

Currículo

Concepciones y prácticas

Joan Rué*

currículo, César Coll, didáctica, LOGSE, modelo de proceso, modelo de racionalidad técnica, Movimiento de Renovación Pedagógica, tendencias educativas, R. W. Tyler

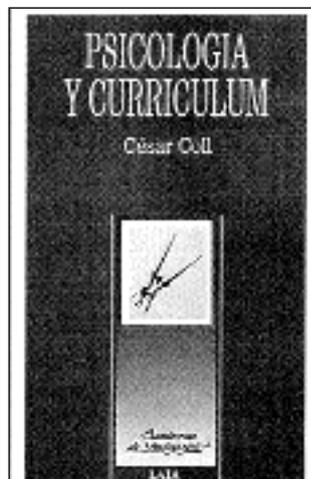
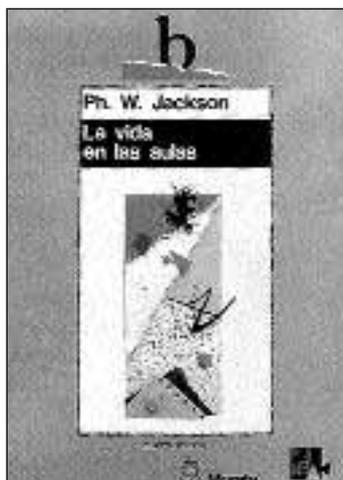
El currículo es como un calidoscopio en el que confluyen tradiciones y variables de signo muy diverso, con sus pertinentes connotaciones éticas y políticas. Así, éste se presenta como estructura académica, contexto normativo de la interacción educativa y experiencia. Existen diversas tendencias en el desarrollo curricular, pero el modelo dominante continúa siendo el de la racionalidad técnica.

Mientras que el término currículo es de amplio uso en el mundo anglosajón, en otras naciones como España, Italia, Francia o Alemania, por citar algunos ejemplos, tiene un uso relativamente restringido. En estos contextos culturales se habla todavía de didáctica. Sin embargo, los debates y problemas que se expresan a través de la teoría curricular han estado presentes en las realizaciones históricamente más significativas en estos países, aunque el concepto fuera desconocido.

Precisamente han sido los movimientos de renovación pedagógica de todo tipo los que han introducido en la actuación educativa un punto de vista curricular práctico. La Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia, la Institución Libre de Enseñanza, las escuelas del movimiento de la Escuela Nueva o los diversos grupos de inspiración en Freinet son ejemplos históricos de propuestas que ahora calificaríamos como netamente curriculares. Veamos sus rasgos comunes.

■ Culturas pedagógicas y currículo

Confluye en las diferentes propuestas la realización de una idea de proceso educativo basada en una definición del sujeto, en un proceso educativo integrado y coherente, con una metodología ajustada a los valores que se defendían. La noción de alumno se inspiraba fundamentalmente en valores éticos, fueran sociales o políticos, los cuales debían verse reflejados en la práctica educativa. De ahí, y desde la propia cultura didáctica, se derivaron nuevos contenidos, nuevos materiales como los modelos de desarrollo por proyectos, de integración de alumnos de distintas edades y se-



xos, el interés por la naturaleza y la vida social. La educación se concebía como un proceso globalizador para el alumno.

Para los pedagogos inspiradores de estos movimientos, los propósitos educativos deben alcanzarse mediante la práctica, devenir experiencia vivida por los alumnos.

El eje sobre el que pivotaba el desarrollo curricular era el de los propios profesionales -los maestros- que debían llevarlo a cabo a través de un proceso abierto de reflexión en la acción, en términos actuales, proceso que Freire ha denominado como praxis (Grundy, 1991). De ahí surge la preocupación recurrente por el logro de la transformación de las didácticas, la aplicación de «la pedagogía activa» y, por último, la formación de profesores.

La nueva escuela que va surgiendo en diversos países de Europa, entre los años 60 y 80 -la escuela comprensiva-, se reelabora desde un nuevo discurso político respecto al alumno, entendido éste como agente social y productivo en esas democracias. A partir de ahí, el discurso curricular, un nuevo campo de conocimiento académico que se ha forjado principalmente en EE.UU., comenzará a difundirse fuera del ámbito anglosajón.

Sin embargo, en este discurso se da una diferencia importante con respecto a la etapa anterior. Aparece mucho más matizado el papel central de los enseñantes y los sujetos son metafóricos en «capital humano». Es la época de la LGE (1970) en España. El desplazamiento del discurso sobre la educación del plano social al económico favorece la alianza entre administradores y grupos académicos que elaborarán los nuevos diseños y materiales curriculares. Entonces se hablaba de «objetivos» y «programaciones». En nuestro caso, el currículo como reconceptualización del proceso de enseñanza nos llegará más tarde, a partir del momento de gestación de la LOGSE, a mediados de los 80.

En este nuevo contexto educativo, se da una

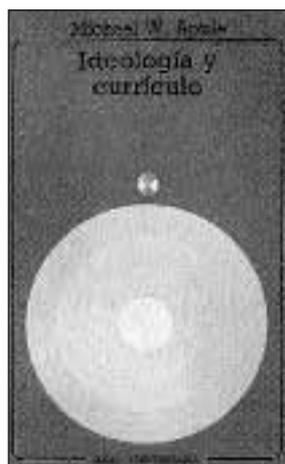
aproximación entre la cultura de la didáctica, donde dominaba la reflexión sobre las técnicas y los recursos que pueden intervenir en el desarrollo de una situación de aprendizaje y en sus modalidades de regulación, con la cultura proveniente del campo curricular, que incorporaba la reflexión sobre la estructura de la enseñanza y las propuestas de diseño, organización y ejecución de los itinerarios educativos.

En el caso español, el proceso de síntesis cultural no se lleva a cabo a través de un acercamiento paulatino o de un trabajo comparado entre las conceptualizaciones y los referentes de ambas tradiciones culturales. Por motivos complejos de análisis aquí, tuvo lugar un proceso de atribución a la didáctica de un carácter de subordinación técnica a los principios elaborados en otras ciencias de la educación, por ejemplo, la psicología, que podría constituir uno de los referentes principales en la fundación del desarrollo de los nuevos currículos (Coll, 1987), en consonancia con lo que fue el campo del currículo en los EE.UU. entre los años 60 y 80. Una manifestación de ello ha sido que uno de los primeros planos de la reflexión lo han ocupado los procesos cognoscitivos del aprendizaje (Wheeler, 1976). (Véase, en este mismo número, «Psicologías. Psicología y educación»).

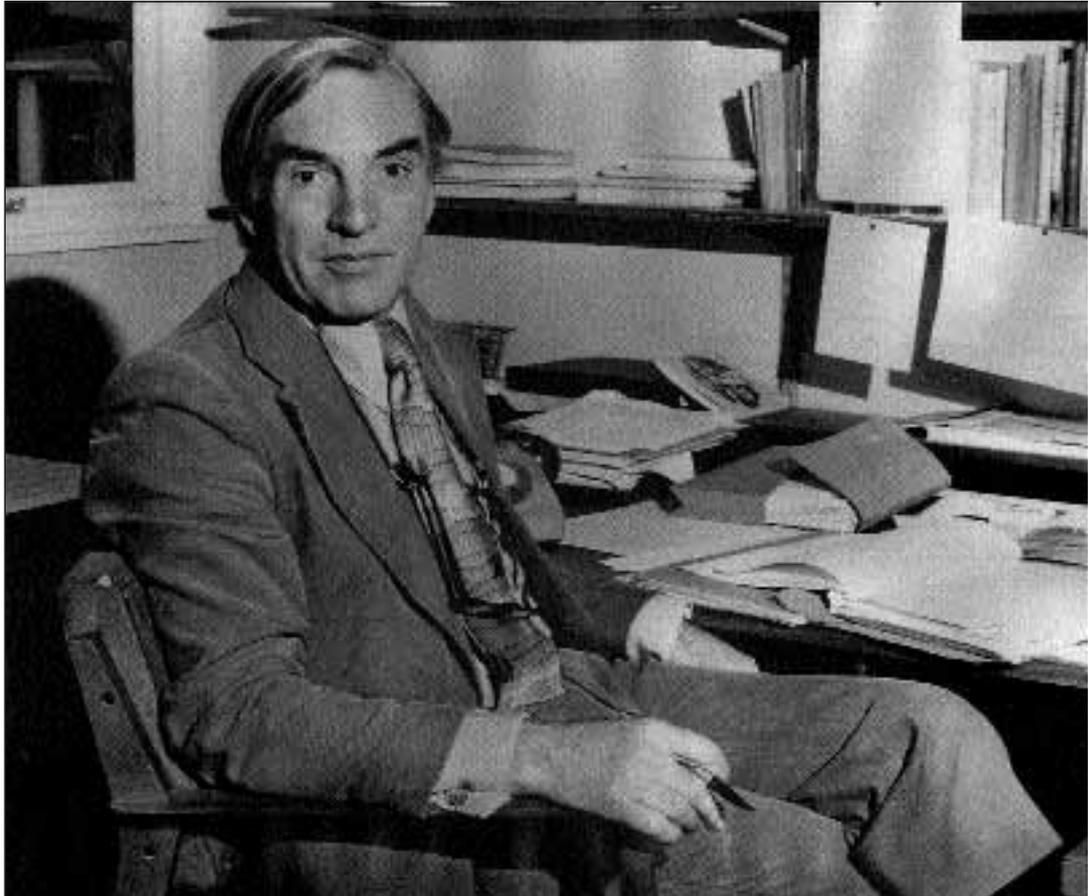
Por otro lado, en el momento de la irrupción de la teoría curricular, un segmento significativo de nuestra tradición cultural en didáctica estaba adherida a una cultura tecnológica. Así, aún se manejaban criterios de planificación y programación, de clara influencia neoconductista, como reflejan los materiales que se generaron con la LGE. Estos criterios han reaparecido en determinados planteamientos sobre el PEC o PCC y en ciertas especificaciones sobre los objetivos de etapa y áreas de conocimiento en la LOGSE.

■ Las distintas caras del currículo

La cultura curricular no era fácil de incorporar.



L. Stenhouse.
Uno de los
referentes
más
emblemáticos
del modelo
de proceso.



La misma conceptualización del término currículo es compleja (Gimeno, 1988; Lundgren, 1992).

El hecho de adoptar como punto de partida una u otra acepción tiene importantes consecuencias en ámbitos tan diversos como los de su fundamentación, su organización y desarrollo, la actuación docente, los roles profesionales o las modalidades de gestión y tipo de problemas detectados e investigación.

El análisis del concepto nos apunta a tres grandes planos, que podrían agrupar y sintetizar las distintas concepciones curriculares.

El currículo como estructura académica o plan de estudios

En la tradición más cercana a la noción de plan de estudios, encontramos la acepción del currículo como estructura que hay que elaborar para que sea aplicado y desarrollado en centros y clases. Esta concepción manejada por Administraciones educativas de corte centralizado constituye uno de los principales referentes de sus políticas educativas. Se sustenta en la creencia de que la planificación determina la práctica docente y la calidad curricular.

Los problemas que afronta esta noción son el justificar la autoridad de la propuesta y su grado de vertebración y coherencia. Por ello, requiere expertos que proporcionen apoyo académico y técnico y un sentido de la eficiencia; aunque con ello se genere un desequilibrio entre los círculos

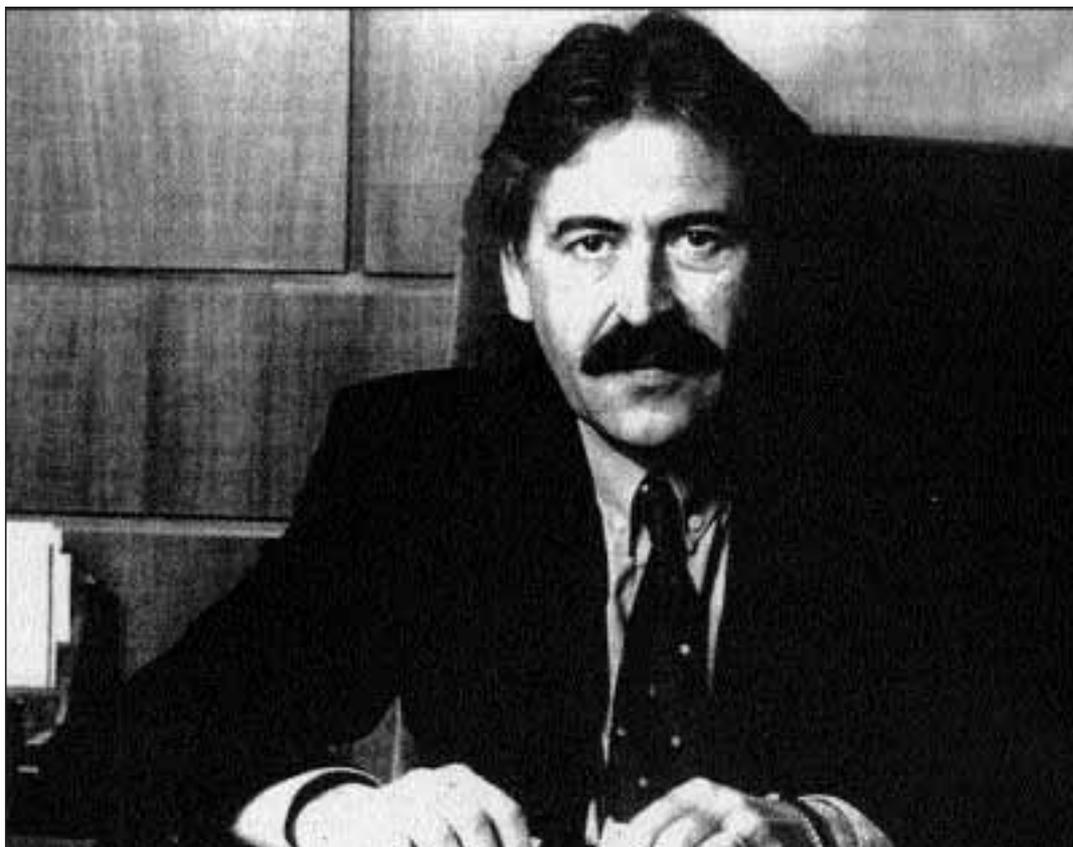
que influyen en el diseño y los encargados de llevarlo a sus últimas consecuencias es decir, los profesores, a los que se percibe como técnicos, los que resolverán las decisiones, aplicándolas.

En el conjunto de las preocupaciones y problemas que se manejan en la elaboración y desarrollo de un plan de estudios prescriptivo, aquellos que corresponden a los círculos de poder tendrán mayor consideración y prioridad política. Consecuentemente, si pudiéramos visualizar en qué aspectos consume mayores recursos esta acepción, veríamos que se trata del ámbito del diseño, la organización y el trasvase de información, a veces denominada erróneamente como formación.

En este campo pueden incluirse los diseños curriculares que se han elaborado durante los últimos diez años en el marco de la LOGSE con el propósito de transformar una educación basada en los principios de selección y clasificación en un modelo comprensivo hasta los 16 años.

El currículo como contexto normativo de la interacción educativa

Una segunda acepción lo considera como un contexto normativo. Goodson (1995) lo ha entendido como el conjunto de las normas legales, culturales y contextuales, desde las legislativas hasta las impulsadas o inducidas por las orientaciones oficiales y el diseño de los materiales ofrecidos, que regulan de hecho la actuación de profesores y alumnos y sus intercambios.



C. Coll.
Psicólogo.
Autor del
Diseño
Curricular de
la Reforma.

Un proceso relativamente complejo integrado por las prescripciones, los referentes contextuales y la adaptación de la actuación práctica y desarrollado por los equipos y docentes individuales, explicaría una práctica cualquiera, según esta perspectiva. Se construiría socialmente, en los niveles precedentes a la acción y durante la acción misma, en interacción con los distintos planos de la realidad.

Un currículo cualquiera, su organización, la distribución de recursos temporales y personales y sus prescripciones dan lugar a una determinada cultura docente, con una orientación ya sea selectiva o comprensiva de la escolaridad. Pero un currículo se explica, además, por el modelo de organización escolar, por las redes de escolarización o el mapa escolar vigentes.

Una cultura docente tiene sus convenciones, por ejemplo, sobre el uso de los espacios, de los tiempos, de lo académicamente relevante, de los niveles de referencia y de exigencia, a través de la evaluación, de lo que es el éxito escolar, de cuáles son y no son las competencias profesionales, etc. Asimismo, la organización vigente del conocimiento académico no sólo tiene un significado funcional, sino que posee además una dimensión política y presupuestaria que se traduce en influencia y status diferenciados para profesores, materias y rendimientos académicos.

Finalmente, no se debe olvidar que la estructura del sistema educativo y su cultura pedagógica se halla coronada, y avalada, por el tramo de más

prestigio social, de acceso minoritario y con los modelos didácticos menos funcionales al enfoque comprensivo de la educación: el modelo universitario. Esta influencia lleva sus poderosos efectos hasta el conjunto del sistema y sus orientaciones curriculares.

Dentro de este enfoque encontraríamos los argumentos explicativos para comprender lo que algunos (Hargreaves, D., 1982) llamaron el currículo evaluado, para distinguirlo del oficial y entenderlo como el realmente vigente.

En síntesis, esta acepción nos aporta que el currículo prescrito genera un contexto que no es neutro, algo de cuyo análisis pueda prescindirse. Pone de relieve, además, el carácter condicionado de la cultura docente, por las reglas y valores inducidos a través del campo de influencia que genera una estructura académica determinada. Los RD de mínimos educativos (1991 y 1992) son un buen ejemplo de lo manifestado aquí.

El currículo como experiencia educativa

Nos encontramos con la paradoja de que en el proceso de toma de decisiones curriculares, en los planes de estudios o en las normativas institucionales, aquellos en que se justifica la escuela, el alumnado sólo se considera de forma genérica, aunque se argumente que el currículo prescrito es para todos ellos, en su diversidad. Esto ha llevado a muchos autores a señalar la distancia entre el currículo oficial, centrado en la estructura, los recursos y los objetivos, y el realmente vivido por los alumnos.

De ahí que, desde otra opción, se adopte un punto de vista más cercano a la realidad de la docencia y se considere el currículo como una experiencia, como las experiencias educativas que viven efectivamente los alumnos en un contexto escolar cualquiera. Y efectivamente podríamos añadir, sin pretender ningún juego de palabras.

El currículo como experiencia no estaría determinado por la planificación o las intenciones o finalidades pretendidas, aunque sean necesarias. Tampoco sería una consecuencia directa de las normas, las condiciones legales y materiales, las culturas o tradiciones académicas, por muy condicionante que fuera su influencia.

Los docentes y los académicos que se sitúan en esta perspectiva expresan como problemas curriculares fundamentales los de la organización y adecuación de la realidad de la enseñanza a los alumnos, en cómo se les contextualiza y se les proporcionan experiencias coherentes de aprendizaje, a través de las actuaciones prácticas de los profesores en el centro y la clase, en relación a un marco de valores explicitado. La creencia que avala esta posición es la de que el conjunto de las prácticas de centro y aula son los elementos que determinan la calidad del currículo (Galton y Moon, 1986).

Los procesos de interacción, de regulación de la actividad docente y de los aprendizajes, las metodologías, la autoevaluación, son conceptos que en este marco cobran un significado real a partir del papel activo desempeñado por los docentes, un rol que requiere de su autoestima y responsabilidad profesionales. Esto exige, a su vez, considerar el problema curricular a partir del propio punto de vista situacional.

Por otra parte, sólo desde esta perspectiva se puede examinar lo que supone realmente para los alumnos la presencia de lo que Jackson (1975) denominó como currículo oculto: el conjunto de mensajes efectivamente transmitidos a los alumnos, comunicados a través de cómo se ha seleccionado, organizado y evaluado el currículo oficial.

El paradigma de la investigación en la acción ha hecho sus principales aportaciones a partir de esta conceptualización (Stenhouse, 1984; Elliott, 1990). Su filosofía se podría sintetizar en la afirmación de Dewey, la práctica se cambia únicamente cuando nuevas experiencias suponen el reexamen de los problemas. (Véase, en este mismo número, «Profesorado. Teoría y práctica docente».)

La referencia a las tres caras del currículo supone una aproximación global al mismo, indispensable para comprender plenamente sus efectos sociales y personales, para reflexionar sobre la justificación de la propia práctica y mejorarla. Un tipo de conocimiento que nos advierte al respecto de operar aisladamente desde una de las anteriores referencias en la generación e implementación de las prescripciones curriculares, a la vez que nos re-

cuerda la importancia del peso de la cultura académica y las condiciones legales y materiales realmente existentes en la configuración de las experiencias educativas prácticas.

Tendencias en el desarrollo curricular y sus efectos

El hecho de que los currículos a menudo se hayan elaborado desde la centralización de las decisiones políticas, por encargos a comisiones de expertos, ha dado lugar a que su desarrollo final se percibiera más desde su ángulo técnico que de otro tipo.

Sin embargo, hemos visto cómo para los distintos renovadores pedagógicos el problema curricular era de carácter ético, en su sentido social más amplio, político y antropológico, y de conducta educativa, en su sentido más concreto. Para ellos, el currículo era la realización de una teoría social, una ética educativa que situaba en primer plano, justificándolos, los para qué y los porqués de sus concreciones y se apoyaba en la calidad de la relación educativa que los profesores establecían con el alumnado. Estas cuestiones han ocupado un espacio central en el trabajo de diversos autores contemporáneos, en la elaboración de proyectos y adaptaciones curriculares en las décadas de los 70 y 80 (Stenhouse, 1984; Galton y Moon, 1986).

Modelo de racionalidad técnica

Sin embargo, el modelo de desarrollo curricular dominante arranca en Tyler (1949), quien, en un sistema educativo descentralizado como el norteamericano, elaboró un proceso para fundamentar lo que, en nuestro caso, equivaldría a un Proyecto Curricular de Centro. Sus rasgos más básicos lo han convertido en el modelo de planificación curricular en esta segunda mitad de siglo. Schön lo denominó como modelo de racionalidad técnica.

Encerraba una triple concepción de fondo respecto a la concreción y desarrollo curriculares: la noción del currículo como problema técnico, la relevancia de los expertos externos en su papel de guía en la planificación educativa y la toma de decisiones y su capacidad de control sobre el proceso, a través de la evaluación externa.

El modelo técnico de diseño curricular se ha desarrollado a través de otros autores como Taba (Posner, 1988), quien planteaba derivarlo de un inicial diagnóstico de necesidades, y Johnson, quien estableció el procedimiento técnico (PIE), organizado alrededor de las nociones de planificación, implementación y evaluación. Goodlad introdujo en la selección curricular tres niveles de decisión (de concreción, se ha traducido aquí): el social, el institucional y el instructivo.

El procedimiento anterior, en apariencia muy claro, lo es siempre que la decisión respecto a qué enseñar goce de un consenso social muy amplio, o bien que no considere el problema de fondo de



J. Gimeno Sacritán. Uno de los teóricos más influyentes de la pedagogía española actual.

la relación de poder que se establece, en el plano escolar, entre los distintos grupos sociales.

El denominado enfoque crítico del currículo ha analizado a fondo este aspecto (Apple, 1986; Kemmis, 1988). En la crítica a aquel modelo, en contra de los supuestos en que se fundamenta, se argumenta que las decisiones prácticas adoptadas por los docentes apenas se derivan de la investigación; el camino que media entre las decisiones y su operativización acostumbra a verse afectado por intereses corporativos académicos; las infraestructuras presentes y los contextos educativos ya existentes ejercen un poder condicionante sobre la práctica profesional; los distintos agentes educativos siempre ejercen algún tipo de intervención más o menos activa; los núcleos de decisión y actuación educativos no son pasivos, sino que debaten acerca de las finalidades y procedimientos; y la cultura y el abanico de habilidades profesionales que ya manejan los docentes son un factor ineludible a soslayar. Andy Hargreaves (1989) denomina a aquel enfoque de estrategia como «interrupción cultural», porque al aplicarse ignora la cultura docente elaborada y los grados de autonomía real desde los cuales se trabaja.

Goodson (1995) plantea, además, que el debate sobre el currículo es también un «conflicto entre disciplinas por cuestiones de status, recursos y

territorio». Es decir, la organización del conocimiento académico es «portadora y distribuidora de prioridades sociales». De ahí que contenido y forma de enseñanza sean complementarios. Todo ello explica, en parte, por qué, a pesar de las nuevas especificaciones técnicas, los nuevos currículos «tienden» a parecerse a los anteriores.

Sin embargo, la doctrina de la racionalidad técnica persiste fundamentalmente por tres tipos de razones. Es un modelo adecuado a la lógica organizativa en los sistemas u organizaciones de carácter centralizado, debido al modelo de toma de decisiones que conlleva. Los administradores educativos, y en cierta medida también los propios profesores, tienen necesidad de gestionar los recursos. Finalmente, aunque relega a un plano secundario al profesor, rebaja el grado de conflicto y de ansiedad de los enseñantes respecto a las decisiones del qué enseñar y su justificación, a la vez que permite establecer un cierto grado de consenso, asumiendo como socialmente justo y pedagógicamente funcional lo adoptado en los dos primeros niveles de decisión (Olson, 1989). Este es el modelo que ha dominado en el desarrollo curricular propuesto por la LODE, aunque con ciertas posibilidades, más teóricas que reales por las razones expuestas, para que se pueda manifestar el modelo siguiente.

El modelo de proceso

Frente al anterior, se baraja el modelo de proceso (Stenhouse, 1984; Grundy, 1991). Elliott (1991) recuerda que el desarrollo curricular es una práctica social. Ello significa que no se inferirá necesariamente de unas proposiciones de autoridad externa, por fundamentadas que sean, si previamente no son asimiladas en términos de necesidad, de economía de la acción, de autoimagen profesional, en los propios esquemas conceptuales y profesionales de los docentes y en sus habilidades.

Entre los parámetros que contextúan los currículos generados por proceso destacaría, como preeminente, la situación en la que se da una relación de cooperación entre distintos niveles de usuarios y agentes institucionales, como profesores, padres, grupos de académicos y administradores, en un marco de regulación y adecuación democrática de las normas, los recursos y criterios de actuación. Ésta es una de las situaciones de desarrollo curricular que permite alcanzar las mayores cotas de comprensividad, porque la relación colaborativa entre agentes, basada en el centro educativo como contexto, permite afrontar el problema técnico dentro del marco de la primacía del porqué y del diagnóstico de las necesidades (Lawton, 1983). Como hemos visto, ello es impensable sin que el profesorado tenga un papel de primer orden en este proceso.

Entre las modalidades de desarrollo curricular de este tipo cabría señalar a todo el compendio de posibilidades que se dan en el campo de la interdisciplinariedad y la globalización (Hernández y Ventura, 1992; Tann, 1990 y Torres, 1994). (Véase, en este mismo número, «Globalización. Las relaciones del conocimiento».) La propuesta de Freire (1972), aunque desarrollada en ámbitos no institucionales, podría ser considerada también dentro de este modelo.

Andy Hargreaves, retornando una idea clave en Stenhouse, precisa que «el desarrollo curricular se completa en la mejora profesional de los docentes». De ahí que el modelo técnico, aún generando una sensación de control y eficacia a corto plazo, es finalmente poco eficaz, porque los docentes se resisten a ser considerados como consumidores pasivos, como espectadores de sus propias acciones y se resisten a verse apartados de un conjunto de decisiones que los convierten en agentes instrumentales de las mismas.

Precisamente, el modelo de proceso es el que está enriqueciendo la teoría curricular. Algunos de los conceptos clave que maneja son los de pluralidad del currículo y su equitatividad, la participación en su elaboración, la negociación como proceso en su elaboración y la consideración y análisis de la toma de decisiones curriculares por parte de los agentes educativos, problemas todavía incipientes en nuestra actual cultura pedagógica.

Referencias bibliográficas

- Apple, M.W. (1986): *Ideología y currículo*, Madrid: Akal.
- Coll, C. (1987): *Psicología y currículum*, Barcelona: Laia.
- Elliott, J. (1990): *La investigación-acción en educación*, Madrid: Morata.
- (1991): *Action Research for Educational Change*, Milton Keynes, Philadelphia: Open Univ. Press. Edición en castellano, *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Morata, 1993.
- Freire, P. (1972): *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Galton, M., y Moon, B. (1986): *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*, Barcelona: Martínez Roca.
- Gimeno Sacristán, J. (1988): *El currículum, una reflexión sobre la práctica*, Madrid: Morata.
- Goodson, I.F. (1995): *Historia del currículum*, Barcelona: Pomares-Corredor.
- Grundy, S. (1991): *Producto o praxis del currículum*, Madrid: Morata.
- Hargreaves, D. (1982): *The challenge for the comprehensive school*, Londres: Routledge.
- Hargreaves, A. (1989): «Curriculum policy and the culture of change», en Milburn, G.; Goddson, I.; y Clark, R.J. (eds.) (1989): *Re-interpreting Curriculum Research, images and arguments*, Londres/Ontario: The Falmer Press/The Althouse Press.
- Hernández, F., y Ventura, M. (1992): *La organización del currículum por proyectos de trabajo*, Barcelona: Graó.
- Jackson, P.W. (1975): *La vida en las aulas*, Madrid: Marova. Reedición en Morata.
- Kemmis, S. (1988): *El currículum, más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid: Morata.
- Lawton, D. (1983): *Curricular studies and educational planning*, Londres: Edward Arnold.
- Lundgren, U.P. (1992): *Teoría del currículum y escolarización*, Madrid: Morata.
- Olson, J. (1989): «The persistence of the technical rationality», en Milburn, G.; Goddson, I.; y Clark, P.J., (eds.) (1989): *Re-interpreting Curriculum Research, images and arguments*, Londres/Ontario: The Falmer Press/The Althouse Press.
- Posner, G.J. (1998): «Models of Curriculum Planning», en Bever, L., y Apple, M.W.: *The Curriculum, problems, politics and possibilities*, Nueva York: State University of New York Press, pp. 77-98.
- Stenhouse, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid: Morata.
- Tann, C.S. (1990): *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la Escuela Primaria*, Madrid: Morata/MEC.
- Torres, J. (1994): *Globalización e interdisciplinariedad*, Madrid: Morata.
- Tyler, R.W. (1949): *Basic principles of Curriculum and Instruction*, Chicago: University of Chicago Press. Edición en castellano, *Elaboración del currículum*, Buenos Aires: Troquel, 1973.
- Wheeler, D.K. (1976): *El desarrollo del currículum escolar*, Madrid: Santillana.

PARA SABER MÁS

- Bernstein, B. (1993): *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A. (1983): *La teoría y su práctica*, Madrid: Akal.
- (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Morata.
- Mauri, T., y otros (1990): *El currículum en el centro educativo*, Barcelona: ICE de la Univ. de Barcelona/Horsori.
- Zabalza, M.Á. (1991): *Diseño y desarrollo curricular*, Madrid: Narcea.

* Joan Rué es profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona.