencia en la interpretación del currículum. Por tanto, desde la política curricular es preciso ver qué marco se ofrece para su creación, consumo e innovación.

### **Funciones de las prescripciones y regulaciones curriculares**

El primer nivel de definición del currículo en los sistemas educativos mínimamente organizados parte de la instancia político-administrativa que lo ordena. Dicha definición y las formas de realizarla cumplen una serie de funciones dentro del sistema social, del aparato escolar y en la práctica pedagógica, que se cumple por diferentes caminos, cada sistema educativo en función del esquema de política curricular que sigue, de acuerdo con su propia historia, establece pautas de

funcionamiento peculiares que lo caracterizan. Comentaremos esas funciones, que vienen a ser las coordenadas básicas para el análisis de la política curricular.

### **a) El curriculum prescrito como cultura común**

En primer lugar, la prescripción de mínimos y de directrices curriculares para un sistema educativo o para un nivel del mismo supone un proyecto de cultura común para los miembros de una determinada comunidad, en la medida en que afectan a la escolaridad obligatoria por la que pasan todos los ciudadanos. La idea del curriculum común en la educación obligatoria es inherente a un proyecto unificado de educación nacional. Es una sociedad autoritaria expresa el modelo de cultura que el poder impone. En una sociedad democrática tienen que el poder impone, en una sociedad democrática tienen que aglutinar los elementos de cultura común que forman el consenso democrático sobre las necesidades culturales comunes y esenciales de esa comunidad. En culturas y sociedades más homogéneas determinar ese núcleo es una tarea menos conflictiva que en el caso de sistemas que acogen culturas heterogéneas o con minorías culturales de diverso tipo.

La búsqueda de un común denominador para esa cultura básica tienen su reflejo, en un problema que manifiesta, pues, vertientes políticas, culturales y educativas; es la discusión sobre el corre curriculum o componentes curriculares basados en las necesidades de todos los alumnos.

En esa cultura común a formar parte los contenidos, aprendizajes básicos y orientaciones pedagógicas para el sistema, valoración de contenidos para un determinado ciclo de estudio etc. Determinarlo en los primeros momentos de la escolaridad obligatoria no plantea grandes controversias, al existir un consenso mayor sobre qué ha de formar parte de la educación en esa etapa, hacerlo más adelante cuando la cultura escolar tiende a diversificarse en opciones distintas relacionadas con diversos ámbitos culturales y profesionales más especializados (científicos, humanísticos, artísticos, técnicos y relativos a opciones profesionales diversas, etc.) obliga a tomar decisiones cuyo significado tiene una trascendencia social de primer orden, pues esos campos culturales de formación suponen opciones de desarrollo intelectual, con valoraciones distintas en la sociedad y con diversas oportunidades de conexión con el mundo del trabajo especializado,. En el caso de la enseñanza secundaria, el curriculum básico o core curriculum la parte común, para todos, complementadas con tiempos y materiales diversificadas por opciones.

Por ello, la idea de curriculum mínimo común va ligada a la pretensión de una escuela también común. La existencia de ese curriculum mínimo obligatorio se justifica en orden a facilitar una escuela frecuentada por todos los alumnos, sea cual sea su condición social (SKILBECK, 1982), bien sea la primaria o la escuela comprensiva en el nivel de educación secundaria. El debate curricular es parte de la justificación social, cultural y educativa de la escolaridad obligatoria, complementando y dando sentido a la misión de custodia que inexorablemente tienen la escolarización en las sociedades modernas.

Partiendo de que en nuestra sociedad existen diferencias culturales y desiguales oportunidades ligadas a desigualdades socioeconómicas y culturales, la definición del núcleo curricular mínimo- o de cualquier cultura normalizada- no es una decisión inocente y neutra para los distintos colectivos sociales, cuyas experiencias culturales extraescolares y sus expectativas de futuro conectan desigualmente con esa cultura común y con lo que quede fuera de ella. En una sociedad heterogénea y con desiguales oportunidades de acceso a la cultura, el curriculum común obligatorio tiene que ser enfocado inexorablemente desde una perspectiva social.

El curriculum común contienen en las prescripciones de la política curricular supone la definición de los aprendizajes exigidos a todos los estudiantes y por lo tanto es homogéneo para todos los centros implica la expresión de un tipo de normalización cultural, de una política cultural y de una opción de integración social en torno a la cultura por él definida.

## **b) El currículum mínimo prescrito y la igualdad de oportunidades**

Desde un punto de vista social, por tanto, más en un sistema educativo con centros privados y públicos que acogen 2 diferentes tipos de alumnos, la existencia de los mínimos curriculares regulados, tiene que expresar una cultura que se considere válida para todos, ello supone, desde una política educativa progresista, (para que no sea tachada de igualadora con los menos dotados, devaluando así el sistema educativo y la calidad de la enseñanza) la necesidad de acompañarla de los medios para hacer efectiva esa cultura común, que realmente garantice el enfrentarse con éxito a ella, buscando la igualdad de oportunidades a la salida del sistema. El "mínimo" marca una norma de calidad de conocimientos y aprendizajes básicos para todo el sistema, que precisa una política compensatoria para los más desfavorecidos. Obviar ese problema supondría situar tales mínimos a un nivel muy bajo y olvidarse de sus implicaciones sociales, es decir, de que no todos los podrán abordar con las mismas probabilidades de éxito.

El reconocimiento de ese valor fundamental que tiene la regulación de los mínimos o currículum común, no debe hacernos caer en la ingenuidad de creer que se cumplirá dicha potencialidad por el hecho de ser regulada administrativamente. Es preciso analizar su poder igualador y normalizador cultural a través de los medios por los que se ejerce, es decir, con qué procedimientos e instrumentos se impone, se sugiere y se hace efectiva la cultura común. Porque, evidentemente, y a pesar de la buena voluntad de reformadores bienintencionados, las disposiciones administrativas no tienen tanto poder como podría deducirse de la contundencia y de la proliferación con que a veces se ejercen. La existencia o no de medios eficaces de control sobre la práctica escolar y el análisis de los recursos que presentan el currículum a profesores y alumnos nos ayudarán a matizar la importancia que se le pueda dar a la prescripción curricular como fuente de incidencia directa en la cultura escolar que se realiza en la práctica. Algo que se tratará con más detenimiento en el capítulo siguiente.

La definición de mínimos para la enseñanza obligatoria no es, pues, un problema puramente técnico de regulación burocrática del currículum, sino que adquiere una profunda significación cultural y social, expresando una importante opción política, de la que es preciso extraer todas sus consecuencias. En este aspecto la política curricular se convierte en un elemento de la política educativa y cultural como expresión también de la política social para toda una comunidad, en la decisión de qué cultura se define como mínima y obligatoria está expresándose el tipo de normalización cultural que la escuela propone a los individuos, la cultura y el conocimiento considerado valioso, los patrones por los que todos van a ser de alguna forma evaluados y medidos, expresando después a la sociedad el valor que ha alcanzado en ese proceso de normalización cultural. Si todo el currículum contiene un proyecto de socialización para el alumno, los mínimos regulados como exigencias para todos denotan más claramente esa función.

## **c) El currículum prescrito y la organización del saber dentro de la escolaridad.**

Tal como se ha dicho anteriormente la regulación del currículum es inherente a la misma existencia de un sistema escolar complejo que, a través de las acreditaciones que imparte, regula el consumo cultural y cualifica para dar entrada a los individuos en diferentes puestos, en una sociedad donde los saberes escolares, o al menos su acreditación, son tan decisivos. El currículum prescrito, en cuanto a sus contenidos y a sus códigos, en sus diferentes especialidades, expresa el contenido base de la ordenación del sistema, estableciendo la secuencia de progreso por la escolaridad y por las especialidades que lo componen. Parcelas del currículum en función de ciclos, etapas o niveles educativos, marcan una línea de progresión dentro de un mismo tipo de contenidos o señalando aspectos diversos en los mismos que es necesario abordar consecutivamente en un plan de estudios.



La regulación o intervención del currículum se realiza de múltiples formas, y puede referirse a muy variados aspectos en los que se incide o puede hacerse: en sus contenidos, en sus códigos o en los medios a través de los que se configura en la práctica escolar. Tan eficaz es una como otra intervención, aunque desigualmente manifiesta en un caso y otro., puede llevarse a cabo de forma directa o indirecta. Se interviene determinando parcelas culturales, ponderando unas más que otras, al optar por determinados aspectos dentro de las mismas, cuando se dan orientaciones metodológicas, al agrupar o separar saberes, al decidir en qué momento un conocimiento es pertinente dentro del proceso de escolaridad, al proporcionare secuencias de tipos de cultura y de contenidos dentro de parcelas diversas, cuando se regula el progreso dentro de la escolaridad – la promoción del alumnos-, al ordenar el tiempo de sus aprendizajes –por cursos, por ciclos-, diciendo qué es currículum obligatorio y qué es currículum optativo, interviniendo en la oferta entre la que se puede elegir, asignando tipos de saberes a ramas especializadas paralelas dentro del sistema escolar, regulando los medios y el material didáctico, incidiendo indirectamente con la dotación de materiales que se consideran necesarios o no en los centros, ordenando el espacio escolar – teatro de desenvolvimiento del currículum-, el mobiliario, el funcionamiento de los centros, estableciendo agencias intermedias para el desarrollo curricular, regulando la evaluación, etc.

Esa ordenación, que puede manifestarse con distintos grados de concreción en la prescripción, se presenta en ocasiones como facilitadora y orientadora del profesorado, no sólo para indicar los caminos que lleven a cabo la prescripción curricular, sino como una ayuda profesional que no supone prescripción obligatoria en si misma. La regulación administrativa del currículum, con su exhaustividad y entrada en el terreno estrictamente pedagógico, se ha querido justificar entre nosotros como una vía indirecta de formación de los profesores que tienen que desarrollar en la práctica el currículum prescrito, para lo cual dictamina no sólo los contenidos y aprendizajes considerados mínimos, sino que entra a ordenar pedagógicamente el proceso. Da “orientaciones” metodológicas generales, sugiere a veces pautas más precisas de tratar determinados temas, no sólo las evaluaciones que han de hacerse y en qué momentos, sino que habla de las técnicas de evaluación a realizar, etc.

La mezcla de esas dos funciones básicas y a veces contradictorias –prescribir los mínimos y orientar el proceso de enseñanza y el aprendizaje pedagógico- lleva a una política contradictoria que seguramente es ineficaz en el ejercicio real de cada una de esas dos funciones por separado. Ni los mínimos se controlan en la práctica, porque el modelo separado. Ni los mínimos se controlan en la práctica, porque el modelo de control vigente entre nosotros no lo permite, nos orienta el proceso pedagógico o se forma realmente al profesorado a través de esta táctica de intervención. Publicar mínimos y orientaciones es expresar una determinada opción que no se cumple por el hecho de explicarla, sino a través de otros medios, por mucho intervencionismo que se quiera ejercer, nunca se puede llegar a la práctica directamente, aunque si tienen efectos indirectos, positivos en el supuesto de que sea una buena orientación, y algunos negativos en cualquier caso.

Una serie de factores pueden explicar ese intento de intervenir en la práctica en las aulas:

- a) La valoración no manifiesta por parte de la administración de que nos e dispone de un profesorado adecuado pedagógico, unido a la buena intención de facilitar su adecuación a nuevas orientaciones pedagógicas para desarrollar el currículum. Apreciación que justifica la razón por la que, entre nosotros, la prescripción exhaustiva se ha desarrollado sobre todo en el nivel de enseñanza primaria.
- b) La aparente facilidad y bajo costo que suponen “exponer” y proponer un modelo pedagógico desde disposiciones administrativas con la creencia de que su misma publicidad hace que se implante en alguna medida en la práctica. Una táctica de actuación administrativa que hasta podría autojustificar en ciertos casos la falta de atención al perfeccionamiento de los profesores y el no tomar medidas en otros campos como el de la

dependencia de éstos respecto de unos materiales didácticos, que a la vez aprueba la propia administración educativa.

- c) La pervivencia de un esquema de intervención y de control sobre el proceso educativo que, por encima de intenciones declaradas, lleva a pretender intervenir en la ejecución práctica del currículum, motivado por cierta desconfianza en el profesorado, propia de una larga historia de política educativa autoritaria.

**d) El currículum prescrito como vía de control sobre la práctica.**

Ordenar la práctica curricular dentro del sistema educativo supone indudablemente precondicionar la enseñanza, porque las decisiones en torno a determinados códigos curriculares se proyectan inexorablemente en metodologías concretas, con distinto grado de eficacia en sus efectos, aunque no existiese una intención explícita de hacerlo, si es que se considera este aspecto un ámbito de competencia propio de los centros y de los profesores. Ya hemos visto por ejemplo, las implicaciones que puede tener ordenar el saber de la escolaridad en parcelas especializadas – asignaturas- o hacerlo en torno a áreas de conocimiento. Lo mismo puede decirse de otros códigos curriculares regulados por la administración dentro de un marco de política curricular que pretenda guiar la práctica por la vía de regular de alguna forma los procesos pedagógicos. Toda esa organización se considera como algo inherente a la existencia del sistema escolar.

La intervención sobre los curriculares al prescribir un currículum obviamente supone mediatizar la cultura posible en las instituciones educativas. Pero, en la medida en que dentro del currículum, especialmente en el caso de la educación obligatoria, pasan a considerarse aprendizajes muy diversos y objetivos educativos que cubren todo un proyecto de desarrollo humano en sus vertientes intelectuales, afectivas, sociales y morales, la intervención curricular, prescribiendo u orientando, cobra un decisivo valor y una fuerza mucho mayor. Este poder acrecentado es una consecuencia de la ampliación de objetivos curriculares puesto en manos de unas pautas de control y de una estructura escolar que ha evolucionado poco en cuanto a sus pautas básicas de funcionamiento. Algo a lo que colabora el propio discurso pedagógico, como ya argumentamos en otro momento.

El perfeccionamiento de la propia técnica pedagógica para elaborar los currícula, argumenta que un currículum, como plan tangible expresado documentalmente, no se debe limitar a la especificación de tópicos de contenidos, sino que debe contener un plan educativo completo.

La ampliación de objetivos curriculares, junto a ese concepto técnico de currículum, lleva a que, si no se revisan las normas de intervención sobre el mismo, el currículum prescrito y las pautas de control abarcarán no solamente unos mínimos culturales de orden intelectual para cumplir con las funciones de política educativa señaladas en los puntos anteriores, sino que conducirán a una intervención en el proceso mismo de la enseñanza y en aspectos personales, sociales y morales, incidiendo en sus contenidos y en sus formas pedagógicas. La función técnica y de control se mezclan así inevitablemente, con una interimplicación entre ambas que nos es conveniente, la instancia administrativa se arroga una función técnica que no puede cumplir en buenas condiciones, no tampoco debe ser estrictamente función suya, en aras de una más amplia autonomía de los centros y de los profesores en este aspecto. La administración puede y tienen que regular el sistema curricular en tanto es un elemento de política educativa que ordena el aparato escolar, facilitando los medios para que se haga un desarrollo técnico-pedagógico adecuado del mismo, pero no proponiendo el modelo terminado.

La evolución pedagógica y la ampliación de fines de la escolaridad, reflejados en los contenidos curriculares dentro de una tradición administrativa intervencionista y controladora, lleva a pretender gobernar, modificar o mejorar la práctica escolar a través de las prescripciones curriculares. Es un esquema de control mucho más fuerte en su planteamiento, que, como contrapartida, tiene "la virtud" de ser bastante ineficaz, si se plantea con intención de someter las prácticas escolares a los esquemas prescritos. Algo que nos sirve para relativizar la importancia y eficacia de las

prescripciones curriculares en orden a que se traduzcan en pautas de comportamiento en la práctica, cuando se quiere utilizar para mejorar la calidad de los procedimientos pedagógicos. Pero la intervención por esa vía genera hábitos de dependencia y no propicia el desarrollo de agentes específicamente dedicados a facilitar ayudas al profesorado en el desarrollo del currículum.

Una larga historia en España de sometimiento de la escuela a esquemas ideológicos impuestos de intervencionismo en sus contenidos y en sus formas pedagógicas no pudo evitar la existencia de profesores que hicieron otra educación más adecuada con los postulados de la pedagogía moderna ni la organización de los profesores inquietos en los Movimientos de Renovación Pedagógica. Desde un planteamiento de política ilustrada y renovada, la intervención bajo los mismos esquemas, aunque fuera para proponer modelos educativos diferentes, no evitará tampoco que haya profesores que no los sigan. Lo cual no significa que dé igual una opción política que otra, sino manifestar la necesidad de encontrar otros caminos de mejorar la calidad de la enseñanza a través de la curricular que no sea la regulación burocrática de la práctica de desarrollo del currículum, aunque la prescripción del currículum tanga el valor de manifestar una filosofía educativa. Lo único que queremos poner de manifiesto es que dicha filosofía se instala o no en la mentalidad de los profesores y en sus esquemas de actuación práctica por otros medios, que son los que debería estimular la política educativa.

Este esquema de control del proceso pedagógico tiene varias consecuencias negativas:

- 1) No proporcionar un verdadero sistema de control del currículum para evaluar el sistema escolar y sus centros, detectar las desigualdades entre los mismos o entre zonas, diagnosticar necesidades de formación del profesorado o de educación compensatoria, etc.
- 2) Deja en manos de la instancia administrativa que regula el currículum la actuación en campos técnicos que corresponden a otros ámbitos de decisión pedagógica. Se confunde la función de control con la función técnica de control con la función técnica de orientación. Contribuyendo así a fraguar un clima de dependencia profesional de las instancias que propiamente deberían actuar en el campo técnico-pedagógico, centros y profesores, respecto de la burocracia administrativa, manteniendo la debilidad profesional de los docentes, a mayor dependencia del profesor de las regulaciones de la administración corresponde un menor desarrollo de instancias de modulación intermedia del currículum.
- 3) Crea el espejismo de que una política educativa progresista puede así actuar de forma rápida y barata sobre el sistema escolar, mejorando su calidad.
- 4) Descuida o no poder suficientemente los caminos y la generación de recursos estables más eficaces a medio y largo plazo, para proporcionar más calidad al sistema, como son la mejora de la calidad del profesorado, el perfeccionamiento cercano al puesto de trabajo y la creación de materiales y medios de calidad que trasladen el currículum, a planes prácticos de actuación, la dotación de mejores medios en los centros y la mejor ordenación y funcionamiento de los mismos.
- 5) El control de la calidad del proceso, por medio de la inspección educativa, genera un clima de relaciones enrarecidas en la educación por la ambigüedad y contradicción entre diferentes funciones asignadas a la figura del inspector.

Una tradición de intervencionismo burocrático en la administración, una historia en España de control ideológico muy fuerte sobre todo el aparato escolar, sobre los profesores, la cultura y sobre los medios que la facilitaban, no ha legado un esquema intervencionista de decisiones en manos de la administración, ha moldeado muchos hábitos dentro del sistema educativo y, lo que puede ser peor, ha creado una mentalidad. Lo que lleva en muchos casos a que ni se sienta la necesidad de plantear el debate social y cultural que merece esta importante decisión, transformando profundamente las pautas de intervención sobre el sistema escolar, ineludibles en unos casos y convenientes y necesarias en otros. Y lo que es grave: la creencia implícita en muchos, incluso en los profesores, de que esas decisiones son propias de la burocracia y no de la sociedad civil, ni de los colectivos profesionales.

Una detallada especificación del curriculum es incompatible con la adaptación al individuo, con las variadas y cambiantes condiciones fuera de las aulas y con la autonomía de los profesores, una presión en el sentido de que la escuela responde a las necesidades del aprendizaje para seguir progresando por el sistema escolar y amoldarse a un determinado mercado laboral, la preocupación social y política por la "rentabilidad" de la escuela apoyará la especificación de los contenidos curriculares en directrices y contenidos mínimos, apoyándose incluso en la falta de competencia del profesorado (LAUGLO Y Malean, 1985).

La concepción eficientista del curriculum que quiera responder con pragmatismo a las necesidades sociales y del mercado laboral ha facilitado también esa concepción instrumental del curriculum, generado la necesidad de su regulación y hasta ha impuesto un formato técnico en los currícula bajo la forma de esquemas eficientes para expresar los objetivos precisos que se persiguen (TYLER, 1973; GIMENO, 1982). Un formato que incluso ha penetrado en las formas de prescribir el curriculum mínimo de la educación obligatoria en España en determinados momentos de auge de la tecnocracia educativa, como veremos.

La concepción burocrática de la eficacia lleva a un modelo de alta definición o especificación de los medios y de los fines que pueden atribuirse a cada uno de los elementos de la organización, de acuerdo con la posición que ocupen en ella, coordinando de forma jerárquica sus actividades (LAUGLO Y Malean, 1985, Pág. 21). Desde el esquema de funcionamiento de un burocracia eficientista, algo que puede definirse con precisión permite ajustar procedimientos y medios para conseguirlo; si, por el contrario, es difuso, no especificable y tienen que contar con las peculiaridades de contextos e individuos, no se puede precisar fácilmente, perdiéndose eficacia en el ajuste de medios a fines y en la búsqueda de resultados.

Por mucho intervencionismo que quiera hacer la administración y por precisas que pretendan ser sus orientaciones, normalmente los profesores no pueden encontrar en las disposiciones oficiales una guía precisa para su acción. Las prescripciones curriculares suelen referirse a contenidos y orientaciones pedagógicas que pueden ser determinantes en el mejor de los casos para la elaboración de materiales, si han de ajustarse a ellas, o para realizar el control del sistema, pero más difícilmente suelen ser reguladoras de la práctica pedagógica de los profesores de una forma directa. Desde este nivel de decisiones o de orientación no se puede condicionar la práctica pedagógica en términos concretos, aunque se hace a través de otros códigos o de forma indirecta.

Tampoco desde esa regulación es posible transmitir a los profesores una visión coherente y articulada de un campo del saber, una ponderación de sus componentes, una determinada visión del valor de un cierto conocimiento o de experiencias que abarquen una disciplina o área determinada.

Cada disposición oficial tendría que ser una especie de tratado pedagógico.

Pondremos un ejemplo: En la regulación curricular referida al Ciclo Medio de la EGB, dentro del área de Ciencias Sociales, para el quinto curso, dentro del bloque temático *Iniciación al estudio de España*, la prescripción curricular en disposición legal de 1982 establece como niveles de referencia para el alumno:

"2. Localizar y enumerar las regiones españolas y las provincias que las constituyen. Describir elementalmente y situar los principales accidentes del relieve, los climas más características (mediterráneo, inferior, atlántico), y las cuencas lluviales más importantes de España. Estudiar, con detalle, un sistema montañosos de España y una cuenca fluvial" (Real Decreto de 12-II-1982).

Esta disposición general para el estado se concreto para el territorio controlado por el Ministerio de Educación en prescripciones un poco más precisas:

Objetivos:

“5.4.3. Situar y describir, de forma elemental, el relieve, las cosas y las principales cuencas lluviales

5.4.4. Describir los climas más característicos (mediterráneo, interior, atlántico y su influencia en los cultivos, ganadería, distribución de la población. Y tipo de vivienda”. (Orden de 6-V-a982).

Y se sugiere al profesor, como actividades para este último objetivo:

Informarse a través del libro de texto o de consulta, explicación del profesor, medios audiovisuales... sobre los tres tipos de clima (mediterráneo, interior, atlántico).

Dibujar un mapa de España y señalar con distintos colores las diferentes zonas climáticas.

Indicar a que zonas climáticas pertenece la localidad y comarca del alumno.

Anotar datos de algunos factores, climáticos (lluvia, temperatura...) y compararlos con los de otras zonas climáticas.

Observar a través de diapositivas otros medios audiovisuales cómo el clima condiciona el paisaje, el tipo de vivienda, ropa, tipo de población.

Ilustrar un mapa mudo de España destacando la España seca y la España húmeda.

Confeccionar un mural ilustrativo con fotografías, postales, etc. De los distintos cultivos de España.

Recoger n listaos comparativos los productos de cada zona climática.

Los objetivos expresan de forma pretendidamente precisa lo que es necesario aprender, pero es difícil que el profesor a partir de esa formulación tenga una valoración de lo que esos conocimientos representan para que no den lugar a aprendizajes escuetamente memorizados, y alguna idea sobre la forma de organizarlos en actividades sustantivas. A fin de cuentas, los ejemplos de actividades no dejan de ser ejemplos descarnados que necesitan un planteamiento metodológico más englobante. Las orientaciones, por otro lado, reclaman una serie de recursos que no están a disposición de buena parte de centros y profesores, salvo en la medida en que los presenta el libro de texto.

El currículum prescrito no puede ni debe entenderse como un tratado pedagógico y una guía didáctica que oferta planes elaborados para los profesores, porque tienen otras funciones que cumplir más decisivas, desde el punto de vista de la política educativa general, que el ordena que los procesos pedagógicos en las aulas, si la política curricular puede y debe ayudar a los profesores, tienen que hacerlo por otros medios.

### **e) Control de calidad.**

La ordenación y prescripción de un determinado currículum por parte de la administración educativa es una forma de proponer el referente para realizar un control sobre la calidad del sistema educativo. El control se puede ejercer, básicamente, a través de la regulación administrativa que ordena cómo ha de ser la práctica escolar, aunque sea bajo la forma de sugerencias, evaluando esa práctica del currículum a través de la inspección o por medio de una evaluación externa de los alumnos como fuente de información. En nuestro sistema educativo, las dos primeras tácticas han caracterizado dedicadamente la forma de controlar la práctica, con resultados poco eficaces en orden a mejorar la calidad del sistema y si con amplias repercusiones en el establecimiento de un sistema de relaciones de dominio mezcladas con la imposición o propuestas de modelos de funcionamiento pedagógico. La propia extensión del sistema educativo convierte en inoperante la vigilancia del proceso por parte de la inspección.

Las formas fundamentales de llevar a cabo el control del curriculum dependen de los aspectos sobre los que se centra, del punto de referencia en el que se fija el poder, siendo básicamente dos (BROADFOOT, 1983):

- a) El control del proceso de desarrollo curricular a través de las relaciones burocráticas entre el agente que controla y el profesor o centros controlados, y supervisando por medio de la inspección la calidad de la práctica del propio proceso educativo.
- b) Evaluación o control centrado en los productos o rendimientos que obtienen los alumnos que, para tener valor de contraste y comparación entre centros, grupos de alumnos, etc., debe ser realizado desde fuera, no siendo validas las evaluaciones que realizan los profesores.

El primer modelo trata de incidir más e directamente en las condiciones de la enseñanza, mientras que el segundo se fija en los productos del aprendizaje.

Cada modelo tiene sus ventajas y sus inconvenientes peculiares. El centrado en el proceso de desarrollo curricular y en la práctica educativa, que es el propio de nuestro sistema educativo no universitario, tienen el peligro de caer en la pretensión de establecer mecanismos rígidos de homogeneización en los centros y en los propios contenidos de enseñanza, al ejercerse en buena parte a través de la regulación de los materiales didácticos. Regula y ordena las condiciones de la práctica, pero no púed4 después acceder a ola observación de si se cumplen o no las condiciones establecidas. Puede llegar a regular y ordenar todo menos la practica de los profesores, como irónicamente se dice también del sistema francés (BROADFOOT, 1983, pág. 259), con lo que en la realidad pueda dar, de hecho, más autonomía a los profesores y a los centros que la evaluación de productos, si no se acompaña de una rigidez burocrática y si se cuenta con recursos variados para desarrollar el curriculum en la práctica, sin atenerse a un reducido número de libros de texto. Es decir, que su ventaja desde el punto de vista de la salvaguardia de la autonomía de los profesores, está en su misma ineficacia. La vigilancia de loa claridad debería contar con numerosos efectivos de inspectores para poder cumplir esa función, algo que es costoso y nada fácil. Si la presencia del inspector no es efectiva, el modelo es ineficaz y nominal, obviamente. Teniendo el peligro, que entre nosotros se conoce muy bien, de crear unas relaciones enrarecidas entre profesores e inspectores, al mezclarse la función evaluadora, que da un enorme poder, con la de asesoramiento, donde el modelo de calidad defendido por el inspector queda fuera de cualquier contratación e investigado de la autoridad que le da su posición.

El control sobre los productos, realizado por agentes exteriores, da teóricamente más autonomía al sistema y a los profesores para organizarse ellos mismos, pero, al legitimar una norma de calidad y de cultura en las pruebas que realiza a los alumnos, acaba provocando, en alguna medida, la supeditación del proceso pedagógico al tipo de conocimiento y rendimiento evaluado desde fuera, la autonomía real de los profesores la provoca más el grado de formación y competencia profesional que las regulaciones exteriores. Un marco de libertad curricular sin medios y sin profesores competentes llevara a la dependencia de éstos de otros agentes, como son los materiales didácticos. Un marco intervencionista del proceso con profesores competentes llevará a la búsqueda de resquicios para ejercer la autonomía y a tácticas de resistencia. El control del producto, liberalizando al máximo el curriculum que impartan los centros, puede conducir a una dispersión y desigualdades en las exigencias de los centros que llegue a hipotecar la función social de los mínimos curriculares. Además, el control del producto plantea la utilidad de su misma realización, el para que se emplean los datos de la evaluación externa: ¿acreditaciones, control de calidad de la enseñanza, evaluación de rendimientos del sistema, de los centros, evaluación indirecta de profesores, detectar necesidades...? Lo cual nos lleva a poner en relación esa evaluación con otros aspectos fundamentales de la política educativa.

Por ejemplo, convendría plantearse su utilidad cuando existe una red de centros privados y públicos en la enseñanza obligatoria financiados por los presupuestos del Estado. Tiene valor diagnóstico para determinar la calidad del sistema en centros, zonas, Comunidades Autónomas, de suerte que se propiciase un debate sobre unos temas, que, sin información, la sociedad no puede realizar, salvo a partir de apreciaciones o datos con poca capacidad de información, como ocurre con el porcentaje de fracaso escolar. Es de utilidad para detectar bolsas necesitadas de atenciones especiales. El valor fundamental de este modelo reside en su utilización como instrumento diagnóstico para obtener información dentro de la política educativa. Algo de lo que carece nuestro sistema educativo. Los controles externos tienen, dentro de los tramos de escolaridad obligatorios o muy frecuentados, la misión de evaluar al sistema más que la de validar niveles de conocimiento en orden a expedir titulaciones o acreditaciones. La función selectiva es cada vez menor en la medida en que la democratización del sistema educativo ha implicado la prolongación de la enseñanza obligatoria, en muchos casos dentro de un tipo de centro común para todos, trasladándose el filtrado selectivo de alumnos a las puertas de la enseñanza superior.

Esas dos formas de control no tienen directamente que ver con que el sistema se rija por una política descentralizada, con amplia autonomía curricular de los centros y delegación de poderes en autoridades intermedias y locales, cuyo ejemplo europeo más preclaro ha sido el británico, o por una administración centralizada, como es nuestro caso o el francés. El control puede ser fuerte o débil, eficaz y válido o ineficaz, llevándose a cabo en un tipo u otro de marco político administrativo. La dimensión control de procesos versus control de producto se entrecruza con la dimensión centralización-descentralización. Los patrones de ejercicio del control sobre el sistema curricular se diferencian en los sistemas educativos en función de las posiciones que adoptan en esas dos coordenadas.

La descentralización tiene que ver con la transparencia de poderes de un grupo a otro dentro de la política y de la administración, lo que no implica necesariamente que el sistema se convierta en más participativo, innovador, efectivo o eficiente (HURST, 1985). El aislamiento autocrático, como señala este autor, no es sólo propio de las instancias de decisión centralizada, ni hay razones para suponer que el nuevo grupo detentador de las decisiones responderá necesariamente a los intereses de la comunidad. La evidencia empírica tampoco confirma el principio fácilmente asumido de que las organizaciones descentralizadas sean más innovadoras que las centralizadas en cualquier caso y al margen de otros factores y consideraciones. Las ventajas de la descentralización educativa pueden tener consecuencias y plasmarse muy desigualmente en los distintos aspectos en los que intervienen la política educativa: financiación, planificación de infraestructura, distribución de recursos, detención de necesidades, política de profesorado, contenidos del curriculum, forma de gestionarlo, métodos pedagógicos, política de materiales, horarios escolares, formas de organización de centros, control de calidad, etc. La descentralización puede acomodar sus actuaciones a las necesidades de la comunidad de forma muy distinta en cada uno de esos capítulos y no es condición suficiente para mejorar la calidad del sistema.

La centralización de decisiones en los sistemas educativos también puede favorecer una política de equidad, de unida, eficacia y conjunción de recursos, reconocedora de las diferencias, etc., si tienen buena información y mecanismos ágiles de decisión, aunque puede caer fácilmente en la ignorancia de "la periferia", en la que ejerce su influencia, y olvidar las peculiaridades culturales de la misma dentro de una política cultura homogeneizadora, un equilibrio con retención de funciones de interés estratégico para todo el sistema, una delegación en la acomodación de currícula, un sistema de información fluida en cualquier modelo sobre el funcionamiento del sistema y de coordinación de recursos puede ser la solución, en lo que LYONS (1995) llama la desconcentración como respuesta que reconcilie las pulsiones centralizadoras y las descentralizadoras.

Tampoco hay coincidencia sobre el hecho de que un sistema de decisiones administrativas centralizado deje inexorablemente menos autonomía profesional a los profesores en el desarrollo del currículum que un sistema descentralizado (GLATTER, 1977). La acción homogeneizadora de los materiales, la influencia de determinados grupos de especialistas, la propia capacitación del profesorado, la presión indirecta sobre profesores y centros para que tengan en cuenta las necesidades de atender a aprendizajes propedéuticos para niveles educativos posteriores, las demandas del mundo productivo reclamando determinados conocimientos y competencias etc. llegan a ser factores mucho más decisivos de control indirecto, de homogeneización y cortapisa para los centros y profesores, que muchas pautas de control explícitas sobre el desarrollo curricular en los sistemas centralizados. Factores que quedan al margen de la actuación de la administración y de los profesores.

En lo que hace referencia a la planificación curricular se recomienda un punto intermedio, desde la experiencia de países con tradiciones de descentralización que en estos momentos se encaminan hacia posiciones más centralizadoras, al tiempo que sistema más centralizado proceden a una progresiva descentralización. SKILBECK (1972) distingue tres modelos básicos en este tema.

- 1) El modelo racional deductivo, que se pone de manifiesto en los medios para desarrollarla son determinados de forma centralizada.
- 2) El modelo racional interactivo, en el que las decisiones se comparten entre los gobiernos, locales, los profesores y hasta los padres y los alumnos.
- 3) El modelo intuitivo de toma de decisiones que parte de la actuación individual de los profesores en las aulas, a la vista de la percepción de las necesidades de cada grupo de alumnos.

El esquema de gestión del currículum supone, pues, la distribución de competencias sobre el mismo entre los diferentes agentes sociales que intervienen en él y lo reciben, para el autor citado, el modelo más adecuado es el interactivo, un modelo democrático que puede resolver el compromiso entre las necesidades mínimas de regulación y la autonomía de las partes. En nuestro caso es preciso instrumentar un sistema de progresiva autonomía de centros y profesores que corrija los esquemas heredados, donde las instancias de regulación y de control aseguren la calidad y la igualdad de oportunidades.

#### **f) Prescripción y medios que desarrollan el currículum**

La intervención de las prescripciones desde la política curricular es operativa en orden a regular contenidos y métodos de la práctica de la enseñanza, no tanto por las intenciones y contenidos que exprese, sino por su incidencia real en los medios y mecanismos que determinan la práctica escolar, que no son, evidentemente, las orientaciones pedagógicas difundidas desde las instancias administrativas, o al menos no lo son de forma importante. Las orientaciones o exigencias curriculares contenidas en el formato de currículum que prescribe la administración no pueden orientar o prescribir de forma directa la práctica de profesores y de alumnos en las aulas, no por vía indirecta. Aunque los profesores declaren que los "documentos oficiales" son un instrumento de partida junto a otros para realizar sus programaciones (SAQLI8NASW, 1987), seguramente esa estrategia profesional se da en un tipo de profesorado ya con cierta independencia profesional.

Quien dicte una determinada regulación del currículum debe preguntarse cuáles son los determinantes inmediatos de esa práctica y de la profesionalidad de los docentes, si es que su intención se dirige a controlar u orientar la práctica pedagógica a través del control del proceso, los profesores cuando preparan sus prácticas, cuando realizan sus diseños o programaciones tienen dos referentes inmediatos: los medios que lo presentan el currículum con algún grado de elaboración para llevarlo a la práctica, y las condiciones inmediatas de su contexto. Una regulación expresada en un formato pedagógico ambicioso por la riqueza del modelo metodológico que contenga, la elaboración de los contenidos, etc. no suele estar dentro de las posibilidades de la



administración educativa. Es una función que si desea cumplirla la administración la tienen que facilitar a través de instancias intermedias estables de carácter técnico, no sometidas a los vaivenes de la administración educativa.

Es la labor que en ciertos países han cumplido y cumplen los centros de desarrollo curricular, proporcionando iniciativas centralizadas de innovación en base a la creación de materiales de calidad, previo proceso de experimentación. No debemos confundir la centralización en la propuesta de innovación, que puede tener ciertas ventajas, sobre todo cuando existen pocos recursos, con las iniciativas de innovación centralizada que toma la administración educativa a través de procedimientos burocráticos.

Los medios didácticos que elaboran las directrices curriculares y los mínimos prescritos son los más directos controladores de contenidos y de métodos pedagógicos, por la traslación directa que pueden hacer de los códigos pedagógicos aplicados a determinados contenidos. La intervención en el proceso pedagógico como expresión del control, curricular se realiza fundamentalmente a través de la intervención en la creación de materiales, pues, a través de ellos, es como llegan los contenidos y los códigos pedagógicos a profesores y alumnos. Es un modelo indirecto muy potente, que aunque no determina lo que puede hacerse en las aulas, si ordena los contenidos que entran en ellas y los tamiza. Asegurado el contenido que se va a enseñar y con la idea de controlar el proceso pedagógico a través de la vigilancia de calidad del material didáctico, la práctica del curriculum no necesita una inspección directa, que, por otro lado, es imposible de realizar en un sistema con una proporción inevitablemente alta de profesores por inspector. La inspección sobre el desarrollo curricular como elemento de vigilancia o de orientación es, sencillamente, un modelo imposible, por las propias dimensiones del sistema educativo.

El control del material didáctico parte de un modelo que arranca del supuesto, al menos implícito, de que los profesores tienen que funcionar profesionalmente con unos materiales que les faciliten su práctica con un grupo numeroso de alumnos y sin tiempo, ni en muchos casos preparación suficiente, para elaborar el curriculum a desarrollar, partiendo de orientaciones generales que no se traducen en esquemas prácticos. Un modelo que se apoya en la "debilidad" profesional y que contribuye a estabilizarla. Modelo de intervención que lleva, al mismo tiempo, a la existencia de una reducida variedad de medios, pues en caso contrario, no podría controlarlos.

La política educativa autoritaria que reguló la práctica curricular durante décadas en España entendió muy bien el papel que tiene el controlar los medios didácticos para intervenir en el mensaje que se da en las aulas. Recogemos más adelante algunos hitos históricos en las regulaciones administrativas en este sentido por el valor demostrativo que tienen del papel decisivo que proyectan en la política curricular, más en una etapa histórica antidemocrática.

En definitiva, pues, las regulaciones de que son objeto los contenidos y formas de enseñanza se concretan en lo que denominamos curriculum prescrito, que establece la plataforma a partir de la que teóricamente actúan los medios didácticos que lo presentan a sus consumidores. Como puede apreciarse es un marco condicionante importante, al menos en su intención, a partir del que los centros y los profesores pueden desarrollar su autonomía profesional.

### **g) El formato del curriculum**

Las funciones del curriculum prescrito y ordenado por la administración tienen diversas proyecciones sobre la organización del sistema escolar, de los centros y de la práctica de enseñanza, tanto en sus contenidos como en sus métodos. La eficacia de esa intervención es muy diferente en unas funciones y en otras. La regulación curricular referida a contenidos y códigos pedagógicos, la misma ordenación administrativa del curriculum para un determinado nivel escolar, acaban teniendo una expresión concreta en un formato de curriculum. La variación de este aspecto en las sucesivas reformas que acomete la administración educativa o la que se aprecia en

ocasiones entre la ordenación referida a distintos niveles educativos, expresa opciones de política curricular, formas de tener la orientación o intervención técnica en el sistema educativo y de ejercer el control en cada caso. Lo que depende de determinantes históricos, políticos, de orientaciones técnicas y de la valoración misma que se realiza sobre la función que debe cumplir el formato curricular que se hace como *curriculum prescrito*.

El formato de ese *curriculum* es la expresión formal de las funciones que pretende desempeñar desde el punto de vista de la política curricular. En tanto tiene objetivos tan diversos es ineficaz en sus diferentes funciones, al mezclar prescripción de mínimos para facilitar la organización y cumplir con un modelo de control del sistema con la orientación al profesorado.

### **La concepción histórica de un esquema de intervención en España**

La plasmación de un marco de política curricular en España tiene una determinada historia y en sus orígenes están algunas de las claves para entender la realidad presente, pues los cambios políticos trascendentales ocurridos con el paso a la democracia no han repercutido todavía demasiado en los mecanismos de intervención en el *curriculum*. No es nuestra intención analizar dicha política pormenorizadamente, sino resaltar unos cuantos rasgos básicos que han determinado un marco y un estilo de tomar decisiones sobre el *curriculum*.

Esa política a la progresiva organización de un sistema educativo que paulatinamente iba acogiendo cada vez a capas más extensas de población, haciéndose más complejo, dentro de una dinámica de desarrollo económico que establecía relaciones cada vez más estrechas y complejas con el sistema educativo. Pero reguló los contenidos de la escolarización durante mucho tiempo bajo un marco político no democrático que manifestó un especial celo homogeneizador de la cultura en todo el estado, vigilante de la ortodoxia, bajo una ideología autoritaria de control cultural, como medio de salvaguardar un monopolio ideológico sobre los ciudadanos a través de los profesores de todo el aparato escolar en general, de sus contenidos y de las formas pedagógicas.

Las líneas concretas de la política curricular se diferencian en ocasiones, según se trate de la enseñanza primaria o de la enseñanza media, pero en muchos aspectos son totalmente coincidentes. Múltiples mecanismos y regulaciones son idénticos en la educación primaria y en la secundaria: dependencia de decisiones administrativas, regulaciones de cuestionarios, de libros de texto, proposición de orientaciones metodológicas generales, tipo control sobre el *curriculum*, estilo de inspección, etc. Insistimos más en la educación primaria porque es donde más clara y abundante se manifiesta datos para descubrir el esquema. Además, es en la evolución de la educación primaria donde se transparentan más claramente las formas o códigos curriculares, pues es aquí donde se han sentido más decisivamente la necesidad de estructurar el *curriculum*, no como mera yuxtaposición de contenidos provenientes de áreas o disciplinas, sino un proyecto pedagógico global.

Un contraste diacrónico de forma de planes de estudios en bachillerato manifiestan un estilo más homogéneo que en el caso de la enseñanza primaria. Hay que llegar a la propuesta de Reforma de Enseñanzas Medias de 1983 por parte del primer gobierno socialista para que ese estilo cambie muy sensiblemente, apareciendo como muy relevante la preocupación pedagógica por los códigos curriculares. Hasta ese momento, los planes de estudio han sido listados de asignaturas, con regulaciones horarias, etc. y los cuestionarios una especificación de nociones dentro de cada una de ellas, si bien eran acompañados de introducciones orientadoras.

El *curriculum* de Bachillerato no muestra el grado de elaboración y evolución formal que presenta el de Enseñanza Primaria. Ello puede explicarse por la conjunción de varios factores: quizá porque su función propedéutica de cara a la enseñanza superior le hace reflejar básicamente contenidos de conocimientos sin más elaboración, quizá porque, dada esa función dominante, se considere a ese profesorado más capacitado que en el caso de la enseñanza primaria y no se vea la necesidad de orientarlo tan de cerca; quizá porque la mayor autonomía concedida al profesorado no produce tanta intervención. Podría explicarse también como un reflejo de la importancia social y política que

tiene el control de un nivel extendido socialmente, como el primario, que alcanzó a toda la población.

### **A) La regulación de los mínimos**

La intención de regular los contenidos y métodos pedagógicos por parte de la administración que sigue un mandato político está muy asentada en nuestra historia educativa. Esa regulación nace como necesidad de unificar los contenidos de la escuela para lograr el objetivo de una escuela nacional.

En 1938 (Orden de 16-XII del Ministerio de Educación Nacional), durante la Guerra civil. El bando Nacional anunciaba la importancia de unos programas que cumplieran esa función unificadora.

“Hora es ya, por tanto, de que se atienda a esta necesidad de unificar el trabajo de la educación primaria, sujetándolo a programas que determinen el carácter y extensión de las materias de enseñanza, aunque dejando libre, por lo demás, la iniciativa de los maestros para la aplicación de los métodos y procedimientos que estimen convenientes, dentro del criterio unificado que en los programas se define”

Se trata de una ordenación del curriculum en un programa en un momento en el que existe una fuerte preparación por el control ideológico de las escuelas, lo que no dejará de tener sus consecuencias, no ya en los contenidos seleccionados, como es natural, sino en la propia forma de ordenar los programas escolares, en el formato de curriculum.

Programas con contenidos precisos y orientaciones con un carácter decididamente ambiguo, entre sugeridoras, ejemplarizantes y normativas, junto a la inspección sobre la práctica de los maestros, serán los instrumentos de control empleados.

En la ley de Educación Primaria de 1945, en lo que se refiere a contenidos, se recogía el espíritu cruzado de la Guerra Civil, que en distintas ordenaciones de la autodenominación España Nacional ya se habían manifestado. Bibliotecas escolares y profesores habían sido depurados durante la guerra, en la que el control de la escuela formaba parte de un frente de batalla cultural e ideológico. Una orden de 1937 dotaba a todas las escuelas del mismo libro de lectura: El libro de España.

Asentado ya el nuevo Régimen, la Ley de 1945 postulaba la necesidad de un cambio en el orden técnico pedagógico, que expresaba en su introducción en forma de principio que articulaba después coherentemente: el de la definición por parte de la administración educativa de “normas precisas, tanto sobre los cuestionarios como sobre la práctica metodológica y la comprobación escolar; se regula de modo eficaz el tiempo y la jornada” de la escuela primaria. Además de diferenciar por ley contenidos de tipo instrumental (Lectura interpretativa y Expresión gráfica), formativos (Formación religiosa, del Espíritu nacional, Geografía e Historia, Formación intelectual y educación Física), y complementarios (Ciencias de la Naturaleza, Música,...), en un lenguaje que, combinando el carácter prescripto y técnico-pedagógico en la normativa, establecía:

“El Ministerio de Educación Nacional, por medio de sus Organismos técnicos de investigación redactará periódicamente los cuestionarios a que habrán de ajustarse los distintos ordenes de conocimientos.

Los cuestionarios, divididos en asignaciones trimestrales o mensuales, determinan concretamente las materias de enseñanza de cada uno de los periodos de gradación escolar, así como las actividades y ejercicios que completaran ola labor del alumno” (Art. 38).

Apresaba la voluntad de que el Ministerio de Educación dictar las "reglas metodológicas obligatorias en las escuelas públicas y normativas en privadas, pero dejando siempre un amplio margen a la iniciativa, los procedimientos y los recursos del maestro" (Art. 39). Un margen puramente retórico.

Más adelante, al regular el tiempo escolar, declaraba que:

"la distribución del tiempo, dentro de la jornada escolar, se ajustará a las normas pedagógicas que se dicten reglamentariamente". (Art. 41).

La importancia de la Ley de Educación Primaria de 1945 se deduce por el hecho de haber establecido la estructura legislativa básica que ordenaría ese nivel educativo hasta 1970, previa modificación en 1965, y en ella aparecen bien explícitamente las formas de establecer un control sobre la cultura y formas pedagógicas de la escuela.

La Ley sobre orientación de la Enseñanza Media de 1953 (B.O.E. 27-II) reflejaba la misma intención de control ideológico y técnico de la práctica, al explicar en su introducción:

"La necesidad de promulgar un nuevo estatuto jurídico... se asegure la inspección oficial sobre los centros docentes, para que la inexcusable responsabilidad de los educadores evite cualquier desviación que ponga en riesgo los principios de la recta libertad educativa; se proclamen y subrayen los principios pedagógicos y las normas técnicas que deben impulsar la renovación sustantiva de la Educación de grado medio en España"...

"Para dejar libre el campo a futuras mejoras graduales del Plan, de acuerdo con las experiencias de los educadores, la Ley precisa solo genéricamente los ciclos de enseñanza y las asignaturas obligatorias con ellos, pero confía a disposiciones complementarias la distribución de las asignaturas por cursos y la intensidad con que deben ser estudiadas, y hasta prevé con deseo de cooperación social, la elaboración de planes especiales que el Estado puede prudentemente aceptar y regular".

La innovación metodológica requeriría un escenario especial contrato, manifestando que:

"Disposiciones especiales establecerían las normas para la creación en su caso, de Centro experimentales de Enseñanza Media, con el fin de de ensayar nuevos planes y métodos educativos y didácticos y de preparar pedagógicamente a una parte selecta del profesorado" (Art. 38).

El intervencionismo pedagógico se manifiesta claramente en la regulación curricular. Los Cuestionarios de Plan de 1953 de enseñanza media (B. C. E. 10-II-954) llegaban, por ejemplo, en la asignatura de Gramática Española y de Lengua y Literatura Españolas, a determinar no sólo las nociones de contenidos que comprendía esa asignatura, sino a especificar las lecturas concretas en prosa y verso que debían realizar los alumnos, en algunos casos con concreción de capítulos dentro de las obras señaladas. En el Plan de 1957 (B. O. E. 18-IV) se especifican el número de unidades didácticas que semanalmente compondría el horario en cada asignatura, diciendo que:

"La unidad didáctica constará de tres cuartos de hora de clase y media hora de permanencia; durante esta última, el alumno, a la vista del profesoro que tenga a su cargo, la clase, estudiará y hará ejercicios bajo la dirección del mismo" (Art. 1).

Los primeros Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria aparecen en 1953, y estaban

“...destinados a orientar la labor de nuestras escuelas primarias... como “...un primer tanteo para dotar (las) de un instrumento de trabajo sin el cual su labor docente de improvisación y heterogeneidad” (Pág. 9).

La introducción está llena de recomendaciones de tipo pedagógico como la de que “La enseñanza toda será concreta, viva y activa. Partirá del ambiente próximo, enlazando cada lección y cada ejercicio, y volverá al área de lo inmediato, lo conocido o lo deseado” (cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria, pág. 10) una didáctica correcta para la lección es hacer de la misma:

“un conjunto de actividades de colaboración, entre el maestro y niños que, comenzando por una preparación, tanto de ‘estos como de aquél, se continúa con un diálogo, lleno de dinamismo y de amenidad, en el que se intercalan acciones ilustrativas, corroborativas, sugestivas, y termina con una serie, todo lo variada que se pueda, de ejercicios de aplicación. Si falta alguna de estas tres fases, queda incompleta y truncada” (Pág. 13).

Después, por cursos y trimestres, se especifican los contenidos que han de tratarse. Muy desarrollados y bastante elaborados para el caso del lenguaje y muy esquemáticos para las demás materias no instrumentales. Un ejemplo puede ser el siguiente:

Geografía. **Primer curso, Primer trimestre:** el territorio nacional: situación y límites. Los mares que rodean a España, Ríos y cordilleras principales de España. Beneficios que se obtienen de las aguas corrientes. **Segundo cuatrimestre:** Regiones y provincias de España, Flora y fauna de la península ibérica, en función del clima. La meseta, como unidad geográfica. Costas y puertos importantes. (Pág. 113).

Expresan procedimientos de control severos por parte del Ministerio, la inspección, la Diócesis y el Movimiento.

Los cuestionarios que les siguieron en el tiempo, elaborados por el CEDODEP, se inspiraban en “auténticos propósitos de educación nacional”, ya que son normativos para escuelas estatales y privadas, suprimiendo la distinción que a este respecto hacia la Ley de 1945 entre el carácter obligatorio para las escuelas públicas y el valor normativo para las privadas., eran técnicamente mucho más y mejor elaborados. Se publicaron en 1985, después de varias disposiciones que introducían innovaciones en diversas direcciones que ahora se expresarían más claramente (Colección Legislativa, 1965, Págs. 413-574). Tenían el objeto de:

“iniciar los fines a que tanto en general como en cada materia, deben aspirar los maestros, los rendimientos que han de conseguir y las condiciones en que deben realizar su labor educativa.

En su aspecto formal, los cuestionarios constituyen una cuidadosa dosificación de las distintas materias escolares, organizadas en contenidos actividades y experiencias para la adquisición de conocimientos y formación de hábitos, habilidades, actitudes, valoraciones e ideales que en forma gradual y progresiva, conducirán al niño a la realización de su personalidad”.

El contenido de los cuestionarios se estructuraba en cinco sectores educativos fundamentales: Técnica instrumentales, Unidades didácticas globalizadas (Naturaleza y Vida social). Expresión artística, Materias especiales (Religión, educación cívico-social. Iniciaron profesional, Enseñanzas del hogar y Educación física), y Habitación. Entraban, pues, decididamente a regular un campo no “intelectual”, para que los hábitos más interesantes no quedasen a la simple improvisación o

espontaneidad". Todos esos contenidos se ordenaban en espacios horarios semanales, diferenciados en los distintos cursos, hasta fracciones de media hora. En Lengua y Matemáticas se precisan las adquisiciones del alumno, mientras que en las demás áreas sólo aparecen enunciados generales. La estructura de cada área o materia era muy diversa, pero, en cualquier caso, proclaman de forma explícita a través de la distinción de contenidos diversos, hábitos, experiencias, etc. principios de tipo pedagógico.

La Orden Ministerial que aprobaba esos cuestionarios (8-VII-1965. B.O.E. de 24-I-65), al expresar las orientaciones para las Unidades didácticas globalizadas daba una clave interesante:

"Necesitamos un nuevo instrumento didáctico en las escuelas. Hay que presentar Libros del Maestro que contengan orientaciones pedagógicas oportunas para que las unidades resulten correctamente entendidas y eficazmente aplicadas a la realidad del trabajo escolar".

"Habría también que elaborar Manuales escolares con profusión de grabados, atractivos y activos, de alta secuencia lógica, lejos ya de esos viejos textos (se refería a las Enciclopedias) que durante tanto tiempo han intensificado el carácter negativo de la enseñanza libresco".

"Y junto a los Libros del Maestro y los Manuales escolares se necesitará también un equipo de material pedagógico actual que posibilite la ejecución de los ejercicios implicados en el desarrollo de esas unidades didácticas".

El papel de los libros de texto en la reforma de la enseñanza a partir de esos cuestionarios fue decisiva. El libro Blanco (1969), previo a la Ley General de Educación, reconocía pocos años más tarde que:

"Los cambios que los nuevos Cuestionarios aportaron, junto con el impulso que la administración dio a la transformación de los manuales escolares mediante la convocatoria de concursos públicos para su adquisición, han constituido aportaciones positivas a la evolución de la Educación primaria, aunque no se haya eliminado el abuso de los libros en la comunicación del saber, con detrimento del papel primordial del maestro en una concepción activa del proceso docente" (Pág. 49).

Se estableció el curso como unidad temporal básica de regulación del currículum primario, y se planteaba obligatoriamente la comprobación del rendimiento escolar al final de cada curso o nivel, a fin de determinar si podía promover o repetir curso. Esta es una de las novedades más destacables en la historia del currículum en España, en tanto supone un intento de evaluación externa de los niveles de eficacia de la escolaridad elaborándose pruebas unificadas desde el organismo técnico que era el CEDODEP. La graduación escolar se instrumentaba a través del establecimiento de niveles de adquisiciones, que señalaban los aprendizajes mínimos que tendrían que comprobarse obligatoriamente al finalizar cada curso. La función distribuidora del saber por la escolaridad y la taylorización del currículum en el tiempo a través de esa ordenación aparecen, en este momento, con toda nitidez. Pero fue un intento fallido de control de productos sin dejar de controlar el proceso.

La modificación de la Ley de 1945 realizada en 1965 (B.O.E. de 23-XII) plantea la correspondencia entre la promoción de los alumnos de un curso a otro y la graduación escolar (Artículo 18]). Por ésta se establecía "a efectos de la programación del trabajo didáctico" la estructuración de la escolaridad y del currículum en ocho cursos. Un concepto que recogía una iniciativa legal anterior, con el fin de que las promociones se hicieran de forma homogénea en todas las escuelas.

Ello tenía consecuencias en la ordenación del sistema, planteaba un nuevo paso en la normalización de los conocimientos escolares en todas las escuelas, necesidad que además se empezaba a sentir por los fuertes movimientos migratorios de familias con el consiguiente cambio de escuelas para los hijos. El sistema de niveles, al establecer requisitos mínimos de aprendizaje, implicaba señalar los resultados o rendimientos comprobables por la administración, convirtiéndolos, teóricamente, en un punto de referencia para el control. También tenía una repercusión pedagógica importante en la forma de pensar la racionalización del trabajo didáctico de profesores y de alumnos en la clase.

DE LA ORDEN (1968<sup>a</sup>), unos años más tarde que:

“Al señalar las metas que todo alumno debe alcanzar para pasar de un curso a otro, los niveles se convierten, en objetivos concretos a conseguir en cada uno de los años de escolaridad (Pág. 123).

“Los cuestionarios índices de conocimientos a adquirir por el niño en un tiempo determinado, aunque son necesarios para la organización del contenido de la enseñanza, no son suficientes. Hay que concretarlos en metas cuya consecución pueda ser objetivamente comprobada, al menos, susceptible de evaluación o estimación con cierto grado de seguridad” (Pág. 124).

“El trabajo escolar responderá fielmente al programa trazado. Esto quiere decir que si la programación ha sido hecha de acuerdo con los desiderata más arriba expresados (conjunto organizado de todas las actividades y experiencias que los alumnos hayan de realizar bajo la directa jurisdicción de la escuela), la enseñanza responderá a los cuestionarios y asegurará los niveles de rendimiento que se tomaron como objetivos” (Pág. 126).

“... los niveles que, desde el punto de vista de la programación, son concebidos como objetivos, desde el punto de vista del trabajo escolar se convierten en resultados o rendimientos comprobables” (pág. 127).

Estas regulaciones legales del curriculum se racionalizaban desde el punto de vista didácticos con esquemas tylerianos (de acuerdo con el esquema de TYLER, cuya obra original data de 1949), que este mismo autor sigue en otro trabajo relacionado con el anterior, sin citarlo expresamente (1968b). LÓPEZ del CASTILLO (1982) lo reconoce también implícitamente cuando, refiriéndose a la regulación de contenidos mínimos por niveles en la normativa de 1964, declara que:

“constituía un primer intento de “programación por objetivos” aunque la formulación de los diferentes ítems no se atengan a los cánones formales exigidos para este tipo de programación” (Pág. 190).

Se planteaba, pues, un paralelismo entre el formato de prescribir el curriculum por parte de la administración educativa y la forma de abordar el profesor la organización del trabajo escolar, manteniéndose un mismo esquema de diseño para dos fases o aspectos muy distintos: la prescripción curricular y la racionalización didáctica. Las formas curriculares adoptadas por la administración “deben” ser formadas también adoptadas por los profesores en su trabajo.

Lasiguiente etapa en la evolución y afianzamiento de un estilo de intervención se sitúa en la Ley General de Educación de 1970 y la consiguiente aprobación de las Orientaciones pedagógicas par los planes y programas de estudios de la EGB, que constituyen un documento básicamente orientado sobre contenidos, métodos, evaluación, organización y periodización del tiempo escolar, a título de sugerencias para la acción y la experimentación. La Ley estipulaba que los programas y orientaciones pedagógicas serían establecidos por el Ministerio de Educación (Art. 17) para la EGB. Para el caso del Bachillerato se habla simplemente de la regulación del Plan de Estudios. En cada

cambio importante de estructura del sistema educativo se ha planteado la conveniencia de reordenar el curriculum al mismo tiempo, sin entender que éste necesita mecanismos para adaptaciones constantes sin ligarlo tan estrechamente a los cambios de estructura del sistema escolar, al menos en lo que a contenidos y a formas pedagógicas se refiere.

Las disposiciones administrativas de 1970 tienen una fuerte carga pedagógica, una vez que se ha cobrado conciencia de la renovación cualitativa que necesita nuestro sistema educativo. La llamada educación personalizada (GARCÍA HOZ, 1972) cuya filosofía inspiró el aparato técnico pedagógico de la Ley, era una amalgama de propuestas inspiradas en cierto personalismo cristiano, la creatividad, y una serie de técnicas basadas en el principio de individualización, trabajo para grupos grandes, medianos y pequeños, programación altamente tecnificada de actividades, evaluación por objetivos, agrupamientos flexibles de alumnos, departamentalización de profesorado, conocimiento del medio, estructuración de centros imposible de cumplir, etc. El nuevo documento curricular se convertía en un muestrario de propuestas pedagógicas que no contaban con la realidad de los centros ni con las posibilidades de los profesores.

A pesar de que dichas Orientaciones no se planteaban como normas imprevistas, se dice textualmente en la disposición reguladora (Orden de 2-XII-1970) que "las actividades didácticas... se ajustará a las orientaciones pedagógicas para los planes y programas". El curriculum de EGB se estructuraba en cuatro áreas de expresión (lenguaje, matemáticas, plástica, dinámica) y dos de experiencia (social-natural y formación religiosa).

El formato de curriculum prescrito que finalmente se difunde contiene expresiones de objetivos globales, objetivos muy concretos, orientaciones metodológicas generales y sugerencia de actividades específicas para determinados contenidos; se plantean centros de interés en opciones alternativas para agrupar contenidos, etc. desde el punto de vista formal se avanza un paso más importante sobre la adscripción de contenidos cada vez más precisados a niveles. Ahora la forma de expresar la concreción es la formulación de objetivos lo más precisos posibles, recomendando esa misma forma de diseño para las propias programaciones de los profesores. Bajo una forma técnica de tipo didáctico se regula el curriculum prescrito, las exigencias mínimas para todo el sistema escolar, en contradicción con otros postulados igualmente difundidos por la propia Ley General de Educación.

Las instituciones didácticas por la Dirección General de Educación Básica planteaban una contradicción interesante entre la necesidad de que la enseñanza tuviera un carácter globalizado, como ya habían señalado los programas de 1965, y la necesidad de que los niveles básicos se hubieran de determinar de forma analítica. La precisión de los niveles la justifica la Dirección General de Educación Básica (Orden de 2-XII-1970) por la necesidad de:

"Ofrecer al profesorado un estudio lo más detallado posible de cada uno de los sectores educativos con sus implicaciones metodológicas específicas; esto permitirá que los docentes profundicen en el conocimiento de cada una de las áreas.

"Facilitar la elaboración, por parte del profesorado, de las unidades globalizadas...

"Concretar los objetivos, contenidos y metodología de cada una de las áreas; de forma que facilitan el desarrollo de programa de adaptación con niños necesitados de una educación compensatoria en determinados aspectos.

"...poner en manos del profesor u punto de referencia que le permita diagnosticar, con la mayor precisión posible, la situación de sus alumnos en relación con lo que llamamos dominios básicos de las distintas áreas...

"Este diagnóstico nos dará una visión detallada de la situación del alumnado y permitirá hacer la programación adecuada a las exigencias de cada población escolar y a las particulares de cada alumno, principio básico de toda programación continúa".



Para los profesores:

"... el programa no es una lista de materias o temas, sino que define conjuntamente contenido y metodología en función de los objetivos y con indicación de los procedimientos de evaluación".

Para que los objetivos:

"...sean de máxima utilidad no pueden ser definidos como los fines generales y los remotos de la educación... deciden concretamente los cambios que se desean producir... lo decisivo es concretar la conducta en que el alumno patentizara al final de cada periodo el nivel propuesto".

Además de señalar los objetivos generales de cada área, se señalan los niveles de contenido":

"El qué se debe enseñar vienen formulando en objetivos específicos o metas concretas que se han de ir alcanzando gradualmente. Aquí estos objetivos específicos son a la vez meta y medio para alcanzar otros, dentro de la progresión de secuencias de pequeñas unidades insertas en las distintas áreas".

"...La formulación de los niveles en términos de objetivos operacionales responde al deseo de que los profesores puedan evaluar, controlar y revisar las distintas unidades formadas por uno o más de dichos objetivos".

Se sigue distribuyendo el contenido por niveles con la pretensión de que no sean equivalentes a cursos y el alumno promueva continuamente cuando domine el nivel, de acuerdo con el ritmo individual de progreso y el principio de la evaluación continua. Principio fácil de proclamar desde una disposición de la administración e imposible de realizar con la estructura escolar de que se disponía y de la que se sigue disponiendo hoy por lo que dicha norma tuvo que corregirse más tarde.

A los centros se les reconoce una teórica autonomía dentro de lo dispuesto por la Ley y las normas que la desarrollaron, para establecer materias y actividades optativas, adaptar los programas a las características y necesidades del medio en que están emplazados, ensayar nuevos métodos de enseñanza. Una adaptación que resulta bastante obstaculizada por la propia forma analítica de expresar los mínimos obligatorios, por la carencia de espacios de autonomía en los centros y para los profesores, dentro de un esquema de control del proceso pedagógico y bajo una política no democrática.

La última disposición curricular con rango legal para toda la educación primaria corresponde a 1981-82, expresada en lo que se ha conocido como Programas Renovados (Reales Decretos de 9I-1981 y de 12-II-1982). Entre las disposiciones curriculares a partir de la Ley General de Educación y este nuevo currículum prescrito ha mediado un hecho esencial en España: el establecimiento de la democracia y la aprobación de la Constitución de 1978. Por lo que se refiere a la política curricular aparecerá una novedad trascendental: el reparto de competencias sobre la regulación de la educación y del currículum entre la administración central del estado, que corresponde al ministerio de Educación, y las Comunidades Autónomas con competencias en educación. El artículo 149 de la Constitución reserva como competencia exclusiva del Estado no transferible a las Comunidades Autónomas: "La regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución... "Todas las demás competencias pueden ser transferidas de acuerdo con la Ley que regule en cada caso los respectivos Estatutos de Autonomía de esas comunidades. Es decir, en principio no hay un modelo definido. La inspección del Estado será la encargada de la vigilancia del cumplimiento de las normas.

La estructura técnica analítica de dar forma a los mínimos curriculares eclosiona de lleno en estos nuevos programas de 1981-82 que ordenan curricularmente la educación primaria en ciclos. El formato de prescribir por medio de objetivos pasa ahora a desempeñar una nueva función: la de concretar el mínimo que afecta a todo el Estado como base cultural homogénea para todos los niños, delimitando lo que es objetivo de todos y lo que puede ser desarrollado en cada Comunidad Autónoma. La fórmula jurídica consiste en regular por Real Decreto los mínimos de todo el Estado, que son muy esquemáticos, y desarrollar por Orden Ministerial esos mínimos para la parte del sistema educativo que territorialmente está bajo control del Ministerio de Educación y Ciencia. El curriculum prescrito por la administración más desarrollado se expresa en este segundo tipo de regulación.

Los mínimos del Estado implican distribuir el curriculum en una serie de áreas y ciclos temporales, marcar unas exigencias horarias mínimas para cada una de las áreas. Reformar el sometimiento de los libros y material didáctico a estas enseñanzas mínimas, establecer la promoción por ciclos y no por cursos, y relaciona contenidos y objetivos mínimos por grandes bloques temáticos dentro de las diversas áreas. Un ejemplo de la forma adoptada es el siguiente:

Ciclo inicial de EGB. Bloque temático no. 4. Medida:  
Experiencias de medida. Medir longitudes, capacidades y pesos, mediante unidades naturales y convencionales (metro, decímetro, centímetro, kilo y litro).  
Conocer y utilizar las principales unidades de tiempo.

El ministerio especifica para el ámbito territorial de su competencia:

Tema de trabajo. Experiencias con medidas naturales y convencionales.

**Objetivo:** 41. 1. realizar mediciones utilizando unidades naturales: palmo, Pie, unidades propias de la región, baldosines, etc.

**Actividades:** marca una distancia e el suelo por dos líneas separadas entre sí, aproximadamente cinco metros, el alumno ha de ser capaz de medir con palmos, pies, etc., indistintamente. Conforme vaya midiendo irá trasplantado los resultados correspondientes a una tabla.

Puede apreciarse muy bien la compenetración entre una forma de regular el mínimo y la orientación "rigorista" que se le sugiere al profesor para que desarrolle actividades que dicen llevar al objetivo. El esquema para regular burocráticamente el curriculum se convierte en esquema para ordenar la práctica de los profesores.

Las disposiciones de Educación, únicas disponibles por bastante tiempo dentro de éstas, temas dentro de los bloques y precisión de objetivos dentro de cada "tema de trabajo", indicando para cada objetivo actividades pedagógicas que se supone llevan a la consecución del objetivo correspondiente. La prescripción se confunde con la orientación en la medida en que objetivos y actividades se regulan a la vez, e incluso se destaca expresamente a veces que "las actividades docentes en el ciclo Medio de la Educación General Básica se realizarán de acuerdo con los respectivos niveles básicos de referencia" que se establecen.

Control y orientación, como funciones básicas de los mínimos, se han sintetizado ahora en una fórmula técnica derivada del esquema de diseño curricular por objetivos. El objetivo expresa el contenido o aprendizaje, indicando en forma de rendimiento a conseguir al final de un ciclo, tema o unidad, y la actividad consiguiente se convierte en la sugerencia metodológica para el profesorado. Quizá la prescripción curricula se precise mucha más de esta forma, pero se pierde el valor de orientación que preñadamente tienen los programa prescritos, puestos que las actividades correlativas a objetivos no reflejan la forma de operar de los profesores, sino que son sugerencias entrecortadas de actividades generales muy específicas, coherentemente con las posibilidades del

modelo elegido, no siendo, por tanto, auténticas orientaciones metodológicas. Algo bastante contrario a la idea de globalización que en regulaciones anteriores se había estimulado.

Al ordenar la periodicidad o niveles de competencia para diversos tramos de la escolaridad anuales, aunque las últimas regulaciones se refieran a ciclos, la prescripción contribuye a generar una determinada dinámica de producción de los materiales didácticos. Los niveles por cursos tienen unas consecuencias claras para el funcionamiento de los profesores, pero dificultan la acomodación flexible al ritmo de progreso de los alumnos. En nuestro caso, los ciclos tienen un carácter indefinido sirven como referencias de evaluación y promoción, pero no para la secuencia del curriculum que se sigue parcelando por niveles, fórmula establecida por los programas de 1965 para la EGB. El carácter selectivo del bachillerato explica el mantenimiento de una secuencia de escalones anuales.

La especificación progresivamente cada vez más precisa señala de hecho los niveles de rendimiento que sustituyen a cualquier control exterior. El control sobre la práctica se ha intentado realizar desarrollando una taylorización del curriculum, concretando éste en pretendidos rendimientos cada vez más "tangibles, que después nadie comprueba, pero que se difunden como formas de concebir el reparto del saber a través de la escolaridad. Si esas prescripciones, independientemente del contenido que en cada momento reflejan, son la expresión de la cultura a homogénea común, la propia administración tenderá a intervenir las fuentes de información y la inspección de la práctica como medidas para comprobar y hacer posible su cumplimiento.

## **B) La homogeneización de los materiales didácticos.**

La política de intervención ideológica a través de mecanismos de control burocrático tienen una ejemplar expresión en el celo con que ha controlado la divulgación del contenido y de los métodos pedagógicos. Recordaremos algunos hitos importantes en este aspecto. Los libros de texto son los vehículos de la cultura escolar para alumnos y profesores y esos lo entendió muy bien la burocracia vigilante de la ortodoxia en la escuela.

La Ley de Educación Primaria de 1945, donde se expresa la ideología autoritaria de forma muy evidente, ordenada e su artículo 48:

"Los libros de uso escolar en todas las Escuelas españolas habrán de ser aprobados por el Ministerio de Educación Nacional, previos asesoramientos técnicos en cuanto a su contenido y confección sin lo cual no podrán utilizarse en la primera enseñanza ni como textos ni como libros de lectura...

"En todo caso, para que un libro escolar pueda ser aprobado, se requiere como mínimo:

- a) Que se ajuste en su contenido a las normas de los cuestionarios oficiales.
- b) Que su doctrina y espíritu estén en armonía con los artículos aplicables del título I y del capítulo II de la presente Ley. (Se refiere a los fines de la educación y a la regulación de los cuestionarios)
- c) Que las cualidades materiales respondan a las exigencias pedagógicas en cuanto a papel, tipografía, tamaño, extensión e ilustraciones; y
- d) Que su precio se acomode a la, regulación que determine el Reglamento".

En disposición relativa al mismo tema, diez años más tarde, se especifique que:

"deberán ser sometidas a la aprobación del Ministerio, las obras, publicaciones y materiales de uso individual o colectivo que se indica en los apartados siguientes:

- a) Libros de lectura, b) Enciclopedias, c) Textos destinados a las Escuelas Primarias, d) Libros que hay de figurar en las Bibliotecas escolares para uso de

maestros (científicos, literarios, historicogeográficos, etc.), e] Textos a tras Escuelas de Magisterio..." (Decreto de 22-IX-1995. B.O.E. DE 17-X).

En 1958 (Orden de 30-VI. B.O.E. 9-VIII) se especificaba que el incumplimiento de las disposiciones relacionadas con esta materia serían motivo de falta grave o muy grave para los profesores, motivo de clausura para las escuelas privadas y de retirada de permiso de edición de libros de texto para la editorial que incurriese en ello.

Después de la Ley General de Educación se volvía a insistir en el mismo esquema de intervención, resaltando el valor de control del proceso pedagógico como vía del currículum y de condicionamiento de la misma práctica pedagógica, sólo que cargando ahora la justificación en las razones de tipo pedagógico, lo que no significa que el instrumento legal no sirviera y se haya utilizado para un control ideológico de contenidos y métodos.

"La nueva orientación de Educación General Básica como instrumento de renovación y perfeccionamiento cualitativo de la Educación supone un viraje significativo en la concepción y orientación de la enseñanza. Ese cambio de rumbo se reflejara necesariamente en un viraje paralelo de los instrumentos didácticos, en social de los manuales de uso escolar (libros de referencia, de consulta, de trabajo, de lectura; guías didácticas y otros libros del Profesor, etc.) que habrán de plasmar, actualizándose, las nuevas orientaciones pedagógicas y administrativas. En consecuencia, los libros escolares, para adaptarse a las exigencias de la nueva orientación de la Educación General Básica, deben reunir una serie de características en armonía con los principios didácticos, la estructura y el contenido de esta nueva orientación..."

"La utilización en Educación General Básica de consulta individual, de trabajo, de lectura, y en general de todo material impreso sistematizado que cubra cualquier área educativa, incluidos los libros de Profesor, requerirá la previa aprobación del Ministerio de Educación y Ciencia". (Orden de 27-II-1971. B.O.E. DE 13-III).

Finalmente, cercana la transición democrática, en 1974, se volvía sobre el mismo esquema de control administrativo sobre el material de profesores y alumnos hasta externos inverosímiles, con disposiciones que están vigentes hoy todavía manifestándose así una vía de regulación de los contenidos y procesos pedagógicos a través de la aprobación-exclusión del material didáctico. La regulación por Decreto de la autorización Pedagógica de libros de textos material didáctico de 20-VII-1974 volvía a insistir en que:

"La utilización de libros y en general de todo material didáctico destinado a cualquier área o actividad de la Educación Preescolar, General Básica, Formación Profesional de primero y segundo grados y Bachillerato, requerirá, en cuanto a contenido y precio, la autorización del Ministerio de Educación y Ciencia". (B.O.E. DE 13-IX-1974).

La orden Ministerial de 2-XII-1974 especificaba que el listado de material objeto de esta autorización preceptiva para poder ser utilizado era el siguiente:

1. Guías didácticas del profesor.- Dirigidas a orientar la programación y el desarrollo del trabajo escolar.
2. Libro del alumno.- De uso individual del alumno. Desarrolla los contenidos fundamentales de cada una de las materias o áreas de conocimiento.

3. Libros de biblioteca de aula.- De carácter colectivo y destinados a que los alumnos se habitúen a la búsqueda y selección de cuanta información sea útil para el desarrollo y ampliación de las enseñanzas de las diversas áreas o materiales. Deben responder a los programas establecidos para alguno de los niveles del sistema educativo.
4. Otro material escolar.- El que sin corresponder a ninguno de los grupos precedentes, venga requerido por la labor docente, tal como colecciones de láminas o modelos, diccionarios, atlas, material de paso para medios audiovisuales y otro material científico". (B.O.E. DE 16-XII-74).

Es muy evidente la pretensión de controlar los materiales de consulta y de trabajo de profesores y de alumnos que se expresa en estas disposiciones como medio efectivo de filtrar las propuestas pedagógicas que se pueden hacer dentro del estrecho e íntimo campo del aula, adonde es muy difícil acceder con cualquier instrumento de control. La contundencia y claridad de las normas y la extensión de materiales a que se aplica dejan bien a las claras sus pretensiones, que han podido justificarse por un paternalismo pedagógico sobre los profesores, pero que han arrancado de propósitos claramente ideológicos a los que han servido muy decididamente. La normativa sobre libros de texto y material didácticos ha proliferado mucho en la historia de la ecuación española, queriendo así controlar el curriculum, suplir el bajo nivel de formación de su profesorado, en el caso de la ecuación primaria, manifestando el intervencionismo en un nivel de enseñanza donde se ve más claramente que debe asegurarse en modelo más pedagógico que necesita más especificación que en el segundo de bachillerato donde domina más un modelo centrado en los contenidos.

Se trata de una regulación que llega hasta el ridículo de pretender fijar todo material didáctico en las aulas, la aprobación de una diapositiva, un diccionario o cualquier libro de lectura del alumno además de los libros de texto lo que naturalmente ha sido imposible en la práctica. Pero ha contribuido centrándose en los libros de texto, a delimitar una política controladora del proceso didáctico enfatizando en valor del libro de texto, convirtiendo a este material en la clave del método pedagógico.

Normativa que no ha servido como es manifiesto, para evita malos libros de texto en algunos casos con errores científicos, adecuaciones a la capacidad del alumno, sobrecarga de, los programas mínimos haciendo el papel de norma de calidad exigida por el profesor a sus alumnos, pedagogía centrada en ejercicios librescos, con un esquema de caducidad anual para el alumno que los convierte en costosos para las familias; pero que si ha evitado que otros mensajes entraran en las escuelas, que se diversificará el material soporte de informaciones, favoreciendo un monopolio de gran importancia económica de los mensajes pedagógicos por parte de los editores de libros de texto.

Los gobiernos democráticos hasta el momento no han hecho nada por alterar ese esquema de intervención fraguando en una filosofía de intervención ideológica sobre la escuela y de control del profesorado apoyado en un cierto paternalismo sobre el mismo, pretendiendo dejar en manos de una instancia burocrática nada menos que el control de la calidad científica y pedagógica del material didáctico, cuyos criterios no son conocidos más que por un reducido número de productores de material de los que la opinión pública y especializada hoy solo cobra conciencia de su existencia cuando se comen desmanes que saltan a los medios de comunicación.

Pretendida política social a través del control de precios y de condiciones materiales, control y homogeneización del curriculum mínimo, intervención pedagógica e ideológica, son aspectos que se cruzan en esta política hasta nuestros días. Curiosamente es un mecanismo de intervención exagerado de la administración que, en este caso, no despierta inquietud en las conciencias "liberales", que tanta preocupación tienen por el intervencionismo del aparato del Estado en cualquier área de actividad económica y mucho más en lo cultural. Olvido que tienen su justificación precisamente, en la importancia económica de este sistema de asegurar un consumo

ordenado, constante, extenso y reciente de productos comerciales estandarizados y estables en el tiempo.

La política curricular en la democracia parece no haber entendido tan claramente el valor de este control. No para tamizar los mensajes y favorecer determinadas orientaciones metodológicas, lo que en una sociedad democrática es intolerable y en la cultura moderna dominada por medios de comunicación de masas e infinidad de recursos culturales es absurdo, sino para alterar el modelo de control curricular y liberar la dinámica de creación de materiales, estimulando de otra forma el consumo de los que sean de mejor calidad.

### **c) La inspección educativa.**

No es nuestra intención historial del servicio de inspección en educación, sino relaciona en términos generales las funciones que se le adscribe en la ordenación de la política curricular. Los inspectores tuvieron la misión de controlar las escuelas y de ayudar a los maestros en sucesivas regulaciones legales de este servicio. Nosotros resaltamos el modelo que les hace intervenir en una forma de entender la ordenación y control del currículum. No es una función estrictamente técnica, aunque se quiera verla así, sino que adquiere el matiz político cuando ejerce al servicio de una política. Esto los profesores lo han visto siempre claro. El propio carácter polifacético de su función contribuye a desdibujar su perfil profesional (MAILLO, 19678, pág. 50).

El modelo de inspección educativa imperante en España queda muy condicionado por el papel vigilante y de control que se le asignó en la política curricular, la desconfianza hacia el profesorado era un reflejo del papel que habían desempeñado los maestros en el régimen republicano. El nuevo profesorado, muy bien filtrado, estaba escasamente preparado después de la Guerra Civil, Vigilancia y orientación son funciones confundidas y se mantendrán hasta nuestros días, por la pervivencia del esquema de control curricular basado en el proceso.

La Circular del Servicio Nacional de Enseñanza primaria (5-III- 1938, Boletín de 8-IV) dirigida a la inspección declaraba: "Con el fin de dar orientación fija y uniforme a todos los maestros de España por mandato expreso... para su más exacto cumplimiento...", proporcionando así directrices concretas referidas a Educación religiosa, patriótica, cívica y física.

La Ley de 1945 definió a la Inspección como "el órgano encargado de orientar y dirigir al maestro en el ejercicio de su función docente" (Art. 79)], pero también como un órgano de vigilancia de la administración sobre las escuelas, que tienen el deber de "cumplir, como Delegado de la Autoridad superior, las disposiciones legales relativas a la enseñanza". Su función orientadora, explicitada como un deber, a parte de "mantener ejemplar conducta moral desempeñando su función en servicio de Dios y de la Patria" y "excitar la cooperación con la familia". Se concreta en:

"Visita detenidamente las Escuelas, Centros o Instituciones de educación y enseñanza primaria de su comarca,..., dejando de ello constancia en el libro correspondiente, después de haber examinado y comprobado los trabajos, métodos, material y cuantos requisitos determinan los distintos artículos de esta Ley o sean completados en la reglamentación; orientación de manera constante por medio de circulares, reuniones, cursos y seriamente la actuación pedagógica del Maestro". (Art. 82).

La mecánica del control venía ya reglamentada por ese mecanismo curioso de los cuadernos escolares, la circular de 23 de Febrero de 1938 de la jefatura Servicio Nacional de Primaria Enseñanza, próximo ya al fin de la Guerra Civil, establecía que:

"Debe la inspección profesional de Primera Enseñanza, en todo momento, tener constancia de la obra que realiza cada maestro en su Escuela, fijándose en lo que ella tenga de eficaz y práctico, para utilizar, en circunstancias adecuadas, las aptitudes de los Maestros como educadores y directores de la obra de la Escuela...

“Los inspectores de Primera Enseñanza (...) realizarán las visitas a las Escuelas, a razón de diez días por mes.

“En cada una de las inspecciones provinciales de primera Enseñanza, se llevará un fichero que recoja todos los datos relativos a la Escuela, el Maestro, al alumnado y a la colaboración en la obra educativa y demás datos relacionados con la enseñanza primaria en cada Centro Docente...

“El cuaderno de clase... será individual y obligatorio para todos los alumnos, con el objeto de comprobar la labor diaria y facilita la obra de la inspección.

Tanto el cuaderno individual del trabajo del niño como el de preparación de lecciones del Maestro, serán revisados por el inspector para hacer las indicaciones que proceda...

“Los inspectores, en sus vida, cuidarán sin excusa alguna, de exaltar el espíritu religioso y patriótico para hacer de la escuela una institución española, educativa y formadora de buenos patriotas”.

En la Orden de 20I-1939 se había establecido el cuaderno obligatorio para alumnos y profesores:

“Art. 8º. En todas las Escuelas llevarán todos los niños que puedan hacerlo un cuaderno de clase, donde se reflejara la labor del niño, expresión, en la medida posible, de la que realice el maestro.

ART. 9º. Para la mejor ejecución y mayor eficacia de lo que se dispone en el anterior artículo, todo maestro llevará un cuaderno de preparación de lecciones de conformidad con el programa de la Escuela y orientaciones que el inspector le señale”.

El Cuaderno de Preparación de Lecciones se sustituyó en muchos casos por una hoja en la que se especificaban los contenidos tratados, el tiempo dedicado, los ejercicios realizados y las derivaciones religiosas de cada tema (BELTRÁN, 1987).

Conscientes de la imposibilidad de que la inspección conociese y vigilase de cerca la realidad educativa, la ley de 1945 establecía además como funciones de la Junta Municipal de Educación las de control. Mecanismo previamente ensayado, pues pareciéndose a otros anteriores establecidos para facilitar la participación social, ahora adquiría el valor de un instrumento de control (BELTRÁN, 1987, Pág. 46). Entre sus atribuciones estaban las de velar porque se aplicasen los principios ideológicos que orientaban la Ley, colaborar en el mantenimiento material de las escuelas y explícitamente el “intervenir en la comprobación del trabajo escolar” (Ley de 1945. Art. 109).

La inspección educativa se convertía en el único elemento técnico pedagógico dentro de la administración, y actuó como tal con un papel muy importante en la expresión de la política educativa, en sus aspectos técnicos y en sus relaciones con los profesores de enseñanza primaria. Esa función doble de la inspección, de control y orientación, se establecía también para la Enseñanza Media, si bien en cuanto a intervención en los aspectos pedagógicos nunca tuvo la fuerza que tendría en Enseñanza primaria. La Ley de Ordenación de la Enseñanza Media disponía que:

“Los inspectores impulsaran la renovación y perfeccionamiento de los métodos educativos, tanto en el orden intelectual como en el moral, en el social y en el físico-deportivo, y la educación psicotécnica de los escolares. Para ello: a) Harán que en la educación intelectual se anteponga la intensa asimilación a la extensa erudición, el cultivo de la inteligencia al de la memoria, y los métodos a los masivos, mediante una creciente cooperación de profesores y alumnos en la clase... (Art. 63).

En el Libro Blanco (1869, pág. 237) se planteaban dos tipos de evolución del rendimiento educativo, una referida a los alumnos y otra a los centros escolares. La primera correspondería a los centros y la de éstos a la inspección. Para ésta reservaría la responsabilidad de control del rendimiento educativo y la dirección y orientación de la enseñanza (Pág. 243). La Ley General de Educación en 1970 recogió esos dos cometidos (Art. 11).

Sus funciones eran las de velar por el cumplimiento de las leyes, colaborar en el planteamiento, asesorar a los profesores sobre métodos pedagógicos y evaluar el rendimiento de los centros educativos y de los profesores en colaboración con los Instituto de Ciencia de la Educación (Art. 142). Será quizá una apreciación poco rigurosa, pero creemos que las dos últimas funciones se cumplieron en mucha menor medida que la primera, por las propias limitaciones que para esta función tiene el modelo de inspección establecido.

Se estipuló que el rendimiento de los centros EGB se evaluaría en función de:

“El rendimiento promedio del alumnado en su vida académica y profesional; la titulación académica del profesorado; la relación numérica alumno-profesor; la disponibilidad y utilización de medios y métodos modernos de enseñanza, las instalaciones y actividades docentes, culturales y deportivas, el número e importancia de materias facultativas; los servicios de orientación pedagógica y profesional y la formación y experiencia del equipo directivo del centro, así como las relaciones de éste con las familias de los alumnos y con la comunidad en que esté situado”.

En realidad se trataba, pues de unos índices generales para disponer de estadísticas sobre el sistema educativo que más tarde se iniciaron desde la inspección, si bien no referimos a todos esos aspectos señalados.

El reglamento de los institutos de Bachillerato (Real Decreto de 21-I-1977 B. O. E. 28-II) establecía e su Art. 29 que:

“La evaluación del rendimiento educativo servirá para obtener información relativa al rendimiento del alumno a, la efectividad de los programas y métodos y en general, el rendimiento del centro. Sus resultados se aplicarán al perfeccionamiento de los métodos y programas de trabajo del Profesorado y de los alumnos”.

Para desempeñar la función inspectora en enseñanza primaria en la Ley de 1970 se suprima el requisito de ser licenciado en Pedagogía, manifestando así la relativa de su faceta al servicio de la administración sobre la orientación pedagógica al profesorado. El propio temario de las oposiciones a través de las que se les fue seleccionado por mucho tiempo ponía de manifiesto ese desequilibrio. La reforma de la Ley de 1946 realizada en 1965 exigía ese título o el de maestro como requisito de acceso.

El estilo del ejercicio de la función depende de las personas que la desempeña, pero la definición institucional de la misma pone el énfasis en el control procesual y en su papel vigilante, más teniendo en cuenta que la política curricula es muy intervencionista, decididamente burocratizada e el sentido de hacerla depender de las regulaciones administrativas, progresivamente más concreta en sus prescripciones y pretendiendo a la vez ser orientadora en cuanto a aspectos pedagógicos, que se anuncian unas veces como sugerencias, al tiempo que se dice son líneas a las que ha de someterse el trabajo de los profesores. La función inspectora quedaba subyugada no ya sólo a un modelo político, sino a una forma de regir el curriculum muy dependiente de la ordenación administrativa que sirve a una determinada política, pues política educativa y burocracia administrativa en España han sido inseparables.



La distribución de poderes de intervención educativa que surge del traspaso de competencias en educación a las comunidades Autónomas, después de la Constitución de 1978, con la aprobación de Estatutos de autonomía llevó a plantear la necesidad de un servicio de Alta Inspección del Estado en materia de enseñanza, dependiendo del Ministerio de educación. El haberse creado dicha función (Real Decreto 229/1981. B.O.E. de 21-III) después de ser aprobados los Estatutos de Cataluña y del País Vasco y de los respectivos traspasos de competencias en educación, parece indica que fue una figura no prevista en un modelo previo de funcionamiento y distribución de competencias educativas curriculares, dentro de la nueva estructura autonómica del Estado. Su regulación general para todo el Estado se realiza más tarde, ya en 1985. La Alta Inspección tiene como misión vigilar el cumplimiento de las normas didácticas en función de las facultades atribuidas al Estado por la Constitución que, en el caso que nos ocupa, hacen relación a los mínimos curriculares, sus contenidos y orientaciones pedagógicas, así como libros de texto y materiales didácticos. Obviamente, resulta difícil que sea eficaz del control en algunos de esos aspectos.

### **Algunas consecuencias del modelo**

Como derivaciones del ejercicio de una práctica durante una historia se ha ido perfilando un modelo y un estilo de intervención administrativa en la configuración y desarrollo del currículum, que se mantienen con una cierta constancia, y que se manifiesta con más nitidez en el caso de la educación primaria. Se trata de una intervención burocrática y tecnológica del currículum, que amplía el espacio de decisiones del nivel burocrático y político, minimizando la participación de los principales protagonistas de la adaptación última del currículum a la práctica, que son los profesores, y la capacidad de elección de los alumnos. Ello supone convertir a la administración en una instancia decisiva de determinación curricular (BELTRAN, 1987). Es una práctica que ha dejado una amplia y profunda huella en los mecanismos de decisión administrativa sobre el tema, y, lo que es peor, una forma de pensar la política curricular, que requiere una revisión. Se trata de un estilo que se caracteriza por una serie de rasgos básicos.

- 1) La administración regula el currículum determinando contenidos, aprendizajes que considera básicos y aspectos relacionados con la educación (hábitos, destrezas, actitudes, etc.). Algo, pues, que desborda los aspectos estrictamente intelectuales de la cultura, para entrar en el campo de la personalidad. La ampliación del concepto de currículum, su incursión en esferas personales y sociales de la educación, dentro de un esquema de intervención centrado en el proceso, implicará un modelo de control ideológicamente más decisivo para la Educación, pero de difícil supervisión. En la historia de las reformas curriculares en España, inevitablemente ligadas a iniciativas de la administración, ese estilo se ha ido progresivamente haciéndose cada vez más evidente en las prescripciones, haciéndolas más específicas una base educativa común para todos, ordenar los contenidos en la escolaridad, establecer unos puntos de referencia para homogeneizar la cultura escolar, mantener el control sobre la misma, sobre los profesores, libros de texto, etc. Una intervención que, llegado un determinado momento, se racionaliza en esquemas técnicos de presentar y realizar el currículum, perdiendo por su apariencia la carga ideológica que contienen.
- 2) La intervención se produce igualmente a la hora de proponer e imponer sugerencias metodológicas, unas veces de forma genérica y otras de forma precisa, relativas a contenidos concretos. Desde los comienzos de la configuración de la política curricular que hemos rastreado son meramente en sus hitos legales más decisivos, la intervención en el proceso es un aspecto más de control sobre la escolaridad, que después se argumenta simplemente en términos de "orientaciones" metodológicas y sugerencias al profesorado, con una ambigüedad manifiesta entre la orientación y la prescripción, intenciones que se traslucen unas veces de forma manifiesta y en otros casos proporcionándolas a través de disposiciones legales en las que se prescriben contenidos muy claramente. Según las corrientes dominantes en cada momento, se sugieren al profesorado modelos pedagógicos e innumerables códigos metodológicos pretendiendo actuar como medio

indirecto de formación y perfeccionamiento del profesorado, a través de una vía que es manifiestamente inadecuada para cumplir con eficacia esa función. Modelos metodológicos que se explicitan en orientaciones generales, en otras para cada área y en sugerencias muy específicas de actividades para objetivos concretos.

El esquema de intervención en el proceso pedagógico, con la connotación de control sobre el sistema escolar que tienen entre nosotros, lleva a manifestaciones curiosas de esa modalidad de orientar el sistema escolar a través de disposiciones administrativas que dicen cómo realizar la enseñanza, cómo ordenar los centros, etc. Las "circulares" específicas, las de comienzo de curso, son "planes pedagógicos" que proporciona la administración para un sistema que se supone inmaduro e incapaz de regularse en esos aspectos, ante una carencia de normativa respecto de cómo organizarse como entidad colectiva. Profesores poco preparados y dependientes, y centros sin capacidad ni tradición de organización interna coherente son las justificaciones de esa intervención. El sistema educativo queda así sometido a los vaivenes de corrientes pedagógicas, modas pasajeras que propone-impone el administrador de turno. De repente se descubre la educación personalizada, la programación correcta será la que se hace en términos de objetivos-actividades, la enseñanza individualizada por fichas, el diseño apoyado en una teoría cognitiva, etc.

- 3) El modelo administrativista de comunicación teoría-práctica, deja en manos de la burocracia la definición y operacionalización de modelos pedagógicos que son en la mayoría de los casos propuestas ineficaces, ya que se agotan en su mero enunciado. Propuestas a veces interesantes cargadas de buenos propósitos que después no se acompañan de los medios y medidas para hacerlas realidad. Y esto así que debiera ser objeto de atención de la administración y de la política educativa. Modas que, afortunadamente en algunos casos pero no en otros, pasan rápidamente sin dejar la más mínima transformación cualitativa positiva en el sistema educativo. Una táctica que despierta movilizaciones de curso, publicaciones etc. que divulgan las nuevas orientaciones en cada momento. Se dice que hay que "globalizar la enseñanza", después se es personalista, más tarde experto en programaciones rigurosas, después somos cognitivos, etc. antes de que cualquiera de esas orientaciones haya arraigado en las prácticas reales, generado materiales apropiados para que las apliquen los profesores normales del sistema, condicionadas por otros factores que no son las declaraciones de principios, ya que empieza a difundirse otro modelo.

A la hora de juzgar este modelo, hay que distinguirlo de lo que se ha llamado centralización de la iniciativa de innovación, que es otra cosa bien distinta a pretender innovar, al tiempo que se ofrecen infinidad de normas sobre el proceso de desarrollo del currículum.

El modelo de intervención burocrática es un sistema de innovación que, aparte de ser bastante ineficaz, no le concede al sistema educativo la capacidad de organizarse pedagógicamente, apoyado en un profesorado competente que, nutrido de propuestas e ideas pedagógicas, lleva a cabo la modulación de la práctica pedagógica en sus centros y en sus aulas. Es un sistema de querer mejorar la práctica sencilla y económica, que fomenta la dependencia, en cuanto a sugerencias técnico-pedagógicas, respecto de las iniciativas de la administración. La relación de control contamina así a la orientadora y ambas resultan bastante ineficaces.

En distintos momentos se crean y se alude a la función de organismos técnicos para asistir a la renovación cualitativa del sistema escolar. Pero el modelo de intervención administrativa en el desarrollo curricular necesita poco de esos órganos técnicos intermedios, aunque es la propia administración la que los crea y financia. Únicamente necesita controlar los libros de texto, dejando su renovación a la propia dinámica del mercado. La Ley de 1945 atribuía al Instituto «San José de Calasanz» del C.S.I.C., creado ya en 1939, junto a la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y letras, esa Función técnica; en 1958 se creaba el CEDODEP (Centro de Orientación y Documentación

Didáctica de Enseñanza Primaria), al que se le encomendaría la elaboración de programas de 1965, la reforma de 1970 creaba el CENIDE y los ICEs. Estos organismos técnicos han tenido en general escasísima incidencia en el desarrollo curricular y en la práctica escolar, a excepción del CEDODEP que fue elemento introductor de novedades importantes para la educación primaria. La prueba es que se dejaron morir, pues en el modelo de intervención señalado, la función técnica la cumple el propio administrador. La investigación pedagógica en general sigue en España gozando de prosupuestos insignificantes, y tampoco se siente como necesaria en el modelo de innovación burocrática que se ha mantenido, ni se la ve relacionada con la calidad de la enseñanza.

- 4) Por todo ello, es un modelo desprofesionalizador del profesorado o como mínimo dudosamente profesionalizador. El papel de los profesores se relega a concretar las directrices metodológicas en su clase, vigiladas y orientadas en teoría por la inspección. La autonomía se circunscribe a los aspectos metodológicos y a las relaciones personales con los alumnos. Se les quita la posibilidad de intervenir en las variables contextuales, culturales y organizativas. Sus problemas son los que planea la aplicación de la norma establecida. No olvidemos que no existe pensamiento profesional propio, al margen de las condiciones y contenidos que proporciona el contexto de ejercicio del puesto de trabajo. La información que maneja el profesor se refiere al ámbito de actuación que le deja la definición estructural de su puesto de trabajo. El profesor queda muchas veces inevitablemente atrapado en la opción y en el conflicto de depender-resistir respecto de la directriz exterior. Y provoca a largo plazo el desarme cultural, técnico e ideológico del profesorado.

Podemos recordar, como ejemplo, las preocupaciones de los profesores en los últimos años para "realizar las programaciones de forma adecuada" que tienen que exponer en el centro, ante el inspector, y que incluso se exige en las pruebas de acceso al funcionario. Otro ejemplo fue la aplicación acrítica de las fichas de enseñanza individualizada encuadrables, pero homogéneas, motivada por un interés comercial, porque eran distribuidas como un añadido de los libros de texto, como si fuesen cuadernos de ejercicios. Se configura un modelo de profesional "ejecutor" y adaptador de normas y directrices al que le queda escaso espacio de desarrollo. Los modelos de innovación centralizada por vía burocrática son expresiones de los modelos de control centrados en el proceso, bajo el supuesto de que la capacidad técnica en educación reside en la burocracia que difunde los modelos pedagógicos. Se trata de hacer pedagogía a través de disposiciones oficiales. Hemos visto bastantes ejemplos: formas de entender el contenido, modelos de programar la manera de enseñar y de aprender, la de organizar la enseñanza en la clase y en los centros, etc.

Como el administrador se justifica técnicamente con la exposición pública del modelo pedagógico, es difícil encontrar después una política de creación prolongada y estable para mantener la renovación constante del sistema educativo. En todo caso se aprecian intentos puntuales sin fuerza ni continuidad.

- 5) Se produce una relación unidireccional e individualista entre el profesor y la burocracia que presta orientaciones precisas de orden metodológico para realizar la enseñanza "adecuada". Relación que supone minusvaloración, cuando no decido entorpecimiento, de la elaboración del curriculum en los centros escolares, aunque en las disposiciones legales se les reconozcan competencias en ese sentido, que no han desarrollado hasta el presente. Lo hacía, como hemos visto, la Ley General de Educación, la LOECE y la LODE. La LOECE (1980), más conocida por Estatuto de Centros, establecía que:

“Los centros sin discriminación para ningún miembro de la comunidad educativa, y dentro de los límites de fijados por las leyes, tendrán autonomía para establecer materias optativas, adaptar los programas a las características del medio en que estén insertos, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades culturales y extraescolares” (Art. 14).

La LODE en su artículo 15, en 1985, repetía exactamente ese mismo texto, relativo a las competencias de los centros. Una Ley que establece la libertad de cátedra, superando la limitación de la “libertad de enseñanza”, supeditada al ideario del centro que establecía la LOECE (Art. 15), y que menciona expresamente por los centros de enseñanza pública la competencia del Consejo Escolar, en el que participan profesores, alumnos y padres de alumnos, en aprobar y evaluar la programación general del centro”. La participación en los planes educativos queda confusa, pues la función de “programas las actividades docentes” se asigna explícitamente al Claustro que sólo lo forman los profesores con el Director.

Las prescripciones curriculares y las orientaciones metodológicas van dirigidas al profesor que realiza su práctica personal, pero se ocupan mucho menos de favorecer un proyecto pedagógico global coherente en los centros, una regulación del puesto de trabajo de los profesores y del funcionamiento más adecuado en toda la institución escolar para que eso sea posible.

Esa relación unidireccional refuerza, a su vez, una ética profesional individualista que genera dependencia e impide el desarrollo de espacios colectivos de profesionalidad a nivel de centro. La responsabilidad del profesor reside en responder a directrices cada vez más específicas, no ante el equipo pedagógico o la comunidad educativa. Las propias reformas se centran más en los profesores y mucho menos en los centros.

El control burocrático de los profesores y su dependencia respecto del mismo es, a su vez, una defensa que tendrán los docentes frente a otras instancias de participación, como pueden ser los padres o los mismos alumnos. Curiosamente en esa dependencia los profesores pueden encontrar una salvaguardia frente a la intromisión de “agentes extraños” al ámbito de su profesionalidad, reducida a la técnica y al fiel cumplimiento de lo establecido.

- 6) La prescripción rigurosa y la falta de atención a la formación del profesorado supone la imposibilidad de que los docentes participen en los contenidos, que se deciden en el exterior. La apropiación de funciones técnicas por parte del administrador se basa en la débil profesionalización del profesor, al tiempo que sigue manteniendo ese estado de cosas. Por su formación y por el esquema de desarrollo curricular, los contenidos y buena parte de las competencias del diseño quedan fuera del alcance del profesorado. Aunque después, la ineficacia real de un control sobre la práctica que pretende ser tan exhaustivo “tolera” de hecho un margen de autonomía importante.
- 7) Se deja en manos de la inspección el desarrollo, concreción, orientación y vigilancia del cumplimiento de prescripciones y orientaciones educativas, con lo que no sólo desempeñarán el papel de control imprescindible del cumplimiento de normas generales, sino que se convierte en depositarios de la técnica pedagógica anunciada por la administración educativa, función que ejercerán apoyados en la autoridad que les da su status. Control y orientación son dos funciones contradictorias que convierten en difícil el cumplimiento simultáneo de ambas. En el mejor de los casos, la función de orientación no podrían cumplirla materialmente.
- 8) El control real del conocimiento impartido queda en manos de los materiales didácticos, sobre los que la administración recuerda siempre su protestad de aprobación para que se acomoden a las directrices establecidas. Un control difícil en lo que hace referencia a contenidos, e imposible en cuanto a orientaciones metodológicas. Se cae, en muchas ocasiones, en la contradicción de difundir modelos didácticos en las orientaciones

metodológicas que implican un desbordamiento necesario de los libros de texto, mientras después se ordena que todo material a usar por profesores y alumnos debe ser aprobado por la administración educativa.

La burocracia agota su función en una pretendida vigilancia del ajuste de los medios y de su calidad al curriculum prescrito. Medios que son producidos por la iniciativa privada, favoreciendo de hecho una dinámica de estandarización de los materiales. El curriculum, cuando más precisado se prescriba, reclama menor variedad de medios traductores, la dinámica de mejora de los materiales, auténticos intérpretes reales del curriculum, queda al arbitrio y voluntarismo de los productores y a la competencia entre empresas que ofrecen productos necesariamente bastante homogéneos, aunque siempre habrá niveles de calidad diferentes. Niveles de calidad que serán aprobados todos ellos, paradójicamente, por la administración. Ni siquiera se ejerce el poder de control que se tienen con el requisito de la aprobación necesaria para favorecer una política decidida de mejora de la calidad del material didáctico. Seguramente porque no fue nunca esta su función. Sin embargo ese control administrativo es la garantía de entrada en un mercado extenso, estable y seguro.

La prescripción permite llevar a cabo cuatro objetivos básicos de forma prominente: ordena el sistema, pretende controlar el curriculum, clarifica e informa sobre su cometido y regula las condiciones de obtención de las acreditaciones y títulos. En nuestro caso, han pretendido ser un instrumento de control de la práctica, de ordenación pedagógica de la enseñanza y de orientación al profesorado. La complejidad de todas esas funciones, muchas de ellas contradictorias entre si, exigen actuaciones e instrumentos diferenciados.

Si quieren ser orientadores para centros y profesores deben proporcionar un mensaje claro, transmitiendo la base de ideas clave que orientan un proyecto curricular, la estructura del curriculum, justificación del mismo, estructura de las materias o áreas, hasta los planes pedagógicos. Y esto consideramos que no debe ser objeto de la acción político administrativa directa, ni puede reflejarse adecuadamente en el curriculum mínimo obligatorio.

Los mínimos tienen que admitir como inevitable y dar por buena la modulación de los mismos por parte de los agentes constructores del curriculum, siendo conscientes de que son esos mediadores los que intervienen en la práctica, no los mínimos prescritos. Si preocupa el control del sistema, éste es preciso ejercerlo a través de otros medios y no por el sistema de regular exhaustivamente todo. Si se quieren dar orientaciones al sistema práctico-pedagógico es preciso tomar otras medidas y favorecer otros canales.

Este legado histórico es una base de partida poco favorable para un proceso de transformación cualitativa del sistema de enseñanza en España hacia mayores colas de flexibilización y autonomía, en aras de una mayor independencia y responsabilización de los centros y de los profesores para responder a las necesidades del medio inmediato y de las peculiaridades de los alumnos. En la tradición heredada, se conjunta intervencionismo sobre el proceso pedagógico, ética profesional individualista, escasos desarrollo de la profesionalidad colectiva expresada en estructuras de funcionamiento coordinado de profesores, subdesarrollado de las funciones directivas en los centros, medios homogéneos para el desarrollo del curriculum, con ausencia de mecanismos para el conocimiento y control democrático del sistema escolar.

Un sistema escolar que ya cubre las necesidades básicas de escolarización debe preocuparse por la calidad y por establecer mecanismos de adaptación constante a las condiciones cambiantes de la cultura y de la sociedad. Sin menoscabo del papel que puedan cumplir iniciativas de innovación centralizada, será necesario avanzar hacia mayores cotas de autorresponsabilización de los centros y de los profesores respecto de la Educación de los alumnos que atienden, como derivación de una política democratizadora que va delegando espacios de intervención a los agentes directos de la educación, y en orden a potenciar la autonomía de los profesores.

Para progresar en esa dirección, son precisas algunas condiciones y líneas de actuación política:

- a) Menos dirigismo burocrático del proceso.
- b) Más calidad en el profesorado.
- c) Desarrollo de las estructuras de funcionamiento colectivo en los centros: coordinación del profesorado y una potenciación de la función directiva que compagine la competencia profesional con su carácter democrático. Este último es condición necesaria en nuestro contexto, pero no suficiente.
- d) Mayor control democrático de todos los agentes de la comunidad educativa sobre los centros, para lo que son precisas prácticas de autoevaluación de los mismos, en orden a dar a conocer a la sociedad su funcionamiento, clarificando previamente los criterios básicos de su proyecto educativo, relacionados con procesos pedagógicos y no sólo relativos a productos académicos. Sólo a partir de una formación democratizada es posible la participación constante de todos.
- e) Mecanismos y dinámicas de innovación permanente del curriculum apoyadas en la creación de materiales, que no pueden quedar sólo en manos de una iniciativa privada cuyo interés prioritario es difícil que sea la mejora de la calidad de la enseñanza.
- f) Flexibilización del curriculum y adaptabilidad a las condiciones cambiantes de la cultura y de la sociedad. Este principio de flexibilización curricular y la posibilidad de la optatividad interna que no discrimine a alumnos, precisa de medios variados en el desarrollo del curriculum de difícil disponibilidad en un marco político que ha propiciado la homogeneización de la oferta

### **Esquema del reparto de competencias en el sistema educativo español.**

Como resumen de todo lo anterior y con vistas a proporcionar una síntesis del reparto de competencias sobre el curriculum en el sistema educativo español ofrecemos el cuadro que sigue. Cuatro son los niveles que se reparten las decisiones sobre el curriculum, sin considerar los determinantes sociales, culturales y materiales que forman parte del sistema curricular y que quedan fuera del ámbito de la institución escolar y de la ordenación directa del sistema. Son: el Estado, las Comunidades Autónomas, los Centros escolares y los Profesores. La participación posible de los alumnos, padres u otros agentes sociales reside en los órganos de gobierno de los centros escolares, y aquellas instancias informales de negociación en el mismo centro y en cada clase en particular.

Esas instancias de "determinación escolar" del curriculum actúan con desigual poder de influencia real y de ordenación explícita sobre diferentes ámbitos del curriculum: Los contenidos, la metodología, la evaluación, la organización y la innovación. La capacidad de intervención de cada uno de los niveles o instancias de decisión en todos esos aspectos nos da una radiografía sobre el reparto de competencias y poderes moduladores del curriculum como proyecto, como práctica y como resultados de aprendizaje.

**DISTRIBUCIÓN DE COMPETENCIAS CURRICULARES**

	Contenidos	Metodología	Evaluación	Organización	Innovación	
Estado	-Mínimos curriculares áreas y/o asignaturas objetivos y contenidos Horarios Mínimos	-Orientaciones metodológicas. -Materiales Textos...	-Títulos - Promoción de alumnos -Alta, inspección -Control- Inspección	- Ordenación de niveles -Ordenación de ciclos -Promoción -Horarios -Órganos de gestión Estructuras centros -Plantilla profesores	-Planes de formación de profesores -Planes de perfeccionamiento -Estructura y recursos de innovación	Centralización ↓ Descentralización
Comunidades autónomas	-Desarrollo de mínimos -Áreas propias	-orientaciones metodológicas -Materiales, textos.	-Control- Inspección	-Promoción- recuperación -Agrupación de alumnos -Horarios -Plantilla profesores	-Planes de formación de profesores -Planes de perfeccionamiento -Estructura y recursos de innovación	Autonomía ↓ Autonomía profesor
Centros	-Proyecto pedagógico	-proyecto pedagógicos Selección de medios -ordenación de recursos	- Evaluación del centro	- Agrupación de alumnos -Equipo docente -Horarios -adscripción de profesores	-Seminario – departamentos	
Profesores	-Desarrollo de la enseñanza	-Desarrollo de la evaluación	- Evaluación de alumnos	-Ordenación de aula	- Autoperfeccionamiento - Perfeccionamiento horizontal	

**Taba, Hilda. “Modelos corrientes para del organización del currículo.”**  
**En. Elaboración del currículo. Capítulo 21 pp. 449-536. Ed.**  
**Troquel. Buenos Aires.**

## CAPITULO 21

### MODELOS CORRIENTES PARA LA ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULO

El alcance, la secuencia, la continuidad y la integración son los problemas centrales de la organización del currículo. Los métodos para lograr un alcance apropiado, una secuencia positiva, una continuidad acumulativa y la integración del aprendizaje fueron tratados en el capítulo precedente desde el punto de vista de la organización de ciertos aspectos específicos del currículo, tales como un curso o una unidad. Aquí los trataremos como partes de una estructura o un modelo general para la organización de todo del currículo.

#### Algunos problemas de organización

Cada modelo para la organización del currículo adopta una determinada idea sobre el alcance porque también adopta determinados centros de organización. Cada uno de ellos tiende, así mismo, a adoptar ciertos especiales con relación a la secuencia, la continuidad y la integración y, por consiguiente, modifica estas características de manera diferente. Además, estas características en la organización del currículo se hallan relacionadas entre sí. El modo en el cual se dispone una característica influye sobre el método para disponer la siguiente: las decisiones que se adoptan a un nivel dado de organización determinan el modelo para el siguiente. Por ejemplo, la decisión con respecto al centro o núcleo de las unidades individuales, determinan también de qué manera se considera el alcance de todo el currículo. Si las unidades básicas se organizan en términos de los temas y las materias, la extensión del contenido se convierte en la forma principal de determinar el alcance. Si las ideas y los conceptos básicos constituyen los centros fundamentales para la organización de las unidades, abarca ideas y conceptos se vuelve en criterio para el alcance y su extensión acumulativa se convierte en parte del planeamiento general. Si consideramos esenciales a los objetivos de las experiencias del currículo entonces el alcance puede incluir la serie de objetivos que el currículo trata de lograr, no es posible aplicar el criterio de la amplitud del alcance del contenido sin considerar de qué manera se relacionan los diversos campos del conocimiento y viceversa. Estas consideraciones representan exigencias múltiples para la organización y, si bien pueden ser aplicadas en un orden diferente o en forma simultánea, resultaría difícil aplicarlas independientemente las unas de las otras.

Sin embargo, no siempre se considera a estos problemas como igualmente importantes o como partes equivalentes del plan; tampoco se toman en cuenta del mismo modo todas las relaciones ni se las utiliza con igual coherencia. Por ejemplo, pocos proyectos de currículo otorgan igual importancia al alcance del contenido que al alcance de las facultades intelectuales, de los hábitos mentales y de las actitudes que deben adquirir los estudiantes. Un contenido de amplio alcance puede estar acompañado por un margen limitado de capacidad intelectual. Y, a la inversa, es posible concebir el desarrollo de una amplia gama de conductas mediante el estudio de un contenido relativamente limitado.

Como dice Sheffler, el peligro de aplicar sólo la primera definición del alcance es la superficialidad y el de aplicar sólo la segunda, la ignorancia. Cómo evita ambas, superficialidad e ignorancia, es un problema práctico de grandes consecuencias para la organización del currículo (1958, pág. 472).

Algunos teóricos del currículo afirman que la selección a la organización de “este son los problemas teóricos fundamentales y que la secuencia es simplemente una cuestión de ubicación por grados, sujeta sólo a consideraciones de conveniencia. Drug, por ejemplo, se deshace de la secuencia diciendo que el problema de la ubicación es, en gran medida, un asunto de manejo escolar práctico más bien que de valores intrínsecos, mientras que el alcance es un problema de valor intrínseco en el cual no deben inmiscuirse las consideraciones de la factibilidad administrativa (1950, Pág., 133). Esta posición pasa por alto la importancia del aprendizaje acumulativo. En este



esquema de pensamiento, las decisiones con respecto a la secuencia del aprendizaje se reducen a cuestiones tales como si Silas Marner debe enseñarse en octavo o en noveno grado y luego adapta las expectativas con relación a esta lectura al nivel en el cual se la presenta. Si lo que los niños aprenden de Silas Marner representa un nivel de capacidad más elevado del que aprendieron en la obra leída con anterioridad, posiblemente no posea interés teórico.

Los problemas del alcance, la secuencia y la integración de las expectativas de aprendizaje han recibido una buena dosis de atención en la literatura sobre el currículo. Los debates sobre el alcance y la secuencia y sus descripciones insumen más páginas en los textos sobre currículos que cualquiera otro tema sobre su evolución. A partir del currículo clásico tradicional, los teóricos del currículo siempre han luchado con los problemas de aquello que debe constituir la base para determinar qué debe "abarcar" el currículo y en qué orden. Los problemas del aprendizaje acumulativo han recibido menos atención y recién ahora comienza a cobrar importancia.

Un tratamiento equilibrado de todos estos problemas de organización involucra numerosas confusiones, cuya solución requiere estudio y experimentación cuidadosos. Sin embargo, de todos los aspectos principales de la teoría del currículo – la determinación de las bases sobre las cuales adopta las decisiones, la formulación de objetivos, el desarrollo de criterios coherentes para seleccionar las experiencias de aprendizaje y organizarlas-, este último ha recibido un mínimo de atención sistemática (Tyler y Herrick, 1950, pág. 59). Gran parte de las decisiones que producen cambios en la organización del currículo se han adoptado por presiones, pálpitos o conveniencias y no están fundamentadas por consideraciones teóricas definidas o conocimiento comprobado. El alcance del currículo ha sido extendido bastamente sin una consideración adecuada de las consecuencias de esta extensión sobre la secuencia o el aprendizaje acumulativo. Se ha modificado el orden en el cual se enseñan las materias. Todo esto se ha hecho sin una reconsideración fundamental de las afirmaciones básicas del currículo clásico. El resultado ha sido que el currículo, especialmente el de la escuela secundaria, se convirtiera en una mezcolanza recargada e inmanejable, una mesa de ofertas atomísticas, que ha hecho estragos en cualesquiera de las secuencias que las materias tradicionales representaban y lograban.

El hecho de que estas confusiones que subyacen los cambios en el currículo no hayan sido estudiadas adecuadamente puede explicar la proliferación de "aproximaciones" a su confección. \* en efecto, el estado de la teoría del currículo puede ser comprobado con el de la biología en la época anterior a Darwin, según lo describe Beck: una clasificación cuidadosa de todos los principios falsos porque no existe ninguna idea teórica fundamental para armonizarlos. La consecuencia de esta dificultad (confusiones que hacen difícil la prueba) fue "la proliferación de incontables escuelas de pensamiento: los sectores de opinión cuyo aspecto externo, en muchos casos, nada semejaba más que un fresco mural de la descripción de una batalla" (Beck, 1957, pág. 15).

A la luz de estas dificultades, resulta interesante examinar algunos de los modelos corrientes de organización del currículo, especialmente para determinar aquello inherente a esas estructuras que, o bien permitan o eviten cumplir con los criterios para un buen currículo y cómo resuelven estos modelos los problemas de la organización.

### **Organización de las materias**

Esta es la manera más antigua y aun así, la más importante de organizar un currículo, especialmente en el colegio secundario. Tiene su origen en la magnífica simplicidad de las Siete Artes Liberales del currículo clásico, todas de naturaleza muy amplia. Esta simplicidad clásica de la extensión del conocimiento puede aún ser observada en los enunciados más modernos de lo que el currículo debe abarcar. Al hablar de los fines de la educación, Sydney Hook describe del modo siguiente las facultades y las ramas importantes del conocimiento:

---

\* Smith, Stanley y Shores describen entre tres y diez aproximaciones a la organización del currículo, según cómo se las cuente (1957, Parte III).

La educación debe tener a desarrolla la capacidad de los estudiantes para escribir y hablar clara y eficazmente, para trata con competencia con números y símbolos, para pensar crítica y constructivamente, para juzgar con discriminación y observar con atención, para apreciar y respetar las diferencias personales y culturales, para gozar con sensibilidad los mundos del arte y de la música, y para enriquecer la imaginación y profundizar la penetración en los corazones de los hombres mediante el estudio de la literatura e, el teatro y la poesía...

[Con respeto a las ramas del saber, deben adquirir un conocimiento adecuado... del mundo físico y biológico – de las fuerzas que opera sobre el hábitat del hombre y lo gobiernan, limitan su lugar en la naturaleza y determinan la estructura y la conducta de su cuerpo y de su mente- esto, principalmente, para lograr que la experiencia diaria de estudiante le resulte accesible]...el segundo campo de interés y tema de estudio es la historia y los estudios sociales... [Porque existen] una necesidad universal de que todos los individuos comprendan loa sociedad en la cual viven... Sea o no que las guerras comienzan en las mentes de los hombres, las diferencias ideológicas bien pueden determinar si ellas terminaran en conflicto. Los educadores disienten sólo en el hecho de que los puntos de insistencia relativa recaigan sobre el pasado lejano, el pasado reciente y la civilización contemporánea...

Un tercer campo de estudio que debiera ofrecerse a todos los estudiantes, particularmente en la universidad, es el conocimiento del gran panorama de la vida, los juicios valorativos los compromisos de las filosofías y las religiones principales que han influido sobre las multitudes, así como las perspectivas de figuras solitarias del pensamiento más profundo opero de menor influencia que pesan directamente sobre algunos de los conflictos ideológicos de nuestra época...

Al fin y al cabo, la decisión con respeto a las filosofías sociales contradictorias implica una elección entre os valores morales fundamentales [1959, págs. 7-10].

En realidad, una división generalizada de materias que delimitan el alcance de la educación con tanta simplicidad, ya no existe. A medida que aumenta la especialización, aumenta la cantidad de materias especiales. Actualmente, el conjunto de las materias de la escuela secundaria muestra sólo una pálida semejanza con el trivio y el cuadrivio dominantes, si bien estos aún el modelo para muchos humanistas contemporáneos. Además, muchas de las materias que se enseñan hoy –tales como los problemas de la democracia y la adaptación personal- representa varias decisiones científicas.

Una premisa de esta organización es que las materias específicas no sólo cubren los campos importantes de la herencia social, sino también que su dominio abarca el alcance total de loa educación. Por este motivo, la adaptación a los nuevos desarrollos, tales como el perfeccionamiento del conocimiento y las tareas educacionales modernas, se realiza en forma de adición de nuevas materias. Esto, naturalmente, lleva a la proliferación de las asignaturas, hasta el extremo de que, actualmente, en idioma sólo se dictan cincuenta y una materias diferentes (Brink, 1955, págs. 372-77).

Alunas de las propuestas recientes intentan reducir este conglomerado de materias a sus proporciones anteriores, más despejadas y clásicas. Por ejemplo, Conhant (1959, págs. 47-48, 57) recomienda para la escuela secundaria 4l programa siguiente:

Programa para los alumnos con mayor capacitación académica	Programa general
4 años de inglés 3 años de estudios sociales 4 años de matemática	4 años de inglés 3-4 años de estudios sociales 1 año de matemática

3 años de ciencia 4 años de idioma extranjero	1 año de ciencias por lo menos
--	--------------------------------

La esencia de la organización de la materia consiste en seguir una lógica de la disciplina pertinente, es decir, que tanto el contenido como las experiencias del aprendizaje correspondientes para adquirirlo sean divididos y organizados por la lógica de los campos respectivos de la materia. El especialista en contenido es quien determina esta "lógica"; la función principal de quienes confeccionan el currículo y del maestro es hallar los modos para aprender el contenido tal como está organizado. Dado que el dominio de la asignatura es la tarea central, la exposición tiende a ser el método principal de instrucción y el libro de texto la fuente más importante. Sin embargo, actualmente el currículo de la materia está acompañado por diversos métodos de presentación, concebidos en el transcurso de los primeros veinticinco años de este siglo. Las normas, incluyendo los criterios para la evaluación, se fijan en términos de la cantidad de conocimientos que se dominan.

Parte de la filosofía de la organización de las materias es que existe una jerarquía de prioridades entre las asignaturas, de acuerdo con su valor como disciplinas mentales. Esta idea contribuye la base para la distinción entre materias "difíciles" y "fáciles". En una empresa educacional no todas las materias tienen la misma calidad y el mismo valor para ciertos individuos. Es desde este punto de vista que se cuestiona el "igualitarismo" o la "democracia" de las materias.

El informe Rockefeller señala: "En la gran democracia de la materias que hemos permitido desarrollar, no es demasiado exagerado decir que más allá de las materias prescritas (que insumen sólo aproximadamente la miras del tiempo del estudiante ninguna materia ha sido considerada tan importante como cualquier otra". El informe, por consiguiente, sugiere una serie de materias prioritarias y la modernización de estos cursos (Rockefeller Brothers Fund [Función Hermanos Rockefeller], 1958, Págs.. 26-27). La suposición de que ciertas materias tienen un valor especial como disciplinas mentales en virtud de su contenido, origina la tendencia a confundir la "educación general" con las "materias obligatorias", lo cual otorga a la organización de la materia una cierta compartimentación e inflexibilidad, especialmente en aquellas que forman parte de exigencias de la universidad presumiblemente inmutables (Bossig, 1960, págs. 33-34). Asimismo, esta suposición crea el primer punto de confusión en los argumentos acerca de las formas de organización del contenido. Se defiende el "currículo de la materia" sobre bases que ya no existen: las virtudes de las disciplinas generalizadas y el valor en cuanto a la disciplina mental de ciertos tipos de contenido. La pregunta no es si ciertas materias poseen un valor inherente, de disciplinas mental, sino si existe un "contenido asequible que facilite otros aprendizajes" (lo cual constituyó el problema con respecto a los clásicos) y si este "contenido es tan lógicamente fundamental como para ser aplicado a una serie vasta de problemas" (Sheffler, 1958, pág. 470).

La defensa principal de la organización de la materia es que las materias constituyen un método lógico y eficaz para organizar el conocimiento nuevo y, por consiguiente, para aprenderlo. Siguiendo estructuras organizadas de materias, un estudiante puede construir más eficaz y económicamente su caudal de conocimientos. Tener acceso a un acervo de conocimiento tal posibilita al individuo utilizarlo cada vez que lo necesita. Este argumento se basa en la suposición de que almacena conocimiento organizado es el modo de preparar su empleo posterior, opinión que ha sido refutada por los datos más recientes obtenidos sobre el aprendizaje. G. Miller sostiene que el problema principal de la memoria humana no es el almacenamiento sino recuerdo (1956).

El argumento más reciente en apoyo del retorno a la mayor compartimentación de las materias que estudiar las asignaturas sistemáticamente proporciona un conocimiento disciplinario y entrenamiento en sistemas especiales de pensamiento, por ello, resulta más apropiado para desarrollar las facultades intelectuales. En la búsqueda de generalizaciones científicas que lo ayuden a resolver sus problemas, incluso quienes no son especialistas deben formular sus preguntad en términos del lenguaje de esa ciencia. No es posible desarrollar esta capacidad para extraer de una disciplina dada aquello que se necesita sin un estudio prolongado y sistemático de una materia como materia (Crobach, 1955, Pág., 48-51).

También existen ventajas prácticas. Un currículo organizado por materias cuenta con el respaldo de una larga tradición, y muchos aspectos administrativos, tales como los programas y los modelos de requisitos para el ingreso a la universidad, están ligados a ella. Los maestros poseen prácticas en diferentes especialidades, lo cual facilita la planificación y la enseñanza de este tipo de organización. Incluso las técnicas de evaluación del rendimiento están nucleadas en torno a los campos de las materias.

### **Críticas a la organización por materias.**

Este tipo de organización ha sido criticado durante mucho tiempo, y aún lo es. Algunas de estas críticas se refieren a su modelo, pero otras se dirigen realmente a los métodos de enseñanza y a las opiniones con respecto a la prioridad de las materias que han invadido este método de organización. Quizá la crítica más perdurable es la que se dirige a la afirmación de que la organización lógica de las materias es también la mejor organización para el aprendizaje. (Veáse el estudio sobre la organización lógica y psicológica del aprendizaje en el capítulo 18, págs. 394-398.) El cuestionamiento del orden "lógico" del aprendizaje comenzó, como una rebelión contra la marcha forzada y rígida del conocimiento estéril que representaban las materias en la década de 1920, pero se extendió a un rechazo de cualquier tipo de contenido organizado. Esta rebelión, u organización disidente, como la llama Cremin (1961, Cáp. 7), se basaba en un principio en el interés semiintuitivo por el desarrollo del individuo, el pensamiento independiente, la creatividad, la libertad y el derecho de la niñez a aprender activamente y a formular sus propios pensamientos e ideas en lugar de absorber meramente la herencia social, es decir, lo que constituía la plataforma del movimiento progresista de las décadas de 1920 y 1930.

Esta crítica a la esterilidad de las "materias organizadas lógicamente" no era primitiva de las personas ajenas a las disciplinas intelectuales. Autores tales como James Harvey Robinson también hablaron claramente a favor de la humanización del conocimiento:

Tanto los libros de texto como, los manuales utilizados en la enseñanza formal y las diversas presentaciones populares de hechos científicos escritos para adultos tienden, casi sin excepción, a clasificar el conocimiento bajo denominaciones generalmente aceptadas. Tienen un orden y una lógica aparentemente plausible que apela a la mente académica, por lo tanto, convienen bastante a los maestros pero, desgraciadamente, no inspiran al estudiante.

Una vez que el alumno ha "recorrido" un libro de textos y lo ha "pasado" sin peligro, es muy raro que le encuentre alguna otra utilidad. Esto no significa que lo ha asimilado realmente y que no tiene necesidad de recurrir a él de nuevo. Por lo contrario, ello está asociado a un proceso ajeno a sus intereses más profundos u permanentes. Y quienes se dedican a la educación de los adultos generalmente descubren que los libros de texto casi no interesan a esos adultos que tienen libertad para expresar su desagrado ante ellos [1926, pág. 67].

Las críticas eran muy violentas debido a una distinción insuficiente entre las consecuencias de la organización del currículo por materias y la manera de enseñarlas. Lógicamente, el método de enseñanza basado en la exposición y la organización del currículo por materias no son requisitos correlacionados. Posiblemente, la organización de las experiencias de aprendizaje por materias no excluye los procesos activos intelectuales por parte de los estudiantes. Muchos buenos maestros han utilizado este tipo de organización para enseñar a los estudiantes a pensar, a apreciar ya comprender. Las limitaciones se encuentran en la enseñanza de estas materias mediante los métodos explicativos o prescriptivos. Resulta evidentemente que nos es posible introducir ciertas modificaciones necesarias si cambiamos la base de la organización, pero esto no significa que todas

las dificultades deriven sólo de ella. Por ejemplo, si bien un modelo de materia extremadamente limita el desarrollo de ideas amplias y su aplicación práctica, las materias cuya amplitud es razonable posibilitan el estudio de ciertos problemas y la formulación de ideas básicas que los contemplan. No obstante, estos procesos son más difíciles de establecer cuando: a) la organización no los apoya, b) existe una preocupación excesiva por "abarcarse" contenido, y c) abarcar significa la absorción de hechos específicos. Todas estas características tienden a acompañar la organización por materias y, principalmente debido a que el criterio de elección es el del alcance y a que el criterio de elección es el del alcance y a que existe una comprensión insuficiente de los niveles del conocimiento y de la función de cada uno de ellos, el criterio del aprendizaje es el de la absorción.

Tanto como concierne a las ideas sobre el aprendizaje y la enseñanza, la investigación sobre la evolución infantil y el aprendizaje ha proporcionado considerable apoyo real para estas primeras críticas. El aprendizaje mediante la exposición, la prescripción y la deducción alienta la pasividad mental, impide la transferencia y no estimula el empleo de lo aprendido. El aprendizaje posee secuencias psicológicas especiales cuya naturaleza aumenta la eficacia de la enseñanza. Es sabido que la motivación es uno de los factores principales para mejorar el aprendizaje. Asimismo, como lo demuestra la evolución reciente de los estudios acerca de la cognición y el funcionamiento mental, la inteligencia y la productividad intelectual involucran un proceso activo de información y organización de los conceptos y los esquemas mentales que no consisten sólo en la asimilación de conocimiento organizado.

Menos se ha descubierto y hablado sobre el papel de la organización lógica del contenido en el aprendizaje, si bien se poseen evidencias acerca de la posibilidad de que existan diversos tipos de organización lógica y de que las formas de adquirir conocimiento y pensamiento disciplinado son muy variadas. Además, es muy posible que cada materia escolar promueva una serie mayor de "hábitos mentales" que lo que se sospechaba. Según indica Sheffler, la capacidad para desarrollar la empatía no se halla limitada a la literatura (1958, PÁG. 471). Otras ciencias humanas brindan también una oportunidad. Del modo modo, la evolución del pensamiento lógico no es monopolio de las matemáticas ni el método científico monopolio de las ciencias.

También pueden surgir interrogantes en cuanto al punto hasta el cual el estudio prolongado de una materia especializada es condición necesaria para lograr el pensamiento disciplinado característico de tal materia. Sin duda, las disciplinas principales ejemplifican ciertos modos de pensamiento y formas de ver al mundo que son únicos. La ciencia, la historia y la literatura representan una clave especial para percibir el mundo que nos rodea. Pero el interrogante consiste en si el dominio de estas claves es inseparable del alcance consecutivo de todo el campo o si la comprensión "sistemática" puede producirse de alguna otra manera, como por ejemplo, mediante el estudio intensivo de cierto aspecto de una disciplina o la concentración intensiva en ciertas ideas y principios básicos. De cualquier manera, la pregunta de que significa ser instruido en un campo determinado no ha obtenido aún una respuesta concluyente.

Sin embargo, debido a la esterilidad y la inflexibilidad que generalmente se asocia con la organización por materias, se ha experimentado poco con maneras posibles de combinar la organización lógica del contenido con la configuración psicológica del aprendizaje sin poner en peligro ya sea los criterios psicológicos del aprendizaje o los criterios lógicos del conocimiento disciplinado. Sólo recientemente se ha dado una "apertura" en esta tradición, pero ella trajo consigo una tendencia a eliminar las divisiones compartimentadas tradicionales de una disciplina mayor. De hecho, el currículo de matemáticas que se encuentra en vías de desarrollo, tiende a eliminar las visiones entre la aritmética, la geometría y el álgebra. (Véase el análisis de los nuevos currículos de matemática, capítulo 12, págs. 235-238, 240-243.)

La atomización del conocimiento es otro de los cargos de que se realizan contra la organización por materias. Al aumentar la especificación del conocimiento y las demandas de materias adicionales para diversos fines prácticos y sociales, tuvo lugar una creciente parcialización del conocimiento. A medida que se multiplicaron los campos especiales del contenido y disminuyó el tiempo dedicado a cada uno de ellos, aumentó también el aprendizaje de información inconexa, gran parte de la cual es olvidada. Dado que los conceptos y los hechos se aprenden en sectores estrictos de cada una de

las materias, existen escasas oportunidades para relacionar este conocimiento con cualquier cosa que pudiera otorgarle perspectiva y significado, es decir, considerar su utilidad más allá de la aprobación de las lecciones o las pruebas, profundizar y enriquecer las ideas adquiridas en un campo mediante principios y hechos de otro. De ese modo cada materia se convierte en un callejón sin salida. Al terminar cada curso, las materias son "archivadas" y, cerrar el libro significa acabar con la materia. Esta fragmentación reduce las posibilidades de transferir el aprendizaje. Estas consecuencias comprensibles tanto de la inflexibilidad como la fragmentación del conocimiento, comenzaron a ser seriamente criticadas.

Todavía existe otro cargo, relacionado con la falta de aplicación vital y el descuido de las experiencias y los intereses de las experiencias y los intereses de los estudiantes en gran parte de lo aprendido, lo cual debilita la dinámica de la motivación. Nuevamente, es poco lo que se conoce con exactitud sobre el punto hasta el cual este descuido se debe al método de enseñanza o al método de la organización por materias. Ciertamente, la mayoría de los problemas vitales no respetan los límites de las asignaturas, y la mayoría de los juicios prácticos (en el sentido de juicios que involucran valores o acciones) atraviesan los linderos de lo que denominamos materias escolares. Quizás el juicio más exacto sea que la aproximación por materias a la estructuración del currículo y la enseñanza esté poco inclinado a considerar la experiencia de los estudiantes como punto de partida o a cultivar la disposición y la capacidad para aplicar lo que se aprende a los que se aprenden a los problemas vitales o, incluso, a problemas que tradicionalmente no se hallan dentro de los confines de la materia. El conocimiento que no se adquiere ni se utiliza en estrecha conexión con las experiencias de la vida puede fácilmente terminar, según continúa la acusación, en un paso muerto. Si bien en el momento de realizarse estas críticas no fue mucho lo que se dijo sobre cuáles eran las exigencias vitales, resultó evidente la convicción de que la vida no exigía aquello que las materias académicas proporcionaban. Este punto de vista es ilustrativo por el pasaje más citado mordaz de Whitehead:

Para la educación sólo existe una materia. La vida en todas sus manifestaciones. En lugar de esta simple unidad, ofrecemos a los niños: Algora, de la cual nada se desprende; Geometría, de la cual nada se desprende; Ciencias, de la cual nada se desprende; Historia, de la cual nada se desprende; un par de idiomas, que jamás se dominan, y por último, lo más pesado de todo, Literatura, representada por obras de Shakespeare, con notas filológicas y breves análisis de argumento y personajes que son, en esencia, confiados a la memoria. ¿Podemos decir que esta lista representa la Vida, tal como la conocemos viviendo? Lo mejor que podemos decir de ella es que se trata de un índice cómodo que una deidad podría recorrer mentalmente durante la tarea de crear un mundo, antes de determinar de qué manera organizarlo [1929, pág. 11].

Es interesante señalar, sin embargo, que los esfuerzos mismos por responder a las exigencias vitales, tales como introducir el entrenamiento ciudadano, hogareño y familiar, y la enseñanza práctica de tareas como posquehacer domésticos, también se convirtieron en materias nuevas y separadas. Esto surgiría que las críticas estaban dirigidas no tanto a la idea de las materias, sino a la naturaleza del contenido de estos cursos: a su orientación académica, a su insistencia en la exposición y en los hechos y la concepción limitada de la naturaleza del aprendizaje.

Quizá, la crítica más severa la que, al mismo tiempo, produjo el pensamiento más constructivo, estaba referida al alcance limitado de los objetivos del aprendizaje y al concepto pasivo sobre éste. A estructura primitiva del currículo por materias acentuaba en exceso el aprendizaje de detalles; dedicaba escasa atención al desarrollo de los procesos del pensamiento activo; no enseñaba con el fin de lograr la transferencia y la conexión activa entre las ideas y los hechos extraídos de diferentes campos. Además, divorciando el contenido de los intereses de los alumnos en un extremo y de su aplicación a la vida en el otro, se creó un ambiente poco propicio para producir

valores y lealtades. En este marco resultaba difícil utilizar los hechos para desarrollar actitudes y valores, abandonados a dedicar atención directa a su desarrollo.

Las críticas a la estrechez de las ideas de lo que se iba a aprender mediante el currículo ya la pasividad del aprendizaje se agudizaron a partir del movimiento hacia la clarificación de los objetivos de la conducta, el cual, a su vez, fue posible una vez que los estudios sobre la evolución del niño hubieron llegado lo suficientemente lejos como para señalar que el individuo se desarrolla mediante la adquisición de una serie de habilidades específicas o conductas: capacidad para pensar, actitudes, sensibilidades y destrezas. Este análisis de los objetivos arrojó nueva luz sobre lo que podría ser el aprendizaje activo como experiencia educativa y cómo ello podría producir cambios en el individuo. En cierto sentido, esta concepción dio fundamento a la insistencia sobre el aprendizaje activo. Al menos, puso a disposición de quienes confeccionan el currículum, un método para analizar concretamente la conducta y las reacciones que deben ser cultivadas y, con ello, les permitió ver más claramente tanto las ventajas como las desventajas de la organización por materias. Se hizo cada vez más evidente que, para aprender a pensar con lógica, no es suficiente asimilar materias organizadas lógicamente. Es necesario pensar. Para adquirir sensibilidad con respecto a la gente, los valores y los sentimientos es necesario responder a situaciones que provoquen sentimientos, etc. esta insistencia ha puesto de relieve que presentar el conocimiento de un modo predigerido para que los estudiantes lo aprendan no entrena la mente con eficacia ni promueve la realización de cualesquiera otros objetivos educacionales, excepto el dominio de la información.

Esta nueva insistencia acentuó también la conciencia de las limitaciones de las materias demasiado compartimentizadas. Se generó una fuerte sospecha en el sentido en que el contenido fragmentado y compartimentizado es un vehículo inadecuado para el desarrollo total de las facultades intelectuales, pese a todos los esfuerzos de los maestros. Además, en tanto la organización por materias invade también la formación del maestro, es muy probable que imponga las mismas limitaciones a su mentalidad: la incapacidad para relacionar ideas en un contexto diferente del cual él mismo las ha aprendido, la incapacidad para identificar o clasificar ideas importantes, la falta de disposición para buscar una aplicación más amplia a los principios propios de una materia. En otras palabras, se expresa la sospecha de que este tipo de organización del currículo "empequeñece" por igual a los estudiantes como a los maestros (B. O. Smith, Stanley y Shores, 1957, pág. 245). Quizá la organización más grave del concepto tradicional de la organización por materias es la suposición de que un entrenamiento riguroso en disciplinas académicas apartadas de la realidad social desarrolla las habilidades y las capacidades vitales. Esta diferencia fue señalada en los primeros estudios de las necesidades de la juventud en la década de 1930. Por ejemplo, la evidencia surgida de la New Cork Regent's Inquiry (encuesta de los Regentes de Nueva York sobre la naturaleza y el costo de la educación, llevó a una conclusión: "Un motivo importante del fracaso de los jóvenes para solucionar sus problemas extraescolares es que las escuelas secundarias no les brindan oportunidades suficientes para dominar capacidades importantes que el mundo extraescolares les exige más tarde. Lo que las escuelas ensopan realmente, lo enseñan con eficacia razonable, pero fracasan completamente al no enseñar muchas cosas importantes que los muchachos y las muchachas no tienen posibilidades de aprender fuera de las escuelas (Spaulding, 1938, pág. 149). Los estudios recientes sobre el potencial humano sugieren, asimismo, que otras características diferentes de las del alto rendimiento académico – valores, motivos y capacidad para la percepción social- son factores importantes que, a entre gente igualmente capacitada, diferencian a los que triunfan en la vida de los que no lo hacen (Mc Clelland et al, 1953, págs. 248-49).

Finalmente, debemos señalar que las materias mismas, como materiales, no llevan en sí un criterio de importancia particular para proporcionar conocimientos esenciales para la supervivencia de la cultura o una perspectiva estética o el entrenamiento de las capacidades mentales.

Lo que antecede sugiere que determinar el alcance de la educación mediante la consideración del alcance de las materias del programa, sin conocer lo que estas materias contienen o qué tipo de

aprendizaje entrañan, constituye una empresa extremadamente incierta. Del mismo modo las "materias" per se no pueden construir una secuencia adecuada. El número y la discontinuidad mismos de las materias especiales impiden una consideración racional del alcance o la secuencia. Actualmente, decir que el alcance de la educación está representando por el alcance de las materias comprendidas e el programa, cuando las materias pueden representar cualquiera de las trescientas que se dictan en el colegio secundario, en cualquier orden o combinación, constituye un desatino.

Además de ser una manera deficiente de considerar el alcance del aprendizaje, la organización por materias tiende a limitar el alcance del conocimiento. Si las ramas nuevas del conocimiento sólo, pueden ser incorporadas mediante la adición de nuevas materias, el alcance del nuevo conocimiento disponible en cualquier momento se ve seriamente limitado. La organización convencional por materias simplemente no brinda suficiente lugar para nuevas ramas del conocimiento o, incluso, para los límites crecientes del nuevo conocimiento, porque estos no encajan dentro de los moldes convencionales y su número escasamente estimula su adición como materias nuevas.

En otras palabras, la organización tradicional por materias no llega a satisfacer las tres cuestiones básicas relacionadas con la organización del currículo:

1. las materias solas, como materias, no brindan una base lo suficientemente adecuada como para desarrollar un aspecto educacional integral porque no posee en si mismas un criterio inherente ya sea para el alcance o el mérito, y porque la organización por materias impide la realización de objetivos múltiples.
2. Aisladamente, las materias no proporcionan una base suficiente para la secuencia, especialmente si ellas minimizan la comprensión y el interés por el análisis de lo que se aprende o de los objetivos de la conducta.
3. La organización por materias, realizada convencionalmente, impide prácticamente el logro de un aprendizaje interrelacionado. Ello tiende a una compartimentación innecesaria y a la atomización del aprendizaje.

Actualmente ha vuelto a surgir una insistencia sobre el contenido, el conocimiento disciplinario y la elevación del nivel intelectual mediante un retorno a las materias compartimentadas, aun en las escuelas elementales. Es de esperar que, al menos, lagunas de las deficiencias percibidas en el tipo primitivo de organización por materias no se repitan y que este nuevo interés por el contenido sea llevado a la práctica mediante una comprensión más clara de las maneras en las cuales el conocimiento disciplinario puede acercarse a las mentes de los niños y los jóvenes.

### **El currículo de los grandes temas generales**

A partir de las críticas a la organización por materias surgieron diversos esquemas para reorganizar el alcance y la secuencia del currículo. Cada uno de ellos, evidentemente, apuntaba principalmente a alguna dificultad o deficiencia del plan del currículo.

El currículo de los grandes temas generales constituye, esencialmente, un esfuerzo por superar la compartimentación y la atomización del currículo, mediante la combinación de algunos campos específicos dentro de ramas más amplias. La historia, la geografía y la instrucción cívica fueron combinadas dentro de los estudios sociales, la lectura, la ortografía, la composición y la escritura se combinaron dentro de las artes del lenguaje. Las ciencias especializadas condujeron a campos generales tales como las ciencias generales, las humanidades y las ciencias físicas. En la universidad se introdujeron cursos de investigación en ciencias sociales, ciencias físicas y humanidades.



La ventaja principal de una organización por temas generales es que permite una mayor integración de las materias. Se supuso, también, que esta aproximación facilitaría una organización del conocimiento más funcional. El estudio de las condiciones de todas las cosas vivientes permitió acentuar más claramente los principios comunes de las influencias ambientales que lo que lo permitía el pasaje progresivo de la ameba a las ranas y, de allí, a los vertebrados superiores, estudiándolos por tucano como entidades, e incluyendo sus condiciones ambientales específicas. Esta organización permite también un alcance más amplio y contribuye a suprimir el exceso de detalles sobre hechos que parecían indispensables cuando las unidades de estudio se estructuraban fragmentariamente. En el nivel elemental, especialmente, se posibilitó una mayor flexibilidad en la elección del contenido. En este nivel, también, este tipo de aproximación, prácticamente se convirtió en norma. En los colegios secundarios, se ha desarrollado sólo parcialmente, si bien quizá la influencia de este tipo de organización sea mayor que lo que indica los títulos de los cursos (Taylor y Alexander, 1954, pág. 267-68).

Aun cuando se suponía que el currículo integral descuidaba los especialistas, por conveniencia, han establecido entre sus materias, la esperada integración y unificación del conocimiento no se materializó de inmediato. En muchos casos, las especialidades eran amplias sólo de nombre, porque la reorganización fue únicamente formal y las experiencias de organización del contenido para educarlo a la integración, completamente superficiales. Las unidades aisladas sobre subtemas de los cursos "condensados" remplazaron a las materias aisladas. Los primeros cursos de ciencia general, por ejemplo, se componían de secciones especiales de química, física, zoología, astronomía y geología.

Sólo gradualmente, a medida de que el concepto sobre el contenido se desvió hacia un delineamiento de principios y temas esenciales lo suficientemente amplios como para construir el núcleo de un contenido más vasto, el currículo integral asumió un carácter coherente y más o menos integrado. Este procedimiento fue empleado especialmente en las ciencias sociales, en las cuales las investigaciones de las generalizaciones provenientes de diversos campos proporcionó material para el planteamiento de temas más vastos que luego sirvieron como hilos con los cuales tejer los datos de las ciencias sociales. Muchos de estos temas, tales como El desarrollo de la Industrialización, El Control de la Naturaleza, etc., son ahora bastante característicos tanto del esquema general del currículo como de los libros de texto sobre ciencias sociales, (Véase, por ejemplo, las generalizaciones reunidas Or Billings, Metzger, 1925; y el empleo de los temas desarrollados a partir de estas generalizaciones en el volumen decimocuarto de la serie de ciencias sociales de Rugg [1936 y 1937]. La estructura actual de los estudios sociales en el estado de California se basa también en generalizaciones provenientes de varias ciencias sociales [California State Department of Education, 1957].

Un ejemplo de este tipo de currículo desarrollado en torno a los "conceptos biológicos fundamentales, con insistencia sobre las ideas y las aproximaciones experimentales de la fisiología y la biología", es el que ofrece la "versión azul" experimental del texto de biología del Biological Science Curriculum Study (Estudio del currículo de ciencias biológicas). Comienza con las "bases vitales en las propiedades y la organización de la materia", sigue con las "actividades de estas organizaciones tal como se observan en la captación y la utilización de la energía" y, de ahí, al "nivel orgánico" y el nivel del "organismo total y las poblaciones".

#### Sección uno

1. El biólogo observa el mundo

#### Sección dos: Sobre el ser vivo

2. El modelo de la vida
3. El origen de la vida

Sección tres: Composición y organización de las cosas vivas

4. Materia y energía
5. Moléculas de organismos vivos
6. Estructura de los organismos vivos

Sección cuatro: La búsqueda de la energía

7. Introducción a las fotosíntesis
8. Mecanismos de la fotosíntesis
9. fermentación y respiración

Sección cinco: El empleo de la energía

10. Modos de utilizar la energía
11. Intercambio de energía entre los organismos vivos

Sección seis: Función y organización del hombre

12. Introducción al estudio del hombre
13. Los fluidos orgánicos
14. El esqueleto, los músculos y la piel
15. La nutrición, la excreción y la respiración
16. La integración y la respuesta

Sección siete: Genética

17. Introducción a la genética
18. Bases celulares y químicas de la herencia
19. Modelos de herencia
20. La teoría del cromosoma en la herencia
21. Variedad genética
22. Cómo actúan los genes
23. Genética y población

Sección ocho. Reproducción y desarrollo

24. Los métodos de la reproducción animal
25. Comparaciones de las especializaciones reproductivas en los animales
26. Aspectos del desarrollo
27. Explicaciones sobre el desarrollo

Sección nueve: Evolución

28. Introducción. Historia de la teoría de la evolución
29. los mecanismos de la evolución
30. Diferencias entre los organismos
31. Modelos de cambio evolutivo
32. Variaciones psicológicas

Sección diez: Biología. Lo conocido y lo desconocido

33. Biología. Lo conocido y lo desconocido\*

Si bien este tipo de generalizador de organización de las materias brinda una organización más funcional y un contenido más significativo, el intento mismo de abarcar tanta amplitud presenta ciertos peligros. Por ejemplo, es posible que esta forma de tratar el conocimiento no produzca y un conocimiento disciplinario debido a que los detalles insignificantes fueron reemplazados por

---

\* Este bosquejo pertenece a una edición preliminar (Biological Sciences Curriculum Study, 1960), revista a años siguientes.

generalizaciones ininteligibles. Esto sucede especialmente en los cursos que intentan realizar investigaciones muy amplias y no proporcionan un estilo específico y cuidadoso de ningún aspecto del contenido tratado. Estos cursos no ayudan más al alumno a introducirse en los métodos especiales del pensamiento, las maneras de utilizar la evidencia y el modo especial de "formular preguntas" que lo que lo hicieron los cursos cargados de hechos específicos inconexos.

Un peligro que también debe ser evitado, es que los cursos amplios se conviertan en una revisión pasiva de generalizaciones que ofrecen escasas oportunidades para la investigación y el aprendizaje activos. Es posible que una condensación de un campo del conocimiento que no ofrezca posibilidades de estudio en profundidad, en cualquiera de sus partes, fomente la superficialidad. Además, no se toma la precaución de examinar algunos conceptos y principios e detalle suficiente como para permitir a los estudiantes formar sus propias generalizaciones, resulta tan fácil caer en la tentación de "abarcar" generalizaciones y principios a costa del desarrollo de respuestas mentales activas como lo era "abarcar" los hechos detallados de la organización por materias especializadas.

Debemos señalar que ese peligro reside, no en la organización misma, sino en la manera de seleccionar y enseñar el material de los cursos. Con una comprensión más clara de lo que involucra la enseñanza de las ideas esenciales de una especialidad y con una provisión más equilibrada tanto para la profundidad como para la amplitud, la organización integral puede contribuir en gran medida para corregir algunas de las deficiencias del currículum por materias.

### **El currículum basado en los procesos sociales y las funciones vitales**

Los partidarios de esta aproximación sostienen que organizar el currículum en torno de las actividades de la humanidad no sólo producirá una necesaria unificación del conocimiento sino que también permitirá que un currículo tal constituya una gran ayuda para la vida cotidiana de los estudiantes, así como también para preparar su participación en la cultura. Esencialmente, este tipo de currículo es un intento para proporcionar una relación sistematizada entre su contenido y la vida.

Al transformar las funciones sociales, los procesos sociales (de alguna manera éstos son similares) o los problemas sociales en el núcleo alrededor del cual organizar el currículo, se creyó en la posibilidad de remediar varias diferencias, al menos, en el currículo de estudios sociales.

La idea básica de los procesos sociales o las funciones vitales se retrotrae a las cinco categorías de Herbert Spencer de los tipos significativos de actividades que constituyen las características comunes de la vida en cualquier cultura, la aproximación del proceso social al currículo fue originalmente formulada por Marshall y Gotees, quienes bastante brillante defendieron este esquema. Algunos de los argumentos de Marshall todavía tiene sentido, aun cuando su clasificación de Gotees los procesos o las funciones han sido remplazadas por otras más adecuadas. Marshall y Gotees describen las ventajas de esa aproximación:

1. Constituye una ayuda para el desarrollo de los significados. Una clasificación de los procesos sociales o de los sectores de la vida, proporciona núcleos en torno de los cuales es posible organizar de manera significativa las incontables complejidades y detalles de la sociedad. Proporciona unidades de experiencia más amplias, con lo cual, evita la compartimentación imitada, posibilita un equilibrio mejor y una perspectiva más verdadera, con resultados provechosos para los significados.
2. Permite el empleo de los antecedentes experimentales, lo cual facilita el aprendizaje. Dado que no existe alumno que no haya tenido una gran experiencia personal, emocionalmente matizada, viviendo en grupo, y puesto en cada uno de estos grupos muchos de los procesos principales de la vida social se manifiestan con tanta realidad como en los grupos adultos, se deduce que la

mayoría de los grandes procesos sociales existen vividamente en la experiencia de cada alumno; sólo necesitan ser descritos y exactos con relieve nítido, con el objeto de que sean reconocidos y apreciados. La aproximación al proceso, por consiguiente, brinda "una oportunidad única para utilizar, en todos los niveles del sistema escolar. Antecedentes experimentales de carácter altamente íntimo y personal... En cierto sentido sustancial, esta aproximación representa un estudio de laboratorio de la vida social".

3. Posibilita la supervisión necesaria de los datos de la vida social de todas las épocas, de todos los lugares y todas las culturas; la supervisión de los análisis de la vida social proporcionados por las diversas disciplinas del estudio especializado, la supervisión de los objetivos y los métodos de los currículos de estudios sociales".

4. Proporciona estándares definidos para la confección del currículo. "A través de toda la conmoción caleidoscópica de técnicas, instituciones y actividades variadas, existen algunas constantes... [Los procesos sociales fundamentales] mantienen una identidad aproximada en todas las formas de la vida de grupo y en diversos períodos de tiempo y zonas del mundo. Debido a ello y porque representan unidades de experiencia bastante amplias e inclusivas, podemos considerarlas como normas de prácticas y experiencias sociales.

"Se deduce que una aproximación al proceso social proporciona estándares bastante objetivos para ser utilizados en la organización y la presentación de y currículo de estudios sociales...

Ofrece un modo de clarificar los objetivos de nuestros conocimientos que deben ser logrados... Provee un control continuo del espíritu o la perspectiva que debe orientar la presentación de la materia. Brinda al maestro un criterio para determinar la insistencia relativa apropiada en medio del laberinto de hechos que constituye gran parte de nuestros materiales corrientes de instrucción".

5. Brinda una base confiable para la ingeniería social (orientación de los valores). Los estándares del saber encastrados en la organización tradicional de las materias provocan tensiones cuando se introducen los esfuerzos para la evaluación y la solución.

"Una aproximación al proceso social puede posibilitar la ingeniería social sin sacrificar los estándares del conocimiento, pues es un procedimiento puramente científico para describir y descubrir los procesos básicos de todos los grupos, del pasado o del presente... Un alumno apreciará con una nueva comprensión el ambiente social de su familia cuando se dé cuenta de que los procesos básicos constantes de la vida cultural han sido llevados a cabo a en el pasado mediante normas de instituciones y elementos que ya no existen; por medio de otros... [que todavía existen] de manera muy modificada, por medio de otras normas que no han cambiado mayormente... El estudiante estará preparado para la aparición de nuevos elementos. Se dará cuenta de que el futuro readaptará y reevaluará todos aquellos que él ahora estima... Presumiblemente, su captación de la inevitabilidad del cambio correrá apareada a un mínimo de comprensión de las técnicas de control del cambio..."Así, también, una aproximación al proceso social promueve la objetividad y el examen desapasionado de la competencia con los cuales las instituciones actuales llevan a cabo sus funciones, ya que posibilita el análisis de sus contribuciones a los procesos o normas subyacentes de la vida social sin recurrir al endoctrinamiento... Esto significa que los temas actuales de controversia están ubicados dentro de un marco que permite el tratamiento objetivo en términos de estas normas de la experiencia humana, sin intentar categóricamente la solución simple, universalmente "correcta, tan imposible de hallar"

Muchos temas, tales como la inmigración, adquirirían un significado más provechoso si se los ubicara dentro de una perspectiva amplia de la adaptación de la población en la cual se relaciona con los desplazamientos populares, la colonización, la penetración económica, la migración interna y todo lo concerniente. La inmigración es un tema que se presta excelentemente para el análisis de los diversos motivos que se hallan detrás de la adaptación de la población. El crecimiento de la flexibilidad de la adaptación se ve claramente en la historia de la inmigración. Y, nuevamente, los intentos para fomentar, controlar, reducir o prohibir la inmigración proporcionan ocasiones

espléndidas para el debate, sobre el papel del pensamiento consciente en el planteamiento de la adaptación de la población.

Finalmente, una aproximación al proceso social proporciona una base amplia para el "estudio comparativo de la vida social, tan útil en el proceso educacional... Por ejemplo, la comparación de nuestras instituciones, con las de los pueblos primitivos o con las de otros grupos contemporáneos es evidentemente más eficaz cuando todas ellas son vistas desde la perspectiva de un propósito y un proceso subyacentes" (Marshall y Gotees, 1936, págs 16-21, 04)

Quizás, intento más parecido para organizar el currículo en torno a los procesos humanos fue el programa de Virginia State Curriculum (Virginia State Board of Education [Consejo de Educación del Estado de Virginia], 1934). Posteriormente se utilizaron los nueve puntos vitales como base para la organización del currículo en varios de los estados sureños:

1. Protección de la vida y la salud.
2. Obtención de medios de vida.
3. Formación de un hogar.
4. Expresión de ideas religiosas.
5. Satisfacción del deseo de belleza.
6. Obtención de educación.
7. Colaboración en la acción social y cívica.
8. Participación en la diversión
9. Progreso en las condiciones materiales [Frederick y Farquhar, 1937, págs. 672-79].

Existen otras variantes de búsqueda en los modelos de cultura o de vida para lograr una unificación y una proyección de perspectiva para el enfoque de la organización del currículo. Morrison, por ejemplo, utilizó el esquema de las instituciones sociales universales, tales como el lenguaje, la matemática, la ciencia, la religión, al arte, la salud, el gobierno, el comercio y la industria (1940). Estas categorías son bastante abstractas y, en su desarrollo, lo "común" se acentúan en exceso a costa de lo singular, de manera que la relación humana de estas instituciones se vuelve bastante sutil.

El esfuerzo más reciente para producir un proyecto para el alcance y la secuencia basado en las actividades del hombre, es el de Stratemeyer, Fotkner y Mckim, quienes utilizaron las situaciones humanas constantes como un esquema alrededor del cual agrupar experiencia de aprendizaje y, e consecuencia, como bases sobre las cuales decidir qué es lo que constituye una educación completa y una secuencia aceptable. Ellos clasifican estas situaciones como sigue:

A. Situaciones que exigen progreso en la capacidad individual:

1. Salud
  - a. Satisfacción de las necesidades fisiológicas.
  - b. Satisfacción de las necesidades emocionales y sociales.
  - c. Prevención o cuidados de la enfermedad y los accidentes.
2. Facultad intelectual.
  - a. Clarificación de las ideas.
  - b. Comprensión de las ideas.
  - c. Trato con las relaciones cuantitativas.
  - d. Utilización de métodos eficaces de trabajo.
3. Responsabilidad en las selecciones morales.
  - a. Determinación de la naturaleza y el grado de la libertad individual.
  - b. Determinación de la responsabilidad para con uno mismo y para con los otros.

4. Expresión y apreciación estéticas.
    - a. Descubrimiento de satisfacción estética en uno mismo.
    - b. Libro de satisfacción estética dentro del ambiente.
- B. Situaciones que exigen progreso en la participación social.
1. Relaciones de persona a persona.
    - a. Vinculación social efectiva con los otros.
    - b. Vinculación laboral efectiva con los otros.
  2. Pertenencia a un grupo.
    - a. Decisión acerca del momento oportuno para integrar un grupo.
    - b. Participación como miembro del grupo.
    - c. Asunción de responsabilidades de liderazgo.
  3. Relaciones intergrupales.
    - a. Trabajo con grupos raciales y religiosos.
    - b. Trabajo con grupos socioeconómicos.
    - c. Trato con grupos organizados para una acción específica.
- C. Situaciones que exigen progreso en la capacitación para tratar con factores y fuerzas ambientales:
1. Fenómenos naturales.
    - a. Trato con los fenómenos físicos.
    - b. Trato con la vida vegetal, animal y entomológica.
    - c. Empleo de las fuerzas físicas y químicas.
  2. Fenómenos tecnológicos.
    - a. Empleo de los cursos técnicos.
    - b. Contribuir al avance tecnológico.
  3. Estructuras y fuerza económico- social-políticas.
    - a. Obtención de un medio de subsistencia.
    - b. Obtención de mercaderías y servicios.
    - c. Provisión para el bienestar social.
    - d. Formación de la opinión pública.
    - e. Participación en el gobierno nacional y local [1957, págs. 155-65]

Este último esquema parece ser un intento para corregir una deficiencia de la aproximación al proceso social. El descuido del alumno. En efecto, esta aproximación combina los conceptos de las actividades, las necesidades y las situaciones vitales comunes con el conocimiento sobre el estudiante como un factor dentro del planeamiento del currículo y utiliza a ambos para hallar un esquema unificador. La secuencia está determinada, por lo general siguiendo o bien un círculo siempre en aumento en sentido geográfico (el círculo concéntrico) –el hogar, la comunidad, la nación, el mundo-, o procediendo desde la comprensión de las experiencias inmediatas hacia una comprensión más amplia y a la acción. Por ejemplo, Stratemeyer y sus colaboradores sugieren la secuencia siguiente de experiencias de aprendizaje para la situación humana de "Hacer y observar las leyes": En la primera infancia: participación en los acuerdos necesarios para la vida útil, en la segunda infancia. Descubrimiento de los procedimientos que se emplean para hacer las leyes; en la juventud: comprensión de los procedimientos por medio de los cuales se hacen las leyes, en la adultez: participación responsable en la creación y la modificación de las leyes (1947, pág. 287).

En la utilización de la aproximación al proceso social aparecieron diversas dificultades. Una de ellas fue el hecho de que la instrumentación concreta del esquema no fue todo lo cuidadosa que debiera haber sido. Por ello la relación del contenido que en realidad se enseñaba con las funciones vitales que se suponía explicaba, no fue lo suficientemente clara. En realidad, a partir de los cuadros de alcance y secuencia de estos currículos se tienen la impresión de que el esquema se superpuso al currículo ya existente con adaptaciones de escasa importancia. Así por ejemplo, resulta difícil descubrir una relación entre ganarse la vida y conjuntos de temas tales como "La escuela en Japón" (IV grado), "Horticultura y jardinería en Mississippi" (V grado) y "La producción y el empleo de la electricidad" (VI grado) (Taylor y Alexander, 1954, págs, 280-81).

Esta dificultad de halla el camino propio a espaldas del contenido adecuado es común a todos los esquemas que se separan notablemente de la organización convencional por materias. Ello surge del hecho de que se supuso que proyectar el esquema era más fácil que seleccionar y organizar el contenido con el cual ponerlo en práctica. Dejando esto en manos de los maestros, no existen garantías de que el currículo en funcionamiento represente la aplicación del esquema o que las situaciones vitales detalladas representen realmente, un orden evolutivo de aprendizaje. Ningún esquema de currículo que requiera tanto de una reorganización tan fundamental de la aproximación, el contenido y el aprendizaje, como lo hace la aproximación al proceso social, puede ser satisfactoriamente puesto en práctica por los educadores, ya que estos no han recibido entrenamiento básico para hacerlo. No es de extrañarse, entonces, que una de las críticas principales a estos programas fue su descuido de la validez y la significación del contenido.

En algunos aspectos, la aproximación, también fracasó en el logro de su meta fundamental: la integración y la unificación de las experiencias del aprendizaje. Con el empleo de las actividades vitales como núcleo directo para el desarrollo de las unidades, apareció una nueva fragmentación que no fue menos pronunciada que la observada en el currículo por materias. Como la señalan Taylor y Alexander, esto fue corregido en las aplicaciones posteriores del esquema, mediante la utilización de los diversos aspectos de la vida social como temas orientadores para la selección de las experiencias del aprendizaje, antes bien que como núcleos organizativos de las unidades (1954, pág. 285). No obstante, es probable que ambas dificultades no sean inherentes a la naturaleza del esquema sino el resultado de una complementación ineficaz.

### **Currículo activo o experimental**

El currículo activo es otro intento por anular las críticas al currículo convencional por materias. Esta proyectado específicamente para contrarrestar la pasividad y la esterilidad del aprendizaje y la separación de las necesidades y los intereses de los niños de que adolece el currículo convencional. Este tipo de currículo se utiliza especialmente en el nivel elemental.

El fundamento de esta aproximación es aproximadamente el siguiente. La gente aprende sólo aquello que experimenta. Solamente el aprendizaje que se relaciona con propósitos activos o prácticos y que tienen sus raíces en la experiencia se transforma en cambios en la conducta. Los niños Aprenden mejor aquellas cosas que están asociadas a la solución de problemas reales, que los ayudan a satisfacer sus necesidades verdaderas o que se conectan con algún interés activo. En su verdadero sentido, el aprendizaje es una transacción activa. Para aprender a pensar lógicamente, es necesario hacerlo y no sólo asimilar argumentos lógicos o dominar un material preparado lógicamente. Para llevar a cabo un aprendizaje activo, el estudiante necesita comprometerse en actividades que le resultan vitales, en las cuales {el pueda perseguir objetivos personales y satisfacer sus propias necesidades. El aprendizaje ocurre guante el proceso de superar obstáculos para alcanzar soluciones metas. Algunos sostienen, además que sólo a través del tratamiento de los problemas personales es posible activar la motivación y el esfuerzo y experimenta una actividad con fines determinados.

Posiblemente una característica esencial del currículo activo es el hecho de que se estimula a los niños a utilizar métodos para la solución de problemas y establecer sus propias tareas. La habilidad y el conocimiento son adquiridos a medida que se los necesita y se emplea materias provenientes de numerosos campos de acuerdo con las exigencias de las tareas. Por lo tanto, teóricamente el currículo activo se concentra en los intereses del estudiante, abarca integralmente al contenido proveniente de varios campos, proporciona una dinámica de aprendizaje en un medio natural e incorpora tanto los propósitos del aprendizaje como la aplicación de los que se aprende, debido a que las situaciones reales y los intereses espontáneos juegan un papel tan importante, el planeamiento previo es considerado imposible e incluso indeseable. Para los maestros bien preparados, la instrucción ideal consiste, en ayudar a los estudiantes a crear los planes de estudios a medida que surjan las ideas y los intereses evolutivos. Esto elimina la programación rígida. La actividad franca –la construcción, la pintura, la observación, la manipulación– desempeña un papel muy importante. En algunas escuelas ortodoxas incluso la disciplina era totalmente autoritaria y, presumiblemente, se eliminaba toda interferencia de los adultos. Los programas de actividad y experimentales han sido practicados en una infinidad de grados, en un extremo, hallado más frecuentemente en los enunciados teóricos que en la práctica real, se encuentra el currículo en el cual los centros de actividad o de interés constituyen tanto el alcance como la secuencia. Las necesidades y los intereses de los niños proporcionan la estructura principal y actúan como selectores de lo que se va a estudiar. Las necesidades y los intereses que los niños “sienten”, sus impulsos para investigar, experimentar y construir, crean el currículo. Sus ejemplos prácticos son mucho más escasos de lo que se podría suponer considerando el furor que despertó esta aproximación en la literatura educacional, y se limitan a los principios de este siglo.\*

Más recientemente, el currículo experimental se ha visto representado por una modalidad de aprendizaje en la cual la experiencia directa y los intereses y las actividades espontáneas constituyen una ayuda más bien que un centro de organización directo para el desarrollo de las unidades de aprendizaje, al menos, más allá de jardines de infantiles y el primer grado. Si bien el currículo experimental deriva de los intereses y las necesidades, las decisiones se basan en un conocimiento general más bien que en su expresión espontánea inmediata. Este conocimiento deriva o bien de la experiencia empírica, de suposiciones sutiles o de estudios reales, (En la década del 1930. Especialmente durante el Estudio experimental de ocho años, se llevaron a cabo numerosas investigaciones sistemáticas sobre los intereses del estudiante). Estos datos son entonces clasificados dentro de grandes campos los cuales, a su vez, se convierten en los núcleos del currículo. Por ejemplo, el esquema de currículo concebido en 1930 en California se basaba en la clasificación siguiente de los centros de interés, presumiblemente derivados de estudios de los niños:

La vida de hogar.

El mundo natural.

La comunidad local y las experiencias comunes de los niños.

El alimento, su producción y distribución.

Transporte y comunicación.

La vida en comunidad en las épocas primitivas.

La vida en comunidad en otros países y otros pueblos.

Las experiencias sociales [Hockett, 1930, pág. 59].

---

\* Los más notables entre estos fueron la Dewey Laboratory School de la University of Chicago (véase Mayhew y Edwards, 1936); la University Elementary School y la University Missouri (Meriam, 1920); el experimento de Ellsworth Collings con el método de proyectos en las escuelas rurales de MacDonald County, Missouri (Collings, 1923); y la Lincoln School del Teachers College, Columbia University (Tippet et al., 1927). Para una descripción de la función de estas escuelas, véase Cremin, 1961, caps. 5 y 8.



Conviene tener en cuenta que estas categorías de interés todavía dominan el alcance de la secuencia en la estructura del currículo del Estado de California para la escuela elemental. El reciente curso de estudios del distrito de Los Angeles, basado en esta estructura, propuso para cada grado los núcleos siguientes, que son prácticamente réplicas de los centros de interés primitivos.

JARDÍN DE INFANTES. Cómo vivimos y trabajamos juntos.

Cómo convivimos en casa.

Cómo trabajamos juntos en la escuela.

Cómo es nuestro barrio.

Trabajadores que nos ayudan en cada, en la escuela y en el barrio.

1º GRADO: Cómo nos ayudan el hogar, la escuela y el barrio a satisfacer nuestras necesidades.

Cómo ayuda la escuela a satisfacer las necesidades.

Cómo ayuda la familia a satisfacer las necesidades.

Cómo es nuestro barrio.

Cómo nos ayuda los trabajadores de nuestro barrio a satisfacer nuestras necesidades.

2º GRADO: Cómo vive y trabaja la gente en nuestro barrio.

Cómo vive la gente e nuestro barrió.

Cómo satisface la gente sus necesidades de alimento, ropa y habitación.

Cómo satisface la gente sus necesidades de salud y seguridad.

3º GRADO: Cómo dependen mutuamente los personas que viven en las comunidades.

Cómo trabaja la gente en conjunto para proporciona servicios.

Cómo es nuestra comunidad.

Cómo se relaciona nuestra comunidad con otras comunidades.

Qué es lo que proporciona bienestar a nuestra comunidad.

4º GRADO: Cómo vive la gente en California.

Cómo difieren las formas de vida en las diversas comunidades de California.

Cómo produce, procesa y distribuye la mercadería la gente de California.

Cómo es nuestro estado en la actualidad.

5º GRADO: Cómo vive la gente en nuestro país.

Por qué la gente se muda a nuestra región.

Cuándo comenzó el movimiento de migración en nuestro país.

Cómo es nuestro país actualmente.

6º GRADO: Cómo vive la gente en el hemisferio occidental

Cómo se desarrollan ciertos países del hemisferio occidental.

Cómo se interrelacionan todos los países en el hemisferio occidental.

Cómo se relaciona con el mundo el hemisferio occidental.

7º GRADO: Cómo vive la gente en el hemisferio oriental.

Cómo es el hemisferio oriental.

En que se asemeja ola vida en ciertos países del hemisferio oriental con la vida en nuestro país.

Cómo están interrelacionados todos los países del mundo.

8º GRADO: Cómo fomenta nuestro país el régimen de vida democrática.

Cómo la gente satisface sus necesidades a través de la participación en grupos.

Cómo sigue creciendo nuestra herencia norteamericana. Comparación entre nuestras formas de gobierno con otras [Los Angeles County Schools, 1955, págs. 86-87].

Este tipo de organización de currículo ha sido motivo de grandes controversias y malentendidos. Como ya se indicó, las actividades, los intereses o las experiencias fueron utilizados como centros de la organización del currículo sólo en las primeras etapas. Más recientemente, estos aspectos del aprendizaje fueron practicados dentro del currículo, cuyos centros principales de organización son de otro tipo. Gran otra de la confusión se centra en el significado y el papel de las experiencias y su relación con el conocimiento organizado. Los diversos significados de la experiencia aún no han sido adecuadamente diferenciados. Es una palabra en la que "confían" los partidos del currículo experimental y los que se oponen a él. La declaración bastante moderada de Dewey de que el aprendizaje debe ser una experiencia y que el "material debe pertenecer al ámbito de la experiencia de los estudiantes" ha sido distorsionada tanto por sus partidarios como por sus escritos. La insistencia de Dewey sobre la experiencia constituía un argumento contra la presentación prematura de los materiales simbólicos antepuestos a la experiencia primaria con las cosas y sus relaciones, que estos símbolos representan (tal como sumar  $2 + 2$  sin comprender la "esencia de dos") y sin la cual los símbolos y las abstracciones carecen de significado. Esto quiere decir que la experiencia primaria es el punto de partida para cualquier otro aprendizaje y un requisito previo para aprender ideas nuevas.

La experiencia cruda en sí es algo que "simplemente se ve" o "se tienen" y no posee calor cognoscitivo. Sólo adquiere significado a medida que se la componen en ideas. Pero adquirir significado en ese sentido implica responder selectivamente: prestar atención a ciertas características, hallar valores comunes, establecer relaciones, aplicar a la experiencia una forma de pensamiento. Un almacén puede ser considerado como una provisión de mercaderías como un ejemplo de servicio comunitario o un motivo desagradable dentro de un hermoso paisaje. Esta son "estructuras" o sistemas de pensamiento, cada una de las cuales inspiran cosas diferentes sobre el almacén y cada una de las cuales, por consiguiente, requiere la observación de diferentes hechos. A los fines del aprendizaje, las experiencias primarias pueden y deben ser organizadas e interpretadas mediante los sistemas del pensamiento que les son apropiadas. Estos sistemas del pensamiento determinan luego cuáles son los "detalles" sobre el almacén que son importantes y cuáles no.

La teoría experimental significa, entonces, no sólo que el aprendizaje comienza con la experiencia primaria, sino también que el estudiante debe experimentar las operaciones mediante las cuales estos hechos adquieren la forma de ideas y conceptos en vez de asimilar tan sólo las conclusiones de las operaciones mentales de otra persona. En el calor de las discusiones sobre las implicancias "progresivas" de esta teoría a menudo se perdió la segunda parte de la definición. Sólo recientemente, gracias al impulso de Piaget, los estudios sobre la cognición y la inteligencia volvieron a su definición de la operación de la inteligencia y el aprendizaje (Piaget, 1950 y 1953; Hunt, 1961).

Muchos de los partidarios de Dewey redujeron la definición de la experiencia a la actividad franca, la acción práctica, el contacto con los objetos, lo cual, en muchos casos se convirtió en la actividad por la actividad misma más bien que un sendero hacia una experiencia simbólica significativa.\* Esta definición de experiencia y actividad, combinada con la revolución contra el formalismo y el contenido estéril e inflexible hizo que algunos educadores no se hallara un buen dispuestos hacia, ningún tipo de contenidos organizado, excepto en el sentido más inmediato y en la relación más estricta con las actividades y los problemas específicos.

El problema de cómo se produce la transformación de la experiencia "causal" directa en conocimiento organizado nunca fue correctamente planteada o estudiado, ni siquiera por parte de los defensores más ardorosos del currículo experimental. La creación de una secuencia de

---

\* Véase el estudio de Wing sobre la actividad como base para el pensamiento reflexivo (1950, págs. 91-99).

aprendizaje que transforma la experiencia causal en conocimiento maduro y organizado fue incluso considerada por muchos como una interferencia adulta. La dificultad principal reside en no diferenciar el tipo de organización de las materias que conduce a los estudiantes a organizar su propia experiencia y conocimiento, de una organización que supone una presentación predigerida. En consecuencia, ni los partidarios de Dewey ni sus críticos –que se deleitan destruyendo la “fantasía del currículo experimental”- se molestaron tomar en cuenta el hecho de que Dewey consideraba la franca experiencia sólo como la primera etapa de la secuencia del aprendizaje y que “el próximo paso es el desarrollo progresivo de lo ya experimentado hacia una forma más completa y África y también más organizada, una forma que aproxima gradualmente aquello que presenta la asignatura a una persona madura y diestra” (1938, págs, 87-99). Como lo demuestra la cita siguiente, Dewey insiste en que el desarrollo ordenado hacia la organización de la materia debe recibir una atención adecuada:

Es un error suponer que el principio de transformación de la experiencia en algo diferente se satisface adecuadamente con sólo brindar a los alumnos algunas experiencias nuevas tanto como lo es procurar que aumenten su capacidad y facilidad para tratar con cosas que ya les resultan familiares. También es esencial que los nuevos objetos y sucesos estén relacionados intelectualmente con los de las experiencias anteriores; esto significaría que se ha hecho algún progreso con respecto a la articulación consistente de hechos e ideas. Así, se convierte en tarea del educador seleccionar, dentro del marco de experiencias existentes, aquellas cosas que prometen y posibilitan la presentación de nuevos problemas los cuales, mediante el estímulo de nuevas maneras de observación y juicio, ampliarán el campo para nuevas experiencias. El maestro debe observar constantemente lo que ya se ha ganado, no como en una posición fija, sino como una fuerza y un medio para abrir nuevos campos de que generen, a su vez, nuevas exigencias a las facultades ya existentes de observación y de empleo inteligente de la memoria. Durante la evolución, la conexión debe constituir su lema constante [1938, págs. 89-90].

Dewey señala, incluso, que una deficiencia fundamental de la educación progresiva reside en que no selecciona y organiza sistemáticamente la asignatura intelectual.

Que hasta la actualidad, el punto más débil en la educación progresiva será cuestión de la selección y a organización de lo que constituye materia intelectual creo que, resulta inevitable, dadas las circunstancias. Es tan inevitable como es justo y correcto que tengan que desprenderse del material preparado de antemano que constituía lo principal de la antigua educación. Además, el campo de experiencia es muy amplio y su contenido varía de lugar y de época.

Un solo curso de estudios para todas las escuelas progresivas es una idea que está fuera de toda discusión; significaría abandonar el principio fundamental de la conexión con las experiencias vitales. Además, las escuelas progresivas son nuevas. Escasamente han contado con una generación para desarrollarse. Por consiguiente, era de esperar bastante inseguridad y laxitud en la elección y la organización de las materias. Esto no es motivo fundamental de crítica o de queja.

Existen razones para una crítica legítima, sin embargo, cuando el movimiento constante de la educación progresiva no cierta a reconocer que el problema de selección u organización de la asignatura para el estudio y el aprendizaje es fundamental. La improvisación y el aprendizaje se estereotipan y desaparecen, pero el material de estudio básico puede ser escogido de manera precipitada.

Casos que no son y no pueden ser previstos sugerirán fatalmente dondequiera que exista libertad intelectual. Deben ser utilizados. Pero hay una diferencia evidente entre utilizarlos en el desarrollo de una línea de actividad continúa y confiar que ellos proporcionen el material principal del aprendizaje [1938, págs. 95-96].

Ambos aspectos del problema –decidir cuáles experiencias directas constituyen una introducción apropiada al aprendizaje y decidir cómo transformar estas experiencias en conocimiento organizado-, se volvieron más difíciles con cada progreso en la madurez de los estudiantes, en la complejidad del contenido y en las reacciones mentales que ésta provocaba. A medida que aumenta la complejidad de la experiencia de aprendizajes, resulta cada vez más difícil la experiencia directa hacia el conocimiento intelectualmente organizado. Esta dificultad probablemente explica por qué el principio de la actividad y la experiencia fue analizado sólo a un nivel relativamente superficial y por qué su aplicación se limitó a actividad franca. Este fracaso en ampliar el concepto de la experiencia también explica, probablemente, la dicotomía que existen dentro del currículo primario, prácticamente centrado en la experiencia directa y el currículo de los grados superiores y de las *júnior* y *senior high school* que descuidan casi totalmente la función de la experiencia primaria en el desarrollo de las ideas abstractas.

Resultado obvio, entonces, que el principio de “experiencia” y actividad es un criterio para determinar una secuencia de las experiencias de aprendizaje y no para organizar el contenido. Nuclear el currículo exclusivamente en torno de, los intereses o las actividades de los niños, creó varias dificultades, incluso en la escuela primaria. En primer término, las categorías de interés reemplazaron las categorías del contenido organizado, sin que se introdujera una nueva organización. Por ello, la evolución de un currículo asentado sobre los intereses inmediatos tendría a dejar enormes lagunas en la experiencia de los niños. Si bien este peligro disminuyó en las primeras escuelas experimentales con *master teachers*, se vio aumentado cuando las escuelas públicas pusieron en marcha el plan, sin contar con maestros igualmente idóneos. De esta dificultad surge otra: la de lograr continuidad a partir de los centros de intereses. En realidad, el currículo de actividad basado en los intereses sólo podría brindar continuidad utilizando como guía la continuidad del crecimiento, y no la investigación sobre las secuencias evolutivas de los procesos mentales ni las tareas evolutivas estaban lo suficientemente perfeccionadas como para establecer principios y secuencias para la madurez en desarrollo (Ausubel, 1959, págs 245-47).

La experimentación con el proyecto de la actividad o la experiencia hizo, quizá dos contribuciones duraderas al currículo. Una de ellas es el reconocimiento del papel del aprendizaje activo a través de la manipulación, la expresión, la construcción y la dramatización. Esta insistencia ha dejado una huella permanente en la naturaleza de la instrucción en las escuelas elementales y aun en los currículos cuyo proyecto tienen poco que ver con los centros de interés. La segunda contribución es el impulso dado al estudio de la evolución infantil, los principios y la secuencia del desarrollo y un esfuerzo por tomar en consideración estas secuencias en el planteamiento de la secuencia del currículo.

Este efecto se percibe en el delineamiento del currículo actual. La mayoría de las guías del currículo son introducidas mediante descripciones de las características y las secuencias evolutivas de la niñez, que se limitan principalmente a describir las características emocionales, intelectuales y sociales de los niños por niveles de edad. Pero el desarrollo del contenido que deriva de tales afirmaciones preliminares dejan aún sin respuesta el interrogante de cómo relacionar estas tendencias y necesidades evolutivas con la ubicación de los temas o las actividades del aprendizaje. Si bien estas afirmaciones introductorias orientan a maestros en la selección de los procedimientos didácticos que va a utilizar, le ofrecen escasa ayuda en cuanto a cuáles son los campos de estudio apropiados para los diversos tipos de niños, o el orden en el cual presentarlos.

Prácticamente no existe experimentación alguna con un currículo cuyo desarrollo real se dé a la luz de estos hechos acerca de la secuencia evolutiva. Las experiencias del aprendizaje se ubican aún en términos de tentativas empíricas. Muchas razones explican esta falta de aplicación. La ubicación de las actividades del aprendizaje mediante la secuencia evolutiva de los intereses, la madurez, el pensamiento y la capacidad para manejar problemas es más compleja que la ubicación del contenido de acuerdo con su grado de dificultad. En primer lugar puesto que esta idea se basa en un concepto del aprendizaje más ambicioso, son muchos más los factores que deben ser considerados en comparación con los de la organización por materias, la cual descuida el aprendizaje activo y consideraba sólo un campo limitado del aprendizaje. Siglos de experiencia empírica, de los que carecen los programas de actividad, apoyan también la organización por materias, con el objeto de centrar las actividades y de distribuir y organizar nuevamente el conocimiento y los conceptos que deben ser adquiridos en torno de estas actividades, es necesario saber concretamente cuáles aspectos del contenido o de las ideas son manejables en cada nivel. La investigación aún no ha proporcionado gran ayuda al respecto. Los informes acerca de las secuencias evolutivas son concretos sólo en lo relacionado con la primera infancia, pero se disgregan en generalidades vagas al describir a los niños mayores y los adolescentes.

Además, los estudios sobre las secuencias evolutivas del aprendizaje se han limitado a las materias de habilidad tales como la lectura y la aritmética. Se han llevado a cabo numerosas investigaciones para determinar los niveles de edad en los cuales es más apropiado introducir diversos procesos de aritmética, pero se dispone de poco material con referencia a las secuencias evolutivas de aspectos tan importantes como el desarrollo de conceptos, el pensamiento y las reacciones afectivas. En realidad, nadie conoce el nivel de conceptualización que serían capaces de alcanzar los estudiantes de cualquier edad si los conceptos del aprendizaje se desarrollaran a través de una secuencia correctamente planificada.

Dichas investigaciones disponibles, fueron condiciones bajo condiciones que excluían la enseñanza de conceptos y experimentación con un aprendizaje activo en la formación de conceptos u la experimentación con el aprendizaje activo en la formación de conceptos o en el pensamiento. Si nos guiáramos por las investigaciones corrientes sobre el desarrollo del razonamiento, no habría lugar para el raciocinio en los grados primarios. Sin embargo, la experiencia empírica en las aulas de las escuelas norteamericanas demuestra que los niños generalizan, deducen y abstraen a una edad bastante temprana, siempre que se los ayude a hacerlo y que se les pide que piensen sobre cosas con las cuales ya han tenido experiencia.

### **El currículo integral**

El currículo integral fue introducido con metas bastante ambiciosas. Se suponía que este tipo de organización produce integración, sirve las necesidades de los estudiantes y promueve el aprendizaje activo y una relación significativa entre la vida y el aprendizaje, en este sentido constituía un epítome de todos los proyectos precedentes.

El término "integral]" se utiliza de varias maneras diferentes. Gran parte de los modelos de currículo designados con este nombre, representan nada más que un método para diferenciar las partes del currículo que requieren todos los estudiantes de aquellas que desempeñan funciones especiales o que son optativas. Alberty describe como programas integrales seis proyectos diferentes, ordenados según su grado de alejamiento de la organizacional convencional del currículo:

1. El núcleo integral consiste en varias materias o campos del conocimiento organizados lógicamente, cada uno de los cuales se enseña independientemente.

Ejemplo: el inglés, la historia universal y la ciencia general se exige a nivel del noveno grado. Estas materias son enseñadas sin intención sistemática alguna de demostrar relaciones mutuas.

2. El núcleo integral consiste en una cantidad de materias o campos del conocimiento organizado lógicamente, algunos de los cuales (o todos) están correlacionados.

Ejemplo: la historia y la literatura norteamericana se exigen a todos los estudiantes de duodécimo grado, cuando el maestro de historia enseña la Guerra Civil. El maestro de inglés enseña la literatura de esos periodo.

3. El núcleo integran consiste en problemas amplios, unidades de trabajo o temas unificadores elegidos porque proporcionan los medios para enseñar eficazmente el contenido básico de ciertas materias o campos del conocimiento. Estas materias o campos conservan su identidad, pero el contenido se seleccionado y enseñado con especial referencia a la unidad, el tema o el problema.

Ejemplo: "La vida en la comunidad" es una unidad de trabajo de décimo grado. La unidad se organiza en términos de materiales tales como ciencia, arte y estudios sociales y pueden ser enseñadas por especialistas o por un solo maestro.

4. El núcleo integral consiste en diversas materias o campos del conocimiento unificados o fusionados. Por lo general, una materia o campo (por ejemplo, historia) sirve como centro de unificación.

Ejemplo: En el undécimo grado la historia y la literatura norteamericanas son unificadas mediante una serie de épocas tales como "El período colonial", "La migración hacia el oeste", "La revolución industrial". La unificación pede extenderse hasta cubrir otros campos como las artes, la ciencia y la matemática.

5. El núcleo integral consiste en áreas de problemas, previamente planificadas de las cuales se seleccionan experiencias de aprendizaje conforme a las necesidades psicológicas y sociales, los problemas y los intereses de los estudiantes.

Ejemplo: una unidad sobre "Vida saludable" en el duodécimo grado, acentúa los problemas sanitarios del grupo y sus relaciones con la comunidad inmediata y la comunidad en general. La unidad es planificada por el maestro y lo alumnos, si bien en términos de la estructura básica del currículo.

6. El núcleo integral consiste en unidades de trabajo amplias, o actividades, p'royectadas por el maestro y los estudiantes conforme a las necesidades tal como las capta el grupo. No se establece ninguna estructura básica para el currículo.

Ejemplo: un grupo de octavo grado, bajo la orientación del maestro, decide embellecer los terrenos de la escuela. La actividad satisface los criterios sustentados por el grupo [1953, págs. 119-20].

Esta definición tan amplia convierte prácticamente al programa integral en sinónimo de educación general, lo cual destruye la utilidad del concepto. De los tipos descritos por Alberty, sólo los tipos cuatro a seis representan un modelo de organización que difiere de la organización por materias. En muchísimos casos, el programa integral no es, en realidad, un planteamiento de currículo, sino sólo un amañero de programar las clases en períodos más prolongados y son la asignación de más de un maestro.

Debido a esta confusión acerca del significado del término, existe también cierta confusión acerca del grado hasta el cual se utiliza este modo de organización. Por ejemplo, dos investigaciones llevadas a cabo en el mismo año informaron diversamente que el 57,3 por ciento y el 31,4 por ciento de los colegios secundarios utilizaban programas integrales (Frunce y Bossing, 1958, pág. 69; Wright, 1958<sup>a</sup> y 1958b, págs. 1-2). A partir de la descripción de estos programas, resulta evidente que el núcleo principal de estos proyectos está constituido, en gran parte, por los estudios sociales y que las otras disciplinas desempeñan un papel auxiliar.

Los programas integrales tienen varias características importantes. Primero, son intentos por promover una mayor integración del aprendizaje mediante la unificación de las materias. Los métodos reales de unificación varían. Algunos programas emplean la correlación sistemática de la materia alrededor de temas extraídos de las funciones vitales. Esto, por ejemplo, caracteriza el programa de la Wells Junior High School en Chicago, tal como lo describe Pierce, los materiales y los temas e los estudios sociales, el lenguaje y la ciencia están correlacionados en torno de temas tales como la ética y el carácter espiritual, el trabajo, la recreación, el pensamiento y su comunicación, la salud, las relaciones sociales y la conciencia económica (1942, pág. 47). En otros, los problemas contemporáneos o los problemas vitales brindan la estructura principal de la organización. Estos problemas oscilan desde los que trata con la orientación escolar o de los problemas personales hasta los problemas de la cultura contemporánea y los problemas de la paz.\* Todavía otro tipo de programas integrales es el que se organiza en torno de los problemas y las necesidades de los adolescentes. Uno de ellos es el utilizado por la McKinley High School en Honolulu, Hawai (Carey, 1947).

El empleo de esta variedad de núcleos o enfoques para la organización significa, por supuesto, que el alcance es considerado también de diversas maneras. Por lo general. Parecen existir dos modos de considerar el alcance: lo que abarca los núcleos de la organización y lo que constituye su equilibrio, así como lo abarcado y el equilibrio en las disciplinas que constituyen una parte del programa integral. Así, un plan para un programa integral o unificado puede incluir unidades que son consideradas en los temas tratados en los estudios sociales, tales como la conservación, la comunidad y la ciudadanía responsable y puede expresar, al mismo tiempo, las artes del lenguaje y la capacidad que se está enseñando, tales como el empleo correcto del inglés, los principios de la discusión oral o el desarrollo de las técnicas de la redacción (*Saylor y Alexander, 1954, págs. 326-27*).

Otra característica importante del programa integral, considerada como una de sus principales ventajas, es su esfuerzo para relacionar el programa con los problemas vitales y los intereses del estudiante, la afirmación más frecuente de los proponentes de este tipo de organización es que enfoca problemas que son reales y que tienen significado para los estudiantes. A menudo, esto es

---

\* Véase Alberty (1953, págs. 128-29) para una lista más completa de los problemas que se utilizan como núcleos de los programas integrales. Taylor y Alexander 1954, págs. 322-37) describen modelos de programas integrales y los núcleos para la organización.

acompañado por la intención de emplear las técnicas de la solución de problemas, cosa que esta organización hace más posible fue, por ejemplo, la organización por materias.

En otras palabras, los centros para la organización de las actividades del aprendizaje en los programas integrales pueden ser a menudo son, cualesquiera de los descritos anteriormente: campos amplios dentro de la materia, materias unificadas o correlacionadas, funciones sociales, temas cotidianos o problemas sociales o personales. Las características comunes con la idea de atravesar los límites de las materias y la atención que se otorga a las necesidades del estudiante. Muchos de los temas están organizados en torno de las necesidades personales de los estudiantes y generalmente se toma en cuenta especialmente la orientación, que forma parte del programa. Los intereses del estudiante desempeñan una función en la estructuración de estas unidades, pero no constituyen las bases para la organización. En muchos casos, los estudiantes desempeñan un papel activo en la selección y la organización del material de estudio.

Puesto que existe mayor flexibilidad en los horarios y se dispone de recursos de más de una materia, los programas integrales utilizan unidades más amplias, procedimientos de instrucción más flexibles y libres y una variedad mayor de experiencias de aprendizaje que lo que lo hace un currículo por materias. Se insiste particularmente sobre los métodos para la solución de problemas y el pensamiento crítico y sobre el empleo de las capacidades intelectuales y académicas dentro de un contexto significativo. La flexibilidad de los horarios y el contenido facilita asimismo la adaptación de las experiencias del aprendizaje a las necesidades individuales. La especialización se contempla, probablemente, a medida que surge la necesidad concreta, por medio de proyectos individuales o de cursos especiales. Las habilidades se enseñan a medida que resultan indispensables.

Cualquiera sea el enfoque y cualesquiera los materiales que se emplean para desarrollar los puntos de insistencia, cuando menos el comienzo de cualquier unidad de aprendizaje tiene lugar a partir de experiencias que resulten familiares a los estudiantes. Por ende, es posible establecer una conexión con las fuerzas motivacionales, con inclusión de las diferencias individuales y las experiencias desviadas. La importancia que se otorga a los problemas vitales subraya también la función social de la escuela como ayuda para producir ciudadanos inteligentes que puedan manejar los problemas de la vida con cierta madurez. Este tipo de organización quizá facilite también a los maestros considerar más seriamente la secuencia evolutiva del progreso y los objetivos de la conducta.

Los modelos integrales de la organización del currículo presentan, asimismo, muchos peligros y limitaciones, algunos de ellos conectados con la concepción teórica del proyecto y otros con las dificultades de la readaptación efectiva del contenido en torno a estos nuevos enfoques. Estas dificultades explican la lenta difusión de estos programas a pesar de su aceptación aparentemente amplia en la literatura sobre los currículos.

Entre los aspectos más criticados de los programas integrales se halla su fracaso en ofrecer conocimientos significativos y sistemáticos. Esta deficiencia se debe a la misma dificultad típica de varios otros intentos por desviarse radicalmente de la organización por materias, es decir, la atención insuficiente que se presta a la puesta en práctica del proyecto. La práctica típica consiste tan solo en proveer períodos más prolongados y asignar a un grupo de educadores para representar las especialidades de las materias introducidas en el programa. Si bien la práctica de unir dos o más materias especializadas representa un progreso sobre las materias fragmentadas, esta nueva combinación resulta eficaz sólo si, para ella, se crea una nueva organización. Esto no ha ocurrido tan plena y correctamente como era de esperarse. Demasiado a menudo, la reorganización fue llevada a cabo por personas que no se encuentran bien empapadas de las respectivas disciplinas y no pueden captar su esencia.

Más allá de los grados elementales, la organización de todas las experiencias del aprendizaje en torno de nuevos núcleos constituye una tarea más complicada que lo que imaginaron quienes



propusieron la idea. Producir un radio organizado de experiencias de aprendizaje, reunir el tipo de contenidos y procedimientos que dan cuerpo a tal programa, es extremadamente difícil. Las selecciones hechas hasta el momento por los sistemas escolares y por los autores de texto dejan mucho que desear en cuanto a validez y coherencia. Los materiales adecuados en cuanto al alcance y que representen una preparación segura para la comprensión madura y disciplinada, son bastante escasos. Muchos proyectos y muchos de los elementos utilizados carecen de estímulo y de perspectivas intelectuales, ya que recuerdan el sabor indefinido de la comida del bebé. Esto es así probablemente porque no se dispone aún de generalizaciones interdisciplinarias y porque la aproximación interdisciplinaria a la investigación y a los materiales todavía se halla en pañales.

Dado que tanto las mentes de quienes confeccionan el currículo como las de los profesores están también condicionadas por las especializaciones, el pensamiento integrado sobre los problemas humanos o cualquier otra constante que incursione en las divisiones actuales de las materias es difícil de obtener. El pensamiento cooperativo por parte de un equipo de especialistas constituye una posibilidad, pero ni las habilidades ni las concesiones de tiempo han brindado una oportunidad real a tal planeamiento.

Emplear a especialistas en contenidos para integrar el equipo para su planteamiento, también ofrece dificultades, porque aplicar el conocimiento de otras ramas especializadas a otras nuevas requiere una reorientación del enfoque que los especialistas en contenido no siempre están dispuestos a realizar o son capaces de lograr.

Tampoco los procedimientos de planificación empleados hasta ahora en la confección del currículo han sido concebidos especialmente para superar esta dificultad.

Debido a estos problemas, los intentos por integrar el aprendizaje en torno de temas o problemas más amplios representan, a lo sumo, un trabajo hecho con retazo del contenido existente: combinar las materias en vez de integrar las ideas constituye la regla antes de la excepción. En el proceso de combinar materias, un campo frecuentemente se vuelve dominante, sus principios determinan el alcance y la secuencia, violando así las cualidades y contribuciones peculiares de los campos "cooperativos". De esta manera, las nuevas relaciones entre los campos se establecen al precio de descuidar los principios esenciales o las formas de pensamiento inherentes a una disciplina. Esto sucede, tanto si la forma particular es un "curso unificado" o una organización basada en la solución de problemas.

En el último caso, el descubrimiento de problemas con validez y alcance suficientes para los fines del currículo, constituye una dificultad adicional. Por ejemplo, una unidad sobre los consumidores puede tratar los aspectos prácticos de la compra y descuidar los aspectos económicos, o bien los medios masivos pueden ser estudiados aislados del problema total de la comunicación y la formación de la opinión en nuestra cultura.

No es de extrañar, entonces, que gran cantidad de programas integrales sean descritos más exactamente por la distribución de sus horarios que por la sustancia del contenido o el tipo de organización de éste.

Finalmente, cualquier proyecto nuevo —y entre los modelos de currículo éste es el más reciente— sufre. En la práctica la escasez de profesores competentes para enseñar se acuerda con el plan. Los programas integrales o unificados se hallan especialmente sujetos a esta dificultad porque requiere una gran idoneidad, mientras que los maestros, sobre todo a nivel secundario, tienen una práctica regularmente especializada en los campos del contenido. Esta escasez, junto con la falta de guías y materiales apropiados, ha sido un obstáculo para probar adecuadamente si este tipo de organización puede servir o no los propósitos para los cuales ha sido creada y, al mismo tiempo proporcionar un pensamiento disciplinario y un contenido significativo y válido. Y el hecho de que todos los asuntos administrativos, incluyendo la consideración de los créditos\* y los requisitos para la transferencia a la universidad permanezcan dados en términos de materias sepa radas no

---

\* Emplease este termino para evaluar y anotar el proceso del estudiante. (N. de la T.).

favorece las cosas., en resumen, se podría decir que el proyecto de programa integral i unificado todavía no ha sido suficientemente probado.

***R.ALPH, W Tyler, “ ¿Cómo evaluar la eficiencia de las actividades de aprendizaje?” En: Principios Básicos del currículo. pp. 107-127. argentina. Ed. Troquel.***

#### **CAPITULO IV**

### **¿CÓMO EVALUAR LA EFICACIA DE LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE?**

No por haber considerado la elección y formulación de objetivos, así como la selección y organización de actividades de aprendizaje, hemos completado el análisis del planteamiento del currículo. Si bien los pasos que hasta aquí hemos visto permiten plantear el trabajo cotidiano de la escuela, no cierran el ciclo de planteamiento. También la evaluación debe tenerse en cuenta al elaborar el currículo.

#### **Necesidad de evaluación**

Nos hemos referido hasta ahora a experiencia de aprendizaje examinadas a la luz de distintos criterios proporcionados por la psicología de la educación y la práctica diaria. Además, hemos aplicado criterios relativos a la organización de esas experiencias de aprendizaje. De alguna manera pues, se han efectuado ya varias evaluaciones preliminares, que llamaremos etapas iniciales o intermedias de la evaluación.

El análisis de la experiencia de aprendizaje se propone verificar si se relacionan con los objetivos adoptados y satisfacer otros importantes principios psicológicos, en la medida en que se los puede precisar. Pero ello no basta para valorar a fondo las experiencias de aprendizaje señaladas en el currículo. en efecto, las generalizaciones empleadas como criterios para analizar las actividades de aprendizaje representan principios generales que se aplican a características también generalizadas de esas experiencias y no enunciados precisos de las condiciones exactas que deberán proveerse para obtener los resultados apetecidos. Pero otra parte, todo conjunto de experiencias de aprendizaje supone cierto número de criterios, cada uno de los cuales es sólo aproximado, de modo que sólo podemos predecir en general, o con cierto grado de precisión la posibilidad de que tales actividades lleguen a producir los efectos deseados. Finalmente, la enseñanza real supone muchísimas variantes, representadas por las diferencias individuales entre los estudiantes, los ambientes donde se desarrolla la enseñanza, la capacidad del docente para desarrollar los planes prefijados, su propia personalidad, y demás. Todas estas variables impiden asegurar que las actividades de aprendizaje, una vez propuestas en la realidad, resulten exactamente iguales a las que se proyectaron. En consecuencia, es imprescindible una revisión más rigurosa, para establecer si esos planes orientan verdaderamente al docente hacia los resultados previstos. Tal el propósito de la evaluación y la razón de su necesidad una vez elaborados los planes.

Resulta claro, pues, que la evaluación tienen por objetivo descubrir hasta qué punto las experiencias de aprendizaje, tales como se las proyectó, producen realmente los resultados apetecidos; por lo tanto, supone determinar tanto los aciertos como los defectos de los planes. Así, ayuda a verificar la validez de las hipótesis sobre las que se fundó la organización y preparación del currículo y a comprobar la eficiencia de los instrumentos que lo aplican, o sea los docentes y restantes factores. Su resultado final permitirá determinar cuáles con los elementos positivos del currículo y cuáles, por lo contrario, deben corregirse.

## **Nociones fundamentales relativas a la evaluación**

El proceso de evaluación significa, fundamentalmente, determinar en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación. Puesto que los fines educativos consisten esencialmente en cambios que se operan en los seres humanos, es decir transformaciones positivas en las formas de conducta del estudiante, la evaluación es el proceso de determinar en qué medida se consiguen tales cambios.

Este concepto de la evaluación, ofrece dos aspectos importantes. En primer lugar significa que ella debe juzgar la conducta de los alumnos, ya que la modificación de las pautas de conducta es precisamente uno de los fines que la educación persigue. En segundo término, determina que la evaluación no deberá limitarse a realizar esa valoración en un determinado momento puesto que, los fines de comprobar la existencia de posibles cambios, es imprescindible realizar las estimaciones al principio y al final del proceso, con el objeto de identificar y medir los que en ese momento pudieron estar produciéndose. Sobre esta base queda descartado que no podrá evaluarse un programa de enseñanza examinando a los estudiantes solamente al finalizar el curso, puesto que no será posible conocer la magnitud de las transformaciones producidas si no se debe donde se encontraban los alumnos en el momento de comenzar la tarea. En algunos casos podría suceder que éstos hubiesen hecho grandes procesos en el logro de los objetivos previamente a la iniciación del programa de enseñanza, mientras que en otras oportunidades tal vez esos progresos no aparecieran antes de iniciar la tarea sino que los resultados finales provinieran de la etapa de desarrollo de la misma. Por lo tanto, es obvio que la evaluación del aprendizaje exige por lo menos dos estimaciones: una que deberá realizarse al comienzo del programa y otra en algún momento posterior, con el propósito de medir la magnitud del cambio. Sin embargo, bastan estas dos estimaciones, porque algunos de los objetivos podrán haberse alcanzado transitoriamente y luego desaparecer con rapidez o pasar al olvido. En consecuencia, para disponer de algunas estimaciones certeras referidas al grado de permanencia de los conocimientos será necesario contar con otros elementos de evaluación que a veces aparece algún tiempo después de completada la enseñanza. Por esa razón las escuelas y los *colleges* realizan estudios de seguimiento de sus egresados, que permiten reunir mayor cantidad de pruebas acerca de la permanencia y olvido de los conocimientos que los jóvenes adquirieron en su paso por la escuela. Estos constituyen una parte deseable del programa de evaluación. En realidad en lo que respecta a la frecuencia de la misma, una estimación anual, por lo menos, permitirá tener una idea bastante aproximada mientras los niños concurren a la escuela, esta apreciación hecha una vez por año asegura el registro constante del progreso del alumno sobre la base de testimonios acumulados que señalan la posibilidad de alcanzar los objetivos deseables o, por lo contrario, la imposibilidad de hacerlo.

Puesto que la evaluación supone reunir elementos que certifiquen los cambios de conducta de los estudiantes, todo testimonio válido acerca de las pautas que procuran los objetivos de la educación constituye un método idóneo de evaluación. Es importante comprenderlo puesto que mucha gente que avalúa es sinónimo de tomar examen con lápiz y papel. Por otra parte, es verdad que el examen constituye un procedimiento práctico que permite reunir pruebas acerca de los diferentes tipos de la conducta estudiantil. Así, por ejemplo, para descubrir los conocimientos de los alumnos, se cuenta con exámenes escritos, siempre que aquellos sean capaces de expresar sus ideas por ese medio, o puedan leer u eliminar los diversos puntos de un examen de respuesta múltiple u otras pruebas similares.

Por otra parte, los exámenes escritos permiten conocer el grado de capacitación de los estudiantes para analizar y resolver eficazmente diversos problemas verbales de vocabulario, de lectura y muchos otros tipos de destrezas y habilidades fáciles de expresar en forma verbal, pero además de ellas existen muchas otras clases de conducta que representan objetivos de la educación y que resultan difíciles de estimar por medio de los recursos citados. Por ejemplo, si se trata de evaluar

un objetivo como el ajuste personal social, será más fácil y válido estudiando al niño en situaciones d relación social, son también productivas conocer las observaciones mediante las cuales se llegan a conocer los hábitos y cierto tipo de destrezas operativas. Otro método útil de evaluación está representado por la entrevista, que puede ilustrar acerca de los cambios de actitudes, de intereses de apreciaciones, etc. que se van produciendo. A veces, los cuestionarios sirven como constancias de intereses, actitudes y otros tipos de conducta. La recopilación de los trabajos de los estudiantes puede ser útil como prueba de la conducta. Así, una selección de temas escritos servirá para testimoniar la capacidad del estudiante para redactar, y los dibujos realizados en la clase de Arte permitirán comprobar la destrezas y posiblemente el interés en ese campo. Los objetos que se construyen en el taller o en el curso de costura representan otros campos ejemplos de recolección de elementos que constituyen los recursos de evaluación. Hasta los registros que se llevan con otros fines pueden brindar en ocasiones pruebas de tipos de conducta o intereses e términos de objetivos de la educación. Verbigracia, los libros que los niños retiran de la biblioteca podrán dar algún testimonio de sus intereses de lectura, los menús fichados e el comedor brinda algunos indicios acerca de los hábitos d alimentación y los registros sanitarios echar alguna luz sobre las prácticas de salud. Todos los testimonios certifican que existe muchas maneras d reunir prueba acerca de los cambios de la conducta, por lo cual, al hablar de valuación no debe pensarse en un método único, ni siquiera en dos o tres. La selección de pruebas válidas acerca de la clases de conducta representadas por los objetivos de la educación en la escuela o el *college*, testimonia un procedimiento eficaz dentro del proceso evaluativo.

La reunión de muestras es otro aspecto fundamental de la evaluación en sus distintos aspectos. Así, la misma supone la posibilidad de estima las reacciones típicas de los estudiantes basándose en el testimonio de una muestra de aquella,. No se necesita reunir todos los trabajos escritos de los alumnos para llegar a una estimación de su capacidad literaria, sino que es factible juzgar la redacción habitual del estudiante con sólo examinar una selección conveniente de sus trabajos. De la misma manera, con respecto sus conocimientos no será imprescindible formular cuantas preguntas sugieren a propósito de hechos, principios, conceptos, etc., que representan la base de su educación, sino que se elegirá una selección de esos elementos que permitan interrogarlo y deducir de sus apreciaciones cómo reaccionaría ante los demás aspectos que integran su cultura esto es válido para todos los tipos d conducta, actitudes, intereses, habilidades intelectuales apreciaciones, etc. cabe así afirmar la posibilidad de deducir el rendimiento característico de una persona al evaluar cómo reacciona ante una selección de las situaciones donde esa reacción pueda producirse.

Las muestras no sirven únicamente para estima la conducta individual, sino que resultan también aplicables para medir la efectividad de las actividades de currículo correspondientes a un grupo estudiantil, puesto que no siempre se necesita descubrir la relación de cada persona para comprobar el efecto que produce el currículo, sino que resulta suficiente tomar a un grupo de estudiantes. Siempre que la elección haya sido oportuna, las respuestas representarán debidamente, dentro de estrechos límites de error, los resultados que podrían haberse obtenido al someterse a la prueba a todos los estudiantes. De esta manera pueden evitarse los laboriosos exámenes individuales, al tiempo que se ensayan métodos que permiten obtener algunos índices de lo que sucede con los alumnos en términos de conducta medida por se sistema. A su vez, los estudiantes de seguimiento encaminados a establecer la retención del aprendizaje permiten seleccionar a algunos graduados que representan acertadamente al grupo total, par luego realizar un estudio intensivo d la conducta del grupo de egresados y extraer algunas conclusiones relativas a la retención del aprendizaje, las que probablemente reflejarán las características del egresado medio del sistema.

Esas so algunas de las nociones fundamentales relativas a la evaluación que deben tenerse en cuenta para elaborar un programa. La misma abarca también otras nociones; sólo se han señalado las más importantes. Al tratar procedimientos de una evaluación educativa, se consideran con mayores detalles sus características y sus consecuencias.

## **Procedimientos de evaluación**

El proceso de evaluación comienza con los objetivos del currículo educacional. Dado que el propósito fundamental consiste en comprobar en qué medida estos objetivos realmente se cumplen, será necesario contar con procedimientos de evaluación que permitan verificar todos los tipos de conducta implícitos en cada uno de los objetivos principales de la educación. Así, si uno de los fuera el de adquirir conocimientos importantes acerca de los problemas sociales contemporáneos, será imprescindible que la evaluación ofrezca pruebas que certifiquen los conocimientos que adquieren los estudiantes, y si otro objetivo consistiera en elaborar modos que permitan analizar los problemas sociales y justipreciar las posibles soluciones, sería necesario que los procesos de evaluación ofreciesen alguna pauta de la capacidad del estudiante para analizar problemas sociales y estimar las soluciones posibles. Estas apreciaciones indican que el cuadro del análisis que sirvió de base para organizar las actividades de aprendizaje servirá asimismo para fundamentar la preparación de procedimientos evaluativos considerando como un conjunto de especificaciones para evaluación. Cada una de las categorías de conducta, indica en el análisis el tipo que deberá estimarse para ver hasta donde llega este tipo de conducta, al tiempo que cada una de las categorías de contenido señala el elemento que ofrecerá la muestra para la valuación de la conducta. De esta manera, si se trata de objetivos referentes al conocimiento de los problemas sociales, el cuadro del análisis indica que la evaluación del conocimiento se realizará por la conducta, mientras que el de contenido señala cuáles son los sectores de conocimiento que deberán cubrir la muestra a fin de lograr una evaluación eficaz de conocimiento adquirido por el estudiante en este campo. De igual manera, el objetivo "suscitar interés por la literatura" exigirá una estimación de los intereses provocados en los estudiantes mediante los aspectos de la conducta al tiempo que las categorías de contenido señalarán los sectores donde cabe esperar interés suscitados y de donde habrá que tomar las muestras que certifiquen si realmente esos intereses existen. De este modo, el cuadro de dos dimensiones de objetivos sirve de guía para la evaluación del currículo.

Partimos de la base, naturalmente, de que estos "objetivos de conducta" estarán definidos claramente por el autor del currículo. Con el objeto de proporcionar una orientación concreta al seleccionar y planificar las actividades de aprendizaje. De lo contrario, si la definición fuese poco clara o incompleta, sería esencial rectificarla a los fines de la evaluación puesto que, si no se cuenta con una concepción clara de la conducta expresada en los objetivos, no se sabrá cuál buscar en los alumnos con el fin de determinar en qué medida podrán alcanzarse esos objetivos. Lo dicho significa que el proceso de evaluación puede obligar a quienes no clarificaron previamente sus objetivos a realizar un proceso posterior en tal sentido, o sea que definitivamente sus objetivos a realizar un proceso posterior en tal sentido, o sea que definir los objetivos constituye un paso importante de la evaluación.

La segunda etapa consiste en identificar las evaluaciones que permitirán al estudiante expresar la conducta señalada por los objetivos educacionales. El único procedimiento eficaz para saber si los alumnos han adquirido tipos dados de conducta es el de ofrecerles la oportunidad de mostrar esa conducta, lo cual significa que deben encontrarse situaciones que no sólo permitan la expresión de la conducta, sino que también la alienten a o la evoquen realmente, única manera de poder observar el grado de realización de esos objetivos. En oportunidades, resultará fácil comprobar qué situaciones ofrecen a los estudiantes la oportunidad de expresar los tipos deseables de conducta. Acostumbramos a estimular a los alumnos para que expresen ideas por medio de preguntas de manera de provocar en ellos reacciones mediante interrogantes que se refieran a su conocimiento y capacidad para trabajar con materiales verbales. Al considerar la gama de objetivos se comprueba que no todas las situaciones son de este tipo. Así, si se pretende precisar cómo desarrollan los niños sus ajustes personales y sociales, habrá que apelar a aquellas situaciones que

les brinden oportunidad de reaccionar frente a otros niños, lo que equivale a decir, en la etapa del jardín de infantes, durante el periodo en que los niños juegan y trabajan juntos. En otras palabras, las pruebas de interés deben buscarse en aquellas situaciones que ofrezcan la oportunidad de elegir libremente la actividad y donde los niños expresan sus intereses sin ningún tipo de trabas. Si se buscan pruebas de la capacidad de los estudiantes para expresarse en forma oral, deberán provocarse situaciones que inspiren la expresión verbal del educando. O sea que una situación evaluable es aquella que ofrece oportunidad a los estudiantes para manifestar el tipo de conducta que se trata de evaluar. Aunque el principio es simple, no son pocos los problemas que aparecen al buscar situaciones lo suficientemente fiscalizables como para permitir al profesor o a quien realice la tarea acceder a ellas con el fin de comprobar el tipo de conducta de los estudiantes. Si alguna de las situaciones resultare difícil de resolver, será tarea del especialista en evaluaciones tratar de encontrar circunstancias más simples que tengan buena correlación con el resultado obtenido al aplicarla y suscite el tipo de conducta que se procura estimar.

Solamente después de identificar los objetivos, proceder a su definición lo más clara posible y enumerar las situaciones que ofrezcan oportunidad para expresa la conducta deseada, será posible examinar los instrumentos de evaluación para comprobar en qué medida sirven al propósito perseguido. No se trata de tomar un *test* particular y, partiendo de allí decir que servirá para evaluar cierto programa educativo, a menos que los objetivos de ese programa hayan sido identificados y definidos, además de haber identificado los tipos de situaciones que permitirán expresar esta conducta. Una vez cumplido estos pasos se estará en condiciones de examinar tests y ver hasta qué punto ilustran la clase de objetivos que se trata de estimar, así como también en qué medida se refieren a situaciones que provocan directamente ese tipo de conducta o bien apelan a situaciones que pueden comprarse a las que provocan directamente ese tipo de conducta. Ha ocurrido que se recurra a catálogos de *test* – o a *test* de muestras- y se los seleccione sin tener en cuenta estos pasos previos que sirven de base para una buena elección. El hecho de que el test A sea el más empleado en física, o el test B se recomienda a menudo para estética; o que algún famoso especialista en matemática sea el autor del test C, no significa que representen formas adecuadas para obtener pruebas válidas acerca de determinados objetivos de un programa de enseñanza; será menester, en cambio, cotejar cada elemento de evaluación propuesto con los objetivos perseguidos para comprobar si recurre a situaciones capaces de suscitar el tipo de conducta que a juicio del educador represente el objetivo de la educación.

Al comparar los instrumentos disponibles de evaluación obtenidos de esta manera es muy probable que el planificador del currículo descubra que cuenta con instrumentos satisfactorios para algunos objetivos de la educación y que hay otros disponibles y adaptables a algunos objetivos, como también que existen otros más para los cuales no se dispone de instrumentos evaluadores que puedan emplearse debidamente. Para estos últimos puede ser necesaria la elaboración o la concepción de métodos que ofrezcan pruebas del logro de los objetivos por parte de los estudiantes. Elaborar instrumentos de evaluación pueden transformarse en una operación ardua si se trata de obtener un instrumentos muy refinado, pero pueden lograrse resultados efectivos con recurso más modestos que permitirán la selección de pruebas,. En los capítulos siguientes se analizan algunos ejemplos d este tipo.

Si se trata de elaborar un instrumento de evaluación para un objetivo determinado, el primer paso consistirá en el ensayo de algunas de las situaciones propuestas, entré las que ofrezcan al estudiante la oportunidad de expresar la conducta deseada, lo cual dará ocasión para comprobar si esas situaciones servirán como muchos medios convenientes para lograr la prueba. Podría resultar que el tipo de situaciones que prometer a los estudiantes la oportunidad de demostrar su capacidad para analizar problemas se realice mediante ejercicios dispuestos por escrito. Esta experiencia convendrá a los fines de saber hasta donde loas respuestas que se obtengan constituyen una base suficiente para medir la capacidad de los estudiantes para resolver problemas. Es probable que el examen de capacitación e realice mediante un cuestionario que enumere distintas actividades, el alumno deberá señalar las que le interesan, así como también las que no le ofrecen ningún interés. Si resultara que éstas es la situación que permite la oportunidad

de mostrar los intereses, convendrá ensayarla para ver hasta dónde responder satisfactoriamente. Este paso resulta útil para modificar elementos potenciales de evaluación, hasta conseguir la forma que permita un empleo satisfactorio.

Una vez cumplido este primer requisito para reunir pruebas acerca de la conducta de los estudiantes, deberá buscarse la manera de obtener un registro de la conducta que ellos observan en estas situaciones de test. Si se trata de un examen escrito, serán los estudiantes quienes anoten su propio registro, por lo cual el problema de obtenerlo no es difícil. Por lo contrario, la situación que da a los niños de jardín de infantes la oportunidad de jugar y trabajar juntos puede ser útil para reunir pruebas de ajuste personal y social, pero en caso será necesario registrar las reacciones infantiles que permitirán la posterior evaluación. Quizás eso suponga que el observador deba hacer una descripción detallada de que tal vez permite utilizar una película cinematográfica o una grabación fonográfica. También puede procederse tildando en una lista los tipos de conducta que suelen aparecer con más frecuencia o se recurre a cualquier otro medio que permita obtener un registro satisfactorio de las reacciones infantiles. Este paso deberá ser considerado en relación con cada una de las situaciones del test, con el objeto de comprobar que no sólo suscita la conducta deseada, sino también que se contará con un registro para la posterior evaluación.

A continuación, y siempre en la tarea de elaborar un instrumento de evaluación, deberá decidirse acerca de los términos o unidades por emplear para resumir o para evaluar el registro de conducta obtenido. Este método de estimar la conducta requiere plena correspondencia con las características del objetivo. Por ejemplo, si al definir intereses de lectura entre los objetivos de la educación se busca el desarrollo de intereses cada vez más amplios y precisos, será necesario seleccionar las unidades que permitirán sintetizar un registro de las lecturas que los niños realizan, a fin de registrar su amplitud y madurez. Puede indicarse la amplitud mediante un número que señale las distintas categorías de los materiales de lectura incluidos en el repertorio de cada uno de los jóvenes del curso. Así, por ejemplo, se clasificará con el número 2 la medida de amplitud del niño que sólo se interesa por los relatos del Lejano Oeste y los cuentos policiales, puesto que su lista de lecturas comprende sólo dos categorías. Por lo contrario, vendrá luego el muchacho cuyo registro de lecturas comprende cuatro categorías a saber: aventuras, novelas, estudios de psicología y de sociología. Esta circunstancia se representará mediante el número 4 en lugar del número 2. De la misma manera podrán clasificarse los distintos niveles de madurez, sintetizando un registro de lectura en términos del nivel medio de madurez y obtener de esta manera una medida de ese aspecto del interés por la lectura. Se ha elegido este ejemplo porque difiere en muchos de la manera como suele plantearse los problemas de la persona que lee y anota el test.

Por otra parte, este problema aparece esencialmente en todo tipo de evaluación, o sea, decidir las características de la conducta que se quieren estimar y de la unidad que se empleará para medir o sintetizar esas características. Si se trata de intereses de lectura, las características utilizadas serían la variedad de temas y la madurez, de manera tal que los métodos de síntesis ofrecieran una escala en esos campos.

El problema que se plantea resulta similar al de resumir un test típico de objetivos. Por ejemplo, en el caso de una determinación de conocimientos, la cuestión será establecer su habrá de resumirse el conocimiento de acuerdo con el puntaje que aparece en la muestra que el alumno pudo recordar correctamente o será mejor señalar mediante alguna clasificación qué temas recordó mejor y cuáles ofrecieron más dificultad. ¿Existe alguna otra manera de sintetizar mejor el objetivo del conocimiento, o de evaluar lo más acertadamente para que sirva al propósito de estimación? Todos los tipos de conducta humana evaluados como parte integrante de objetivos los objetivos de la educación deben ser resumibles y mensurables en función de ciertos términos. La decisión final acerca de los mismos constituye un problema importante de la elaboración y el uso de los instrumentos de evaluación.

Es necesario dejar bien señalado que, en lo que respecta a casi todos los propósitos de la evaluación de la conducta humana, debe partirse de una síntesis analítica, antes que de una simple calificación numérica. El hecho de saber simplemente que John Smith obtuvo 97 puntos y Mary Jones logró un puntaje de 64, de acuerdo con los datos suministrados por algún instrumento de evaluación, no representa el mejor tipo de síntesis, ni el que mejor ayuda a organizar el currículo. Será mucho más útil contar con resúmenes que señalen los aciertos y los errores, por lo menos una síntesis con respeto a cada uno de los objetivos. En muchas ocasiones servirá el hecho de poseer varios puntajes o resúmenes para cada objetivo, a fin de descubrir de la mejor manera la conquista de ese tipo particular. A tal fin será útil saber si los alumnos progresan en lo que respecta a ensanchar la gama de sus intereses de lectura, aun que aparezca como más lentos los progresos en la adquisición de madurez con respecto a los mismos. También es conveniente conocer si avanzan en la interpretación de lo que leen, en desmedro de los intereses de lectura que podrán resultar menor satisfactorios de lo que se esperaba. Los resultados de ese tipo de síntesis analítica que señala los aciertos y los errores resulta, desde luego, muy valiosa para mejorar el currículo; ella significa que debe perfeccionarse el planteamiento de la evaluación antes de calificar y clasificar. Toda decisión con respecto a estos puntos aparece como imprescindible al elaborar un programa de evaluación.

El paso siguiente al estructurar un instrumento de evaluación podrá determinar hasta qué punto estos métodos de clasificar o sintetizar representan objetivos, vale decir, en qué medida dos individuos diferentes, con capacidad similar, obtendrán definiciones o puntajes similares ante la oportunidad de clasificar o definir similares registros de conducta. Si de acuerdo con su autor los puntajes o las definiciones varían demasiado, eso indicaría que la evaluación resultó evidentemente subjetiva, frente a lo cual se requiere perfeccionar la objetividad para tener un medio más satisfactorio de evaluación de la conducta humana. Esto puede a veces conseguirse aclarando las especificaciones para clasificar aunque en algunos otros casos la solución está en llevar un registro más preciso de esa conducta. Es capar al propósito de este análisis reseñar las diversas técnicas para mejorar y pulir la objetividad de los instrumentos. Pero si cabe reconocer el problema e insistir en el logro de un procedimiento más objetivo cuando el caso lo requiera. Después de ensayar los instrumentos potenciales de evaluación no cabrá limitarse a comprobar simplemente la objetividad del puntaje o la definición, sino que habrá que verificar la validez de la muestra de conducta incluida en el instrumento. De modo general, la magnitud de la muestra de contenido obtenida dependerá del grado de variabilidad de esa conducta. Así, por ejemplo, si se aspira a obtener un aprueba de actitudes sociales de los estudiantes y esas actitudes aparezcan como constantes en cada individuo, unas pocas muestras serán suficientes para obtener un índice fidedigno de la actitud de cada alumno. Por lo contrario, si las actitudes de cada uno de ellos difieren notablemente, por ejemplo, si alguien aparece como muy egoísta en algunos aspectos y muy sociable en otros, se necesitará una muestra de su conducta mucho más completa y que permita extraer conclusiones seguras acerca del grado de sus actitudes sociales. Por tal razón, resulta imposible conocer anticipadamente la magnitud que deberá tener la muestra de conducta en relación con un objetivo dado, a fin de que resulten ciertas las conclusiones que de ella se obtengan con respecto al estado del individuo. Una vez ensayado un instrumento, será posible conocer las variaciones acerca de los puntajes del mismo para estimar así el grado de confiabilidad de la muestra y saber si necesitaremos o no una muestra mayor. Aquí radica el problema de la confiabilidad de un *test* o de otro elemento de evaluación; aunque ello está por encima de los límites fijados por este análisis de la descripción de métodos y la estimación de la confiabilidad, es importante reconocer lo que significa y comprender que si determinado *test* resulta exiguo para obtener una muestra adecuada, o si un conjunto dado de observaciones no comprende un lapso lo bastante extenso como para construir una muestra conveniente de la conducta del alumno, se deberá ampliar la misma antes de poder extraer conclusiones fidedignas.

Hasta aquí se han comentado dos de los criterios más importantes que se relacionan con un instrumento de evaluación, la objetividad y la confiabilidad; será necesario ahora de todos; la



validez. La validez se aplica al método e indican en qué medida e un elemento de evolución está capacitado para proporcionar una prueba real de la conducta buscada. Existen dos maneras para asegurar la validez: UNAM obtener en forma directa una muestra del tipo de conducta que se quiere medir. Un ejemplo de ese sentido lo constituye 1) la observación directa de la comida que los niños prefieren, deduciéndose de aquí los hábitos alimenticios, o 2) obtener un registro real de las lecturas, como indicación de los hábitos de lectura o como hacemos al plantear problemas para que los niños los analicen, todo lo cual constituye una prueba de su capacidad para analizar problemas que se conocen con el nombre de "validez aparente". El instrumento de evaluación es visiblemente válido porque procura directamente las muestras del tipo de conducta que se intenta evaluar. El otro medio eficaz de asegurar la validez consiste en la correlación entre un recurso evaluador particular y los resultados obtenidos mediante una medición válida y directa. No hay dificultad en demostrar que los resultados de un cuestionario de lectura coinciden perfectamente con los que se obtuvieron en un registro real de las lecturas, en consecuencia, el cuestionario de lectura es utilizable como indicación válida de lo que los niños leen. Esto sucede porque los resultados coinciden con las pruebas directas, según lo demuestran los métodos experimentales. En oportunidades, los encargados de tests estiman que resulta oneroso o difícil, y a veces hasta impracticable, obtener pruebas mediante métodos directos, por lo que ensayan otras formas posibles que resulten más sencillas y fáciles de ellas como instrumento válido, sin antes haber demostrado una verdadera coincidencia con las pruebas obtenidas directamente es decir, con un instrumento que tenga "validez aparente"

Los pasos que acaban de reseñarse señalan los procedimientos por seguir en la evaluación y en la elaboración del instrumento evaluativo. En el caso de que éste demostrara poseer muy poca objetividad o escasa confiabilidad, deberá mejorárselo. Asimismo será necesario recurrir a todas las otras revisiones incluidas en el ensayo preliminar, tales como eliminar ambigüedades de orientación, así como también aquellas partes del instrumento que no proporcionen reacciones significativas de los alumnos. En términos generales, el resultado será un instrumento mejorado constantemente para obtener pruebas acerca del grado de conquista de los objetivos de enseñanza.

Estos instrumentos permiten conseguir resultados sintéticos y evaluados que podrán tener la forma de puntajes o descripciones, o ambos a la vez, según cuáles hubieren sido las formas que mejor sintetizan la conducta en términos apropiados para los objetivos propuestos.

### **Empleo de los resultados de la evaluación**

Puesto que todo programa de enseñanza tiene diversos objetivos, y puestos que casi todos ellos admiten varios puntajes o términos descriptivos para sintetizar la conducta de los estudiantes en relación con el objetivo, es lógico que los resultados que proporcionen los instrumentos de evaluación no serán un puntaje único ni un término descriptivo singular, sino un perfil analizado o un conjunto amplio de términos descriptivos que pongan de manifiesto el rendimiento de los estudiantes en ese instante. Tales puntajes o términos descriptivos deberán compararse, desde luego, con los que se emplearon en oportunidades anteriores, afín de que resulte perceptible el cambio ocurrido y comprobar así si existió un progreso real en la enseñanza. Si se descubriera, por ejemplo, que la gama de los intereses de los alumnos por la lectura no ha intensificado al finalizar el décimo grado, se hará evidente que no se produjo ningún cambio apreciable en los intereses de lectura de ese niño. De igual manera, se descubre que la capacidad para interpretar los pasajes leídos con espíritu crítico no es mayor al acabar el décimo grado de lo que fuera al final del noveno, habrá que convenir en que tampoco habrá ocurrido modificación alguna en ese aspecto de la educación. Por todo esto, resulta esencial comparar los resultados logrados con los distintos instrumentos de evaluación antes y después de determinados períodos, con el objeto de estimar la magnitud de los cambios. El hecho de que estas pruebas resulten complejas, que comprendan distintos tópicos y no un puntaje único, complica evidentemente el proceso, pero resulta necesario para identificar los meritos y debilidades que señalarán dónde debe perfeccionarse el currículo. Así,

por ejemplo, con respecto a un programa de currículo que comprendía la elaboración de un centro de interés enfocado sobre problemas sociales contemporáneos, se dio el caso de que, al cabo del primer año, los estudiantes habían adquirido mayor información con respecto a esos problemas contemporáneos, habiéndose modificado levemente sus actitudes sociales en el sentido de hacerlas menos egoístas. Sin embargo, ellas aparecían como mucho más confusas e incongruentes que antes, lo que demostraba que los alumnos no habían adquirido capacidad alguna para analizar problemas sociales, así como también que su capacidad para interpretar todas estas cosas, los profesores tuvieron la ocasión de comprender los tipos de méritos referidos a abarcar más material e ideas, así como también los tipos de debilidades que tenían relación con una mayor incongruencia, menos capacidad para analizar con espíritu crítico, etc. esto resulta útil para llegar a la raíz de la dificultad en este currículo medular, mucha más que si hubiera existido un puntaje único que indicara una cantidad pequeña de mejoras, pero son analizarlas.

No sólo resulta deseable analizar los resultados de una evaluación a fin encontrar los méritos y desaciertos, sino que es también necesario examinar esos datos para proponer explicaciones o hipótesis con respecto a las reacciones de este esquema particular de aciertos y errores. En el caso citado, luego de examinar todos los datos, pudo comprobarse que se había abarcado un campo mucho mayor, pero no se contó con el tiempo suficiente para un análisis crítico minucioso. Cotejado con la magnitud del material real de lectura, que resultó tener, más de seis mil páginas y el número de problemas sociales enfocados que llegó a veintiuno, ambos aspectos, frente a estos datos, parecieron excesivos. Todo esto señala que una posible explicación de estas debilidades podría ser el exceso de material abarcado y la insuficiencia del tiempo dedicado a análisis crítico, interpretación y aplicación.

Una vez planteadas las hipótesis que podrían explicar los datos de evaluación, el paso por seguir consistiría en verificar las mismas a la luz de los nuevos datos disponibles, con el fin de asegurarse de que resulten compatibles con los anteriores. Si así fuera, deberá procederse luego a modificar el currículo según la dirección señalada por las hipótesis para pasar después a enseñar el materia para comprobar si se percibe algún progreso real en lo que respecta al rendimiento de los estudiantes, una vez aplicadas las modificaciones, de ser así, cabra considerar las hipótesis como admisibles y capaces de representar una base para mejorar el currículo. En el caso citado, hubo posibilidad de reorganizar el curso al año siguiente reduciendo el número de problemas fundamentales de veintiuno a siete y disminuyendo el material de lectura en más de la mitad, para poder dedicar un mayor tiempo a la interpretación, la aplicación, el análisis y, en general, a enfocar de otro modo el material disponible. Al finalizar el segundo año resultó que, aunque los alumnos no habían avanzado tanto en el campo de la información adquirida, lograron en cambio mayor coherencia en las actitudes sociales, mostraron mayor habilidad para analizar problemas sociales y supieron obtener más generalizaciones de los datos que se les presentaban, lo cual indica que las hipótesis que afirmaban que el error estaba en abarcar demasiado eran fundadas. Este procedimiento típico es aconsejable cuando se utilizan resultados de evaluaciones para modificar y mejorar tanto el currículo como el programa de enseñanza.

La conclusión que puede extraerse de todo esto es que el planteamiento del currículo es un proceso constante y que, a medida que se elaboran materiales y procedimientos, se los debe enseñar, evaluar los resultados, identificar los errores e indicar las posibles mejoras. Sucederá luego el replanteo, la reelaboración y finalmente la reevaluación. Sobre la base de este ciclo continuo será posible mejorar constantemente el currículo y el programa de estudios con el correr de los años. Así cabe esperar un programa de estudios cada vez más efectivo, que no depende de juicios precipitados como base para formular currículo.

## **Otros valores y usos de los procedimientos de valuación**

Al analizar aquí la evaluación sólo se ha tenido en cuenta el empleo de procedimientos de evaluación que permitieran identificar los aciertos y los errores del problema de currículo que es la función principal de quien desarrolla esta tarea, aunque también sirve para otros fines. La circunstancia de que no resulte posible evaluar a menos que los objetivos se definan con la suficiente claridad como para reconocer el tipo de conducta que se procura, significa que la evaluación representa un elemento poderoso para esclarecer objetivos de la educación que no aparecieran lo suficientemente aclarados en el proceso de preparación del currículo.

A este respecto, cabe señalar que la evaluación tiene también una gran influencia sobre el aprendizaje. La New York Regent's Inquirí demostró que los exámenes de Regents, que son los instrumentos estatales de evaluación, tuvieron en su momento mayor efecto sobre lo enseñado en el estado de Nueva York de lo que marca el plan de estudios. El tipo de evaluación tiene influencia sobre los estudiantes y su estudio y por otra parte, lo mismo sucede con los profesores en lo que respecta a sus predilecciones, lo cual significa que, sin no se procura que los procedimientos de evaluación estén en estrecha correspondencia con los objetivos educacionales de currículo, esos procedimientos evaluadores podrán convertirse en el foco de la atención de los alumnos y hasta de los profesores, lo que contradice lo establecido por los objetivos del currículo. De allí que deban estar íntimamente integrados el currículo y la evaluación para evitar que el resultado sea ignorar el planteamiento del currículo en el objeto de conceder una mayor atención a los diversos objetivos evaluados por estimación.

Los procedimientos de evaluación tienen también gran importancia en la orientación individual de los alumnos. No sólo es importante conocer la base de los mismos, sino también su rendimiento en relación con los distintos tipos de objetivos, con el fin de aprehender tanto sus necesidades como sus aptitudes. Por eso, un programa amplio de evaluación deberá ofrecer informes precisos acerca de cada uno de los estudiantes, información que, en su momento, resultará muy valiosa.

Esa evaluación podrá también aplicarse continuamente durante el año escolar como base para reconocer los puntos especiales que exigen mayor atención en algunos grupos especiales de estudiantes, y también como base para ayudar a cada uno de ellos o para preparar programas individuales que sirvan al alumnado sobre la base de sus progresos en el programa de estudios.

Finalmente, la evaluación representa una de las maneras más importantes de lograr la información que interesa al alumnado en relación con los aciertos de la escuela. En última instancia, los establecimientos educativos necesitan ser evaluados de acuerdo con su capacidad para alcanzar objetivos importantes, lo cual significa que los resultados de la evaluación final deben traducirse en términos comprensibles para los padres y la comunidad en general.

Sólo en la medida en que se puedan descubrir con exactitud los resultados alcanzados por el currículo se estará en condiciones de lograr un más amplio apoyo para un programa de enseñanza. Ni los padres ni la comunidad estarán satisfechos con informes que se refieran exclusivamente al número de niños inscritos, o a las instalaciones con que se cuenta y otras cosas por el estilo, puesto que los padres tienen derecho a conocer los cambios que se operan en sus hijos. En la actualidad, casi todos los informes de este tipo provienen de estimaciones imperfectamente realizadas. Es posible conocer el número de individuos rechazados por incapacidad para leer o las deficiencias de salud si se trata de una selección de personal, pero se ignora cómo seguir la pista de esos casos aún en una escuela en particular. Con mayor frecuencia surge la necesidad de utilizar procedimientos de evaluación que determinen los cambios que se producen en los estudiantes y señalen al mismo tiempo en qué medida se han logrado los objetivos del currículo, así como también dónde deberán introducirse modificaciones que permitan contar con un programa de enseñanza efectivo.

***CUEVAS María Susana, "Pautas para instrumentar un programa institucional de evaluación curricular en instituciones de educación superior" En. Revista DINAC No. 42. Diseño curricular e innovaciones metodológicas. Dirección de Servicios para la Formación Integral. Universidad Iberoamericana. México pp. 51-55***

**Pautas para instrumentar un programa institucional de evaluación curricular en instituciones de educación superior**

María Susana Cuevas

En este artículo voy a presentar algunas reflexiones de la experiencia que hemos tenido en la UIA, León, tras varios años de probar diversas estrategias, formas y modalidades de evaluación curricular, en lo que hemos denominado el programa Institucional de Evaluación Curricular (PIEC).

Estas reflexiones pueden servir como referente para fortalecer el trabajo de desarrollo curricular en las instituciones de educación superior, y más específicamente para iniciar o consolidar las tareas de evaluación o revisión del currículum.

## **LA FORMA EN QUE ENTENDEMOS EL CURRÍCULUM Y EL TRABAJO CURRICULAR**

El PIEC surgió de la necesidad de pensar el currículum como la propuesta educativa de una institución, entendida como el conjunto de experiencias educativas que la institución misma diseña, ofrece y promueve para la formación de sus estudiantes. El currículum es esencialmente un punto de encuentro en diferentes sentidos y niveles:

### ***1. Entre las intenciones y las prácticas educativas***

Esta relación es quizá el rasgo más importante del currículum y lo que hace que sea un proceso tan amplio, dinámico y complejo.

Las intenciones que tiene una institución en cuanto a la formación de sus alumnos se concretan de muchas maneras y tienen diversas formas de expresión, pero su referente más importante es el plan de estudios, el cual es más que una simple selección y acomodamiento de contenidos en una ruta pedagógicamente coherente, administrativa viable y si es el caso, financieramente sostenible.

Ciertamente, un plan de estudios es un documento más amplio, en el que, a través de la justificación, perfil de ingreso, de egreso, objetivos, metodología y estrategias de evaluación, la institución trata de caracterizar al profesional que quiere formar, y las formas que va a emplear para lograrlo, finalmente, las asignaturas y su organización son los medios para un fin mayor, que en el caso de las universidades jesuitas se orientan a la formación de personas que, a través del ejercicio de una profesión, pueden crear condiciones de vida más justas y humanas para todos, especialmente para los menos favorecidos.

La etapa de diseño del currículum reviste especial importancia para que estas grandes intenciones puedan quedar plasmadas en un proyecto curricular<sup>1</sup> y tenga mayores probabilidades de realizarse.

Lo que procede a la etapa de diseño curricular, las formas tan variadas en que se aterrizan esas grandes intenciones y se llega finalmente a la práctica, constituye el terreno curricular más rico y

---

<sup>1</sup> L. Stenhouse (1988) utiliza el término de proyecto curricular que incluye una visión sobre el conocimiento y la educación a través de la selección de los contenidos, y que se realiza como un trabajo colectivo orientado a la investigación y el desarrollo del currículum.

complejo. La teoría curricular actual distingue y aborda claramente estas dos dimensiones del currículum, lo prescrito y lo real, lo estático y lo dinámico, lo que Félix Angulo (1994) presenta como racionalidad de la representación y racionalidad de la acción, o lo que Gimeno Sacristán (1989) desglosa en el currículum prescrito, el presentado a los profesores, el currículum en acción, el realizado y el evaluado.

El trabajo curricular permite abordar este amplio espectro de circunstancias porque el currículum no se limita a la planeación, a los planes de estudio, a su coherencia y actualización, sino que es un campo que irremediablemente nos empuja a mirar la práctica; a conocer qué sucedió cuando se empezó a realizar aquello – tan ambicioso, coherente, organizado y profundo, o posiblemente confuso o desorganizado- que pensamos para la formación de nuestros alumnos, y que en el mejor de los casos pudo quedar explicitado amplia y claramente en los planes de estudios y otros documentos que se hayan elaborado. Para trabajar en temas curriculares debemos considerar estas dos dimensiones del vital, lo declarado y lo actuado, pero no por separado, sino atropellándose y empujándose mutuamente.

### ***2. Punto de encuentro entre diversos actores***

en el recorrido que presenta el currículum se involucran diferentes actores desde quienes diseñan los planes de estudio hasta quienes los ejecutan y quienes crean las condiciones administrativas y operativas para que suceda o no lo planeado. La puesta en práctica involucra el trabajo de académicos, funcionarios, profesores y alumnos, pero también de quienes llevan el control escolar, la administración, la organización de actividades extracurriculares y el apoyo a los estudiantes, tanto a académicos como personal. A todos les compete. Por lo tanto, el proyecto curricular, u concretamente el plan de estudios, como documento que expresa las intenciones formativas de la institución debe ser ampliamente conocido por todos.

Cierto es que hay diferentes niveles de participación y de compromiso con el currículum, pero si lo consideramos como la apuesta formativa que la institución tienen para sus estudiantes, es necesario que al menos se tenga la conciencia de que desde cada una de las trincheras institucionales se está aportando u obstaculizando, en alguna medida, la formación de los alumnos. En ocasiones, los propios profesores no tienen la menor de las pretensiones de la institución, ni siquiera de esas grandes finalidades, peor aún, tienen una práctica docente totalmente contraria a la que la institución entiende por formar personas.

Esta es una realidad que en todas las instituciones existe, pero al fortalecer el trabajo de desarrollo curricular tenemos la oportunidad de plantear un eje de trabajo común lo suficientemente abstracto, pero, a la vez, concreto, para que todos puedan identificar claramente su aporte.

Nosotros hemos encontrado, después de muchos años, que el currículum es verdaderamente un punto de encuentro, un tema sobre el que todos podemos dialogar, porque a todos nos incumbe.

### ***3. Punto de encuentro entre disciplinas***

El currículum como campo de estudio ha ido cobrando mayor fuerza en los últimos años, entre otras razones porque se ha encontrado que desde ahí se pueden identificar los aportes de diversas disciplinas a la educación. A través del estudio del currículum es posible la reflexión sobre elementos epistemológicos, psicológicos, sociales, y pedagógicos de la educación, es decir, el estudio del currículum implica el análisis de una amplia gama de factores que intervienen en los procesos de formación, desde las funciones sociales y culturales de la escuela, hasta la elaboración de materiales de apoyo didáctico.

Por otro lado, tenemos que, al analizar los lenguajes y métodos propios de cada disciplina desde la perspectiva de la formación profesional, se pueden entrever las múltiples conexiones que se establecen entre las distintas profesiones.. el trabajo de formar a un profesionista implica, por sí

mismo, una visión interdisciplinaria, al inscribirse en una óptica curricular es necesario, además, incorporar los aportes de la pedagogía para la estructuración de un programa de formación.

## **LA EVALUACIÓN CURRICULAR COMO CONSTRUCCIÓN DE FUENTES**

Con esta forma de concebir el curriculum, la evaluación curricular adquiere relevancia dentro de las instituciones educativas, debido a que constituye una oportunidad para entender diferentes situaciones educativas, dar intención a los esfuerzos que se hacen desde diferentes áreas de la institución, explicar su intencionalidad y conocer sus resultados.

Entendemos la evaluación como un proceso permanente, sistemático y continuo de revisión intencional de la realidad educativa para valorarla y contrastarla con las intenciones institucionales. No solo es un ejercicio de medición de resultados o de terminación del nivel de cumplimiento de los objetivos, sino una tarea de descubrimiento, de acercamiento a una realidad para conocerla, entenderla y reorientarla hacia niveles más altos de calidad.

La evaluación curricular consiste en instrumentar estrategias variadas para conocer, registrar e identificar las formas en que se lleva a cabo el curriculum, así como la pertinencia del proyecto curricular. Se trata de construir puentes entre el curriculum prescrito, o proyecto curricular, y el curriculum en acción, o las prácticas educativa; de mejorar las prácticas en el sentido de las intenciones formativas de la institución y de adecuar y actualizar los planes a la realidad educativa.

## **EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN CURRICULAR O LA FORMA DE FABRICAR PUENTES**

Una forma de llevar a cabo estas ideas se basa en un programa que coordine y oriente las tareas de evaluación curricular dentro de las instituciones. En nuestro caso es el PIEC.

Inició en 1992 dentro del proceso de revisión curricular del SEUIA-ITESO,<sup>2</sup> como un programa de apoyo a los departamentos de la UIA León en estas tareas. Las etapas de diseño o revisión curricular de la institución representan un momento adecuado para iniciar un programa de este tipo, porque es cuando se vive una especie de efervescencia por temas curriculares, se hace patente la necesidad de formarse en este campo y se considera indispensable el apoyo de profesionistas especializados en el tema.

En ocasiones las instituciones contratan estos servicios al exterior de ellas, y entonces se corre el riesgo de privilegiar un enfoque más tecnológico del curriculum<sup>3</sup>; sin embargo, aun en estos casos, la propia institución echa mano de los recursos estructurales y humanos con los que cuenta, y se le encarga la tarea a una persona, un colectivo o un área. Éste es el momento propicio para impulsar un programa de evaluación permanente del *vital*, porque los diferentes actores ya están sensibilizados sobre la importancia del tema.

El PIEC inicio en uno de estos momentos. Posteriormente, cuando se instrumentaron los nuevos planes de estudio, elaboramos un programa de seguimiento del curriculum y de formación sobre temas curriculares para los coordinadores de licenciatura. Después presentamos el programa ante el Consejo Académico General, para que fuera reconocido como institucional, y después se

---

<sup>2</sup> Por reglamento, en el Sistema Universidad Iberoamericana-Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (SEUIA-ITESO), cada ocho años se realiza una revisión conjunta de planes de estudio.

<sup>3</sup> En donde los expertos diseñan y toman las decisiones importantes y los coordinadores y profesores sólo tienen que aplicar al pie de la letra lo que ya está diseñado y sólo pueden decidir sobre aspectos operativos; se convierte casi imposible el trabajo del curriculum como punto de encuentro, tal como se planteó anteriormente.

reconoció estructuralmente, dentro del Centro de Desarrollo Educativo, un área de desarrollo curricular.

El elemento fundamental que ha permitido mantener el programa tantos años es la intención de profesionalizar una función que de cualquier manera debe realizarse, tanto en los programas de licenciatura como de posgrado, por lo que no representa una tarea extra para la que necesariamente hay que destinar recursos adicionales. La evaluación del curriculum es parte esencial del trabajo de coordinación de programas;<sup>4</sup> todas las autoridades de la institución están y se mantienen de acuerdo en esta necesidad, podemos pensar que existe alto grado de viabilidad para la supervivencia del PIEC.

### **FUNCIONAMIENTO BÁSICO DEL PIEC**

Los objetivos del PIEC son:

- Reconocer la importancia de la evaluación curricular para el desarrollo de las profesiones, como una tarea inherente a la administración de lo académico y como parte fundamental de la vida departamental dentro de nuestra universidad.
- Generar propuestas curriculares que incidan directamente en la calidad educativa que ofrece la UIA León.
- Brindar apoyo técnico en las diferentes actividades de evaluación curricular y ofrecer diversas alternativas de formación en curriculum.

*Para el trabajo hemos de finido cuatro ejes curriculares en los que se basan todas las actividades:*

1. Coherencia del plan de estudios. Eje destinado al estudio del curriculum prescrito, al análisis de la coherencia entre el perfil del egresado, los objetivos generales, los contenidos y las metodologías, por áreas y líneas de formación.
2. Práctica docente. Atiende a la formación y capacitación del profesor en relación con el plan de estudios y a lo que se espera de ellos a nivel disciplinar y didáctico. Y, por otro lado, a la recuperación de su visión sobre el curriculum en sus dos dimensiones.
3. Alumnos. Analiza, por una parte, el comportamiento académico de los estudiantes (deserción, rendimiento, opiniones sobre metodologías y aprendizajes, perfiles de egreso) como indicador de la calidad de los programas que ofrece la universidad. Y, por otra parte, la opinión de los alumnos sobre su trayectoria escolar.
4. Entorno laboral. Revisa la coherencia del plan de estudios con las necesidades sociales y laborales del entorno regional, el seguimiento de egresados, el análisis de profesiones y los estudios sobre empleadores, entre otros elementos.

Por otro lado, siempre se ha mantenido una línea de formación sobre temas de curriculum, paralela al trabajo de evaluación como tal.

A lo largo de estos años, podemos distinguir dos esquemas de funcionamiento para el PIEC:

a) Cuando estamos dentro del proceso de revisión curricular con miras a modificar los planes de estudio, el Programa se encarga de coordinar todo el trabajo referido al diseño curricular, los estudios y la asesoría que se requieran, hasta llegar al registro de los nuevos planes de estudio.

---

<sup>4</sup> Incluso en alguna ocasión nuestro actual rector ha comentado con los coordinadores de licenciatura que a él le gustaría llamarlos "Evaluadores curriculares"

b) Cuando el plan de estudios ya está operado, se elabora un plan de trabajo anual que incluye: objetivos, productos esperados, estrategias de acción y cronograma. Es acordado y validado con las autoridades correspondientes (Dirección General Académica, Rector, Comité de Revisión Curricular o se dejante). El plan se presenta y se acuerdan los mecanismos particulares de trabajo con cada área, las asesorías, entregadas de trabajos, etc. al final de cada periodo se evalúa el trabajo y se asesora en la toma de decisiones sobre malos cambios que se hayan detectado pertinentes en el currículum.

En este último esquema se puede partir de dos situaciones distintas:

1. Que las autoridades tengan interés particular o vean la conveniencia de trabajar en un aspecto específico para todas las carreras. De esta forma, el plan se elabora para abordar un tema institucional por ejemplo revisión de perfiles profesionales, análisis del plan de estudios o seguimiento de egresados, entre otros.

2. Que cada área tenga la libertad para decidir, dentro de los cuatro ejes curriculares, el tema para trabajar, en cuyo caso, el plan de trabajo incluye la elaboración de un plan curricular para cada área a partir de la especificación de un asunto o tema que requiere especial atención, y que se determina a partir de la reflexión colectiva del centro o del departamento.

Una vez que se ha logrado un mínimo de consenso con las autoridades que correspondan, hay otros factores que pueden ayudar a implementar un PIEC, entre los que podemos ubicar los siguientes:

- Es conveniente que exista un área destinada a este tipo de tareas, lo cual supone que la institución reconoce esta clase de trabajo, le da legitimidad y además disminuye el riesgo de personalizar la labor.
- Se debe tener presente que se trata de un apoyo directo a quienes tienen a su cargo la coordinación de las carreras; es decir, que los responsables del PIEC no lo son del currículum, por lo que las estrategias de gestión se convierten en la clave de éxito para todas las acciones.
- Es muy importante respetar los estilos de trabajo y las formas particulares que tiene cada departamento o centro para realizar el trabajo. En general, la metodología debe ser flexible y variada; incluso hemos constatado que las tareas de evaluación curricular son un buen pretexto para fortalecer los equipos de trabajo al interior de las unidades académicas.
- La formación sobre temas curriculares de las personas involucradas debe ser prioritaria, permanente y diversificada.
- Es necesario sistematizar el trabajo que se realice, llevar un registro y un archivo con todos los productos que se elaboren y fundamentar por escritos los cambios o adecuaciones que se decida instrumentar. Esta estrategia ayuda a mantener la continuidad del trabajo ante los cambios de personas y por lo tanto, de visiones, estilos y prioridades.
- Las autoridades que correspondan deben respaldar el plan de trabajo propuesto y mantenerse informadas sobre el desarrollo del mismo.
- Es muy importante retroalimentar el trabajo que se realice. Para ello hemos empleado dos estrategias: la dictaminación externa e interna de los trabajos con una devolución personal, y la presentación pública de resultados en foros abiertos diseñados para el fin, también con una retroalimentación personal.
- Cabe mencionar, así mismo, que se requieren altas dosis de paciencia y tolerancia a la frustración para no claudicar, ya que nos hemos encontrado niveles insospechados de resistencia al trabajo los cuales guardan una relación directa con el clima laboral interno y los problemas propios de cada área.



Aun cuando pueda significar un gran esfuerzo institucional, vale la pena implementar un programa de este tipo, porque además de ser congruente con los discursos educativos en relación con la búsqueda de claridad u la importancia de la evaluación permanente, puede traer muchos beneficios colaterales, como el trabajo interdisciplinario, la colaboración entre áreas, el sentido de responsabilidad y las posibilidades de ubicar la importancia relativa de los múltiples aspectos del curriculum. El programa nos ayuda a trabajar efectivamente en uno de los aspectos más complejos de las instituciones educativas.

Mtra. Maria Susana Cuevas de la Garza  
Directora del CENTRO DE Desarrollo Educativa Universidad Iberoamericana, León.

## **REFERENCIAS**

Gimeno Sacristán José. El curriculum, una reflexión sobre la práctica. España, Morata, 1989.

Stenhouse, L. Investigación y desarrollo del curriculum. España, Morata, 1998.

Angulo, José Félix y Blanco, Nieves (Coord). Teoría y desarrollo del curriculum, España, Aljibe, 1994.