



Facultad de Estudios a Distancia

Programas de Estudio a Distancia



Teoría y Práctica Curricular

Presencia con Calidad e Impacto Social

Pedro León Peñaranda Lozano

Rector

María Eugenia Velasco Espitia

Decana Facultad de Estudios a Distancia

Tabla de Contenidos

Presentación

Introducción

Horizontes

Metodología

UNIDAD 1: Referentes Históricos del Proceso Curricular

Descripción Temática

UNIDAD 2: Definiciones de Currículo

Descripción Temática

2.1 CON RESPECTO A LOS OBJETIVOS CONDUCTUALES Y AL DESARROLLO DE CURRÍCULO, ALGUNOS EXPRESAN SUS PROPIAS FÓRMULAS

UNIDAD 3: Características Predominantes de la Cultura Curricular Colombiana

Descripción Temática

3.1 CARENCIA DE UN PROYECTO EDUCATIVO

3.2 EL PROCESO CURRICULAR ES INSTRUMENTAL Y OPERATIVO

3.3 LA ESTRUCTURA CURRICULAR ES ACADÉMICA Y ENCICLOPÉDICA

3.4 LA RELACIÓN MAESTRO - ALUMNO ES VERTICAL

3.5 EL DESEMPEÑO DOCENTE ES AISLADO Y ATOMIZADO

3.6 LA DINÁMICA CURRICULAR CARECE DE ELEMENTOS INVESTIGATIVOS

3.7 LA EVALUACIÓN Y LA REFLEXIÓN ESTÁN MARGINADAS

UNIDAD 4. La Integración Curricular

Descripción Temática

4.1 EL DESAFÍO DE LA INTEGRACIÓN CURRICULAR

4.2 NÚCLEOS TEMÁTICOS Y PROBLEMÁTICO

UNIDAD 5: Currículo: Diseño y Desarrollo

- 5.1 EVOLUCIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE DIDÁCTICA Y CURRÍCULO
 - 5.1.1. El Comienzo de la Reflexión sobre la Didáctica
 - 5.1.2. Tiempos de Reconversión para la Didáctica
 - 5.1.3. La Preponderancia del Currículum frente a la Didáctica
- 5.2 MODELOS ECOLÓGICOS
- 5.3 LAS TEORÍAS CURRICULARES
- 5.4 LAS ACEPCIONES DEL CURRÍCULO
 - 5.4.1 El Currículum como Campo de Estudio
 - 5.4.2 Teorías de la Educación y la Enseñanza
 - 5.4.3 Teorías de la Instrucción
- 5.5 TEORÍAS DEL CURRÍCULO
 - 5.5.1 Existen Tres Facetas de Difícil Delimitación en la Teoría del Currículum
- 5.6 EL CURRÍCULUM COMO CAMPO DE INTERVENCIÓN
- 5.7 EL CURRÍCULUM COMO CAMPO DE INDAGACIÓN
 - 5.7.1 Realización de Valores
 - 5.7.2 Definición Social de la Práctica
 - 5.7.3 Integración de teoría Y Práctica
 - 5.7.4 Reflexión Autónoma y Crítica de los Participantes
 - 5.7.5 Reflexión sobre la Práctica
- 5.8 EL CURRÍCULUM COMO CONTENIDO CULTURAL
 - 5.8.1 Creación
 - 5.8.2 Legitimación
 - 5.8.3 Institucionalización
- 5.9 ETAPA DE CONTEXTUALIZACIÓN
- 5.10 EL CURRÍCULUM COMO PLANIFICACIÓN
 - 5.10.1 El Diseño del Currículum
 - 5.10.2 Los Modelos del Currículum
- 5.11 LOS INTERESES DEL CONOCIMIENTO
- 5.12 LA RACIONALIDAD DE LA ACCIÓN
 - 5.12.1 Tendencias desde la Racionalidad de la Acción
 - 5.12.2 Tendencias desde una Perspectiva Analítica
- 5.13 EL MODELO INTEGRADOR: EL ENFOQUE TECNOLÓGICO
 - 5.13.1 El Objeto y el Sujeto
 - 5.13.2 Uso del Conocimiento
 - 5.13.3 Humanismo
 - 5.13.4 Transformación de la Realidad
- 5.14 TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD
 - 5.14.1 Las Intenciones Educativas
 - 5.14.2 Los Contenidos
 - 5.14.3 La Cultura

- 5.15 LA ESTRUCTURA DE LA PROPIA CIENCIA
- 5.16 LAS ESTRATEGIAS O LA COMUNICACIÓN EN EL AULA
 - 5.16.1 La Propuesta de Pérez
 - 5.16.2 La Propuesta de Zabalsa
 - 5.16.3 La Propuesta de Benedito
- 5.17 ELABORACIÓN DE MICRODISEÑOS CURRICULARES

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- ANEXO 1 La Ordenación General del Currículum. El Ámbito de Determinación Político y Macro-Organizativo
- ANEXO 2 Decisiones Propias de este Ámbito de Diseño Curricular
- ANEXO 3 El Proyecto Educativo del Centro
- ANEXO 4 Disposiciones Legales Básicas que Regulan la Autonomía de los Centros de Enseñanza No Universitaria
- ANEXO 5 Aspectos Básicos en los que puede Intervenir el Diseño Curricular en el Ámbito de los Centros Educativos

Presentación

La educación superior se ha convertido hoy día en prioridad para el gobierno Nacional y para las universidades públicas, brindando oportunidades de superación y desarrollo personal y social, sin que la población tenga que abandonar su región para merecer de este servicio educativo; prueba de ello es el espíritu de las actuales políticas educativas que se refleja en el proyecto de decreto Estándares de Calidad en Programas Académicos de Educación Superior a Distancia de la Presidencia de la República, el cual define: "Que la Educación Superior a Distancia es aquella que se caracteriza por diseñar ambientes de aprendizaje en los cuales se hace uso de mediaciones pedagógicas que permiten crear una ruptura espacio temporal en las relaciones inmediatas entre la institución de Educación Superior y el estudiante, el profesor y el estudiante, y los estudiantes entre sí".

La Educación Superior a Distancia ofrece esta cobertura y oportunidad educativa ya que su modelo está pensado para satisfacer las necesidades de toda nuestra población, en especial de los sectores menos favorecidos y para quienes las oportunidades se ven disminuidas por su situación económica y social, con actividades flexibles acordes a las posibilidades de los estudiantes.

La Universidad de Pamplona gestora de la educación y promotora de llevar servicios con calidad a las diferentes regiones, y el Centro de Educación Virtual y a Distancia de la Universidad de Pamplona, presentan los siguientes materiales de apoyo con los contenidos esperados para cada programa y les saluda como parte integral de nuestra comunidad universitaria e invita a su participación activa para trabajar en equipo en pro del aseguramiento de la calidad de la educación superior y el fortalecimiento permanente de nuestra Universidad, para contribuir colectivamente a la construcción del país que queremos; apuntando siempre hacia el cumplimiento de nuestra visión y misión como reza en el nuevo Estatuto Orgánico:

Misión: Formar profesionales integrales que sean agentes generadores de cambios, promotores de la paz, la dignidad humana y el desarrollo nacional.

Visión: La Universidad de Pamplona al finalizar la primera década del siglo XXI, deberá ser el primer centro de Educación Superior del Oriente Colombiano.

Luis Armando Portilla Granados – Director CEVDUP

Introducción

Teoría y Práctica de Currículum, es un módulo que recoge algunas teorías, conceptos, principios y apreciaciones de expertos en la materia.

Para la elaboración de éste material, se recurrió a la consulta, el análisis, la interpretación y la puesta en marcha de la experiencia profesional, con el fin de ver la coexistencia de los conceptos de Didáctica y Currículum, uno procedente de la tradición alemana y otro de la anglosajona, que han generado cierta polémica y dificultades para definir y distinguir ambos términos.

Después de todo este trabajo, se puede decir que el currículum permite el análisis desde tres perspectivas:

- El currículum como campo de estudio.
- El currículum como contenido cultural.
- El currículum como planificación.

Se enseñaran los modelos de diseño curricular fundamentados en los conceptos de conocimiento y racionalidad de la acción, desde tres puntos de vista: la racionalidad de la acción, la perspectiva analítica y el modelo comprensivo.

De igual forma los elementos básicos: las diferentes posibilidades de intenciones educativas; los contenidos, en los que debe analizar las fuentes-criterios para la selección, la cultura, la estructura de la propia ciencia y los alumnos, y las estrategias o la comunicación en el aula, en especial esta última.

Por lo anterior, quiero invitar a caminar por el sendero de la planificación, para lograr el cambio que tanto queremos, pero, que no hemos podido dar por falta de experiencia y de información. Si se logra hacer currículum como se propone en este módulo, es seguro que se podrán tener aprendizajes significativos, avances en el proceso enseñanza.

Se pretende apoyar el autoaprendizaje a través de las estrategias planteadas; despertar el interés por la consulta y profundización de los temas expuestos; la puesta en práctica de las temáticas planteadas; la elaboración de Proyectos y

Propuestas Pedagógicas; despertar la creatividad; formar valores y elevar la autoestima, entre otros.

Para complementar la información se recomienda realizar las lecturas de las Antologías que aparecen anexas. El éxito de este módulo radica en la puesta en marcha de las guías o ejercicios prácticos, con base en los problemas de la entorno, es decir en la Institución Educativa.

Todas las experiencias vividas por los estudiantes, ya sean dentro del aula o fuera de ella, es decir, con su familia y amigos, en clase o durante su tiempo libre, en el campo o en la ciudad, pueden ser objeto de estudio del currículum, pues éste es concebido por algunas corrientes de pensamiento como "curso de vida"

Horizontes

Al finalizar el estudio del módulo los alumnos(as) podrán:

- Conocer las bases teóricas, conceptuales y metodológicas, para la construcción de un modelo pedagógico integral, que ayude a la elaboración de nuevos proyectos pedagógicos educativos, culturales, investigativos, formativos, y de trabajo con la comunidad
- Construir una escuela diferente que responda a las exigencias de innovación, creatividad, investigación, servicio a la comunidad y formación integral.

Metodología

- Hacer una lectura general a todo el módulo.
- Recurrir al Método CAL (Ciclo de Adiestramiento Lector), que se planteó en el módulo introductorio.
- Comentar con los compañeros de CIPA los aciertos y dificultades que se le han presentado para la comprensión de las temáticas planteadas.
- Hacer un inventario de los temas conocidos trabajados y desconocidos o hasta el momento nombrados en este módulo.
- Hacer un juicio crítico de este módulo. ¿Le parece interesante? ¿No le parece apropiado para el momento?. ¿Puede aportar más sobre él?.
- Realizar las guías que aparecen en los anexos y haga la socialización a través de mapas conceptuales, lluvia de ideas, cuadros sinópticos, Ensayos, entre otros.
- Hacer ejercicios constantes con los docentes de su institución educativa.
- Completar los temas que cree usted están superficiales.
- Hacer una autoevaluación y coevaluación al finalizar cada unidad.

UNIDAD 1: Referentes Históricos del Proceso Curricular

Descripción Temática

La intencionalidad de este trabajo investigativo es la de dotar de herramientas teóricas y prácticas al docente colombiano, que le permitan enfrentar el proceso de cambio e innovación curricular que debe comportar todo proyecto educativo institucional, resulta indispensable señalar algunos momentos históricos de la dinámica curricular.

Con la evolución histórico-social de la humanidad, se desarrolla paralelamente el proceso educativo, y de la mano de este se desarrolla también el currículo, afectado por cambios de tipo histórico, sociocultural, económico, político y científico-técnico desde las primeras manifestaciones propias de las culturas antiguas, medievales y modernas hasta llegar a los modelos contemporáneos actuales.

No se puede hablar de currículo formal en la época prehistórica; sin embargo, sí se da la preocupación por organizar un modelo que, a pesar de no tener un nombre en el código pedagógico, responde a un método que consiste en la transmisión oral que los más experimentados pasan de generación en generación. Este modelo abarca lo que hoy se puede comparar con las asignaturas básicas en un plan de estudios, el cual correspondía para ellos a: cosmovisión, costumbres, formas de trabajo, maneras de solucionar tipos de problemas y organización social. Lo anterior era lo básico a aprender.

Realmente, los primeros modelos de currículo formal se iniciaron en el año 4.000 - 3.000 A. C, en culturas como la egipcia, donde se desarrollan la escritura, el arte y la literatura.

En la cultura romana, se organizó el currículo por niveles (elemental, medio y superior). A partir del movimiento renacentista, la cobertura de la educación abarcó a mayor población y se caracterizó por ser más democrática.

Posteriormente, el método científico (Bacon) influyó, de manera notoria, en el desarrollo del currículo. Éste se orientó hacia objetivos muy concretos que estuvieron determinados de acuerdo con las necesidades de la época; es así como se incluyeron asignaturas que aportaban conocimientos necesarios para sacar a los países de las crisis a las cuales se vieron abocados. En este período se habla de asignaturas tales como economía, política, ingeniería y arquitectura.

A fines del siglo XIX, se evidencian los aportes de la filosofía, la psicología y la pedagogía a la dinámica curricular como consecuencia de la ruptura con los paradigmas positivistas y en la perspectiva de consolidar el desarrollo en las ciencias sociales.

Después de la primera guerra mundial, se produjo un replanteamiento del desarrollo curricular pues el concepto aceptado hasta ese momento presentaba limitaciones; por primera vez se realizaba una revisión sistemática de éste. La filosofía educativa y la sicología experimental contribuyeron al avance conceptual con que se ampliaron y, al mismo tiempo, se concretaron las particularidades propias del currículo.

Paralelamente, con los cambios propios del desarrollo cultural de siglo XX, el estudio de la problemática de los sistemas educativos en todos sus aspectos se situó a la orden del día, sobre todo en los países "más desarrollados", donde la búsqueda de mayor integración entre el desarrollo económico y el educativo en la planeación de la sociedad se concretó en una revisión curricular. Esta reformulación del currículo significó una revolución en las prácticas educativas, la cual giró en torno a tres aspectos:

- Reconsideración del currículo a la luz de las condicione cambiantes de la sociedad.
- Reorganización del currículo en términos del nuevo conocimiento educativo de naturaleza técnica.
- Revisión de los programas en función de los puntos anteriores.

Antes de 1930, el currículo sólo se interpretaba como plan de estudios; a partir de ahí, pedagogos, filósofos y psicólogos empiezan a ver en este trascendental término no solamente un conjunto de asignaturas, sino todas las actividades y experiencias que, con la orientación del educador, realiza el alumno en función de unos objetivos educativos que están más allá del simple aprendizaje de los conceptos.

Después de 1940, el currículo empieza a definirse como un conjunto de actividades que, organizadas sistemáticamente, abarcan no sólo las experiencias que el alumno enfrenta dentro de la escuela, sino fuera de ella; currículo latente, en función de objetivos preestablecidos con claridad. Posteriormente, el currículo adquiere un enfoque sistemático con la aplicación de principios, modelos y técnicas derivados de la cibernetica y la informática.

A pesar de que hoy al hablar del currículo no se hace separación en la conceptualización, se puede decir que hay dos clases de currículo: el explícito (que a menudo se confunde con el plan de estudios) y el oculto (al cual se dirige la atención cuando se habla de una formación integral)

En el campo de la educación y especialmente en los últimos años, diferentes autores han tratado de aproximarse a una definición de currículo explícito, relacionándolo unas veces con plan; otras, con producto, proceso, educación, disciplina, sistema, entre otros.

A manera de síntesis y desde lo planteado por Lundgren, se puede afirmar que en la construcción del currículo se establece un conjunto de principios, según los cuales se llevan a cabo la selección, la organización y los métodos para su transmisión. Dichos principios, denominados códigos, son además productos de su época y se pueden relacionar de la siguiente manera:

Código Clásico: se inicia con los griegos y, posteriormente, es adoptado por los romanos. Este código existía en el período de formación de la escolaridad, mucho antes de la existencia de los sistemas escolares de masa, e, incluso, de las escuelas que tuviesen algo que ver con la forma por nosotros conocida. Incluía un equilibrio entre educación intelectual, física y estética.

Código Realista: muy de la época del renacimiento, según el cual quedaba reforzado el conocimiento a través de los sentidos y, particularmente, el conocimiento científico. En las primeras fases de la revolución industrial, el código realista se desarrolló para ofrecer una educación más útil a la naciente clase media. Surge asociado a la ampliación del acceso a la escolaridad y al nacimiento de las clases mercantiles y administrativas.

Código Moral: respondía a las necesidades de los nuevos estados nacionales, su objetivo era entrenar a los ciudadanos en relación con sus deberes en el contexto del Estado. Se asoció, durante el siglo XIX, al nacimiento de la moderna escuela de masas.

Código Racional: se construye sobre la base de una filosofía pragmática que se interesa por el individuo y la ciencia como fundamentos de la organización racional de la sociedad. Quedó asociado a la expansión posterior de la escolarización y al sometimiento de ésta a las exigencias del Estado y de la economía en cuanto a la demanda de trabajadores altamente calificados. En esta meta social es donde se inscribe la tecnología educativa.

Código Oculto: los ideales de los anteriores códigos quedan implícitos en éste. El control estatal de la educación y del desarrollo del currículo está suficientemente asentado, de manera que las cuestiones de valor clave para la educación han pasado a ser responsabilidad de los tecnólogos curriculares (encargados del currículo en las burocracias estatales de la educación), dejando a los profesores y estudiantes con un currículo cuyos valores han sido predigeridos, apareciendo los currículos, en contraste con los otros tiempos, relativamente neutros desde el punto de vista axiológico: currículos por encima del bien y del mal.

Lo antes mencionado permite afirmar que cada época expresa puntos de vista diferentes sobre los propósitos, la naturaleza y la función de la educación. Si el problema central del currículo es la relación entre la teoría y la práctica educativa, y esta a su vez se expresa de manera disímil en diversos lugares y en diferentes perspectivas de la relación educación y sociedad, queda totalmente evidenciada la necesidad de incorporar el estudio histórico de la problemática curricular.

UNIDAD 2: Definiciones de Currículo

Descripción Temática

Que dejan entrever la posición de cada uno de sus autores frente al proceso educativo:

- "Currículo es la estrategia que usamos para adaptar la herencia cultural a los objetivos de la escuela" (Lee and Lee, 1960)
- "Currículo es una secuencia de experiencias potenciales con los propósitos de disciplinar al individuo en trabajos de grupo, en el pensamiento y en la acción" (Shores, 1970)
- "Currículo es el camino de preparación de los jóvenes para participar como miembros productivos de nuestra cultura" (Taba, 1974)
- "Currículo es todo lo que acontece en la vida del alumno, en la vida de sus padres y de sus profesores. Es "ambiente en acción" (Casweil, 1975).
- Currículo son todas las actividades, experiencias, materiales, métodos de enseñanza y otros medios empleados por el profesor o considerados por él, en el sentido de alcanzar los fines de la educación (Sperb, 1976).
- Currículo es el conjunto de fuerzas interactuantes en el ambiente total ofrecido a los alumnos por la escuela y las experiencias que los alumnos ganan en este ambiente (Anderson, 1977).

El proceso de desarrollo sistemático del currículo se basa en el análisis de los enunciados generales de finalidad, con el propósito de que los objetivos conductuales que se logren obtener sean cada vez más concretos. Lo anterior quiere decir que la precisión se valora en alto grado.

2.1 CON RESPECTO A LOS OBJETIVOS CONDUCTUALES Y AL DESARROLLO DE CURRÍCULO, ALGUNOS EXPRESAN SUS PROPIAS FÓRMULAS:

Taba (1974): por ejemplo, nos dice que "La función principal del conjunto más específico de objetivos consiste en guiar la toma de decisiones en el currículo, en cuanto a qué incluir, qué destacar, qué contenidos seleccionar y sobre qué experiencia de aprendizaje insistir". No hay duda de la distinción que hay entre finalidades y objetivo según la explicación de Taba.

Tyier (1973): expresa lo siguiente "Uno define un objetivo con la suficiente claridad si es capaz de ilustrar o de escribir la clase de comportamiento que se espera adquiera el estudiante, de modo que cuando tal comportamiento sea observado pueda ser reconocido".

Chiapeta (1973): "El término currículo no tiene una traducción exacta pues con él se designan todas las actividades de enseñanza-aprendizaje que desarrolla un sistema escolar".

Jonson (1967): "Una serie estructurada de resultados buscados en el AZ. Currículo oficial de la escuela".

Kearney y Cook (1969): "Todas las experiencias que el estudiante lleva a cabo bajo la tutela de la escuela".

Lawton (1973): "Un movimiento que va desde las perspectivas más antiguas del currículo, que restringía el uso del término al contenido impartido, hacia otras más recientes en que el término engloba todos los aspectos de la situación".

Stenhouse (1975): "Es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa, de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica".

Bernstein (1981): "al considerar a la pedagogía como uno de los tres sistemas de mensajes que orienta, de manera más bien tácita, la práctica educativa, considera al currículo como "lo que es legítimo saber".

UNIDAD 3:

Características Predominantes de la Cultura Curricular Colombiana

Descripción Temática

La escuela es violenta cuando se niega a reconocer que existen procesos de aprendizaje divergentes que chocan contra la estandarización que se exige a los estudiantes. Habrá violencia educativa siempre y cuando sigamos perpetuando un sistema de enseñanza que obliga a homogeneizar los niños en el aula, a negar las singularidades, a tratar a los alumnos como si tuvieran las mismas características y debieran por eso responder a nuestras exigencias con iguales resultados.

Luis Carlos Restrepo (El derecho a la ternura)

Con el propósito de concitar la reflexión, el debate y el análisis de la problemática curricular existente hoy en día en la educación colombiana, en todos sus niveles y modalidades, se hace necesario enunciar algunas de las características predominantes, que servirán de consulta obligada de los estamentos educativos comprometidos con la estructuración de los proyectos académicos institucionales, con inequívocos rasgos de seriedad y compromiso con el futuro de la educación colombiana.

3.1 CARENCIA DE UN PROYECTO EDUCATIVO

Es importante iniciar esta reflexión afirmando que los diferentes procesos y acciones curriculares que se desarrollan en nuestro sistema educativo principalmente en la educación formal, se dan desligados, desprendidos, aislados de un marco o política institucional que exprese claramente el tipo de hombre que se quiere formar, la sociedad que se desea lograr, la identidad cultural que se aspira consolidar o recuperar, las metas por las cuales hay que trabajar.

No existe una continuidad de propósitos, se avanza por pálpitos, por impulsos desordenados que tienen una vida fugaz, muy condicionada a la duración de las administraciones políticas de turno. Quizá esta situación obedezca a algunos intereses particulares, pero lo evidente es que obstaculiza el rumbo de la educación en general.

El Proyecto Educativo Político y Cultural no es un fin en sí mismo, sino el mecanismo teórico más adecuado para dotar de sentido e intencionalidad a la acción educativa; es el norte en donde deben estar imbricados todos los componentes educativos. El currículo, obviamente, es uno de ellos.

Se puede afirmar que, en la actualidad, la gran mayoría de propósitos y principios que se formulan como ejes de la labor educativa se quedan en su dimensión prepositiva, toda vez que no se ha logrado asumir con responsabilidad, respeto y compromiso el devenir educativo a lograr o crear, de ahí, el reto que tiene el docente colombiano en la perspectiva de patentar su identidad como trabajador de la cultura e intelectual autónomo.

3.2 EL PROCESO CURRICULAR ES INSTRUMENTAL Y OPERATIVO

Como resultado de la influencia de la tecnología educativa (básicamente a través del diseño instruccional), se concibe que la elaboración curricular hace referencia a la formulación de objetivos, selección de contenidos, definición de actividades tanto de alumnos como de profesores, establecimiento de criterios de evaluación, entre otros.

Como producto de la taylorización del proceso curricular, hoy se evidencia y se acepta, sin ningún inconveniente, la existencia de una marcada clasificación entre los que producen cultura, los que transmiten cultura y los que adquieren cultura. El docente es visto como un apéndice del proceso curricular y no como un elemento activo en, desde y dentro del conocimiento; por ello, el MEN, algunas entidades educativas o editoriales, antes de la nueva normatividad, desconocían la importancia de la comunidad educativa y, particularmente, del docente en el proceso de diseño, desarrollo y evaluación curricular.

3.3 LA ESTRUCTURA CURRICULAR ES ACADÉMICA Y ENCICLOPÉDICA

No es difícil detectar la existencia de una jerarquización y discriminación marcada en las estructuras curriculares que soportan los programas que se ofrecen en las diferentes modalidades y niveles educativos; ellas expresan diferentes grados de

importancia, lo cual ha permitido otorgar una autoridad o poder diferente a las asignaturas. Conviene reflexionar sobre los criterios que se utilizan cuando se conciben los niveles básicos, los niveles de énfasis, las asignaturas electivas (Leer, de costura) que constituyen los programas académicos.

En el caso de la Ley 115 del 94, es importante analizar lo relacionado con la enseñanza obligatoria (artículo 14) y lo pertinente a las áreas obligatorias y fundamentales (artículo 23). Para la educación superior, actualmente se está reviviendo lo relacionado con las ULAS y los campos de formación, en contrasentido del proceso autonómico y legítimo de las instituciones universitarias.

Existe una marcada rigidez entre los diferentes campos y entre las asignaturas que los constituyen, creando una yuxtaposición y duplicidad de acciones y contenidos, lo cual pone en evidencia que en la estructura curricular se expresa una gama de micro-poderes que difícilmente cede para favorecer el proceso de integración.

Oportuno es consignar cómo los diferentes procesos de reestructuración curricular se agotan en la reubicación de asignaturas, en el cambio de nombres o denominaciones de las mismas, en el manejo de tiempos y espacios (intensidad), pero que mantienen la estructura inmodificable.

Son estructuras cerradas, con límites y fronteras definidas, selectivas y discriminativas, que ponen de manifiesto mecanismos de acomodación, rutinización y ausencia de innovación y cambio.

El conocimiento de la disciplina es visto como algo sagrado, la validez del mismo deja de lado al conocimiento surgido de la cotidianidad y la socialización; la importancia de este conocimiento radica en el dominio de un saber (entendido como asimilación porque no es creativo). Interesante pensar en los criterios y fundamentos que soportan la clasificación entre el saber académico y el no académico. La cultura que se selecciona es la cultura académica que discrimina crudamente toda realidad no académica, pero que no por ello deja de ser realidad.

(Básico resulta consultar los puntos de vista consignados por Mockus y otros colaboradores en el trabajo denominado "Las fronteras de la escuela" (Magisterio, 1994). La pregunta sobre las posibilidades de una formación integral encuentra en el contexto de este análisis una respuesta negativa, toda vez que lo académico no agota el concepto de integridad.

Hay autores que afirman que lo debilita: "términos como el consenso, la representatividad, lo unitario, la formación integral, servirán de subterfugio para

ocultar el carácter reproductor de una sociedad desigual que se desea reproducir en el currículum a través de la imposición de los códigos culturales dominantes”¹

3.4 LA RELACIÓN MAESTRO-ALUMNO ES VERTICAL

El proceso pedagógico se sustenta sobre la autoridad incuestionable del maestro; por lo general, la acción metodológica descansa excesivamente en la exposición oral tradicional, se evidencia un énfasis marcado en la enseñanza dejando a un lado la problemática inherente al aprendizaje. Las expectativas y derechos de los alumnos son ignorados porque se maneja un concepto genérico de estudiante que impide tener algún conocimiento específico o distintivo del mismo. Los estudiantes todos son iguales.

Es significativo observar que la representación estudiantil en las diversas instancias del poder académico y administrativo, para el caso de las instituciones educativas que antes de la Ley 115 del 94 la contemplaban, se caracterizaba por un ambiente de pasividad, aceptación y resignación.

Las esporádicas reacciones beligerantes que se presentaban se movían dentro del contexto de la reivindicación por los servicios de bienestar o por el costo de los derechos académicos, pero muy pocos son los casos en donde se levantan las banderas por la necesidad de una participación activa en el conocimiento, por un trabajo mancomunado (profesor-alumno) en torno a los procesos de indagación sistemática y permanente, por un respeto a su pretensión de saber y de verdad.

Conviene reflexionar sobre el propósito de formar un estudiante autónomo, solvente, creativo y fundamentado éticamente. En la realidad académica, el alumno ha estado marginado, se le desconoce, no cuenta, salvo en lo que concierne a la evaluación. En buena parte, la situación anterior explica las montañas de argumentos que se esgrimen cuando se plantea una posibilidad de participación real del estudiante, por ejemplo, en la evaluación de los docentes.

Queda evidenciada una fuerte enmarcación de la relación docente-estudiante: los roles están definidos y las relaciones se mueven dentro de un contexto donde el maestro tiene el máximo de control y poder.

Adquiere particular importancia lo reglamentado por la Ley General de Educación en cuanto a que el proyecto educativo institucional y el gobierno escolar deben ser

¹MAGENDZO, Abraham. *Curriculum y Cultura en América Latina*. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, PILE, 1991

asumidos como escenarios propicios para la superación de la situación anteriormente reseñada.

3.5 EL DESEMPEÑO DOCENTE ES AISLADO Y ATOMIZADO

Pretender desconocer la profesionalidad y solvencia académica del personal docente es un argumento que no hace justicia a la realidad. No obstante, la tradicional estructura curricular de la educación en todos sus niveles propicia un desempeño aislado y fraccionado; el individualismo y la competencia personal es fomentado por las estructuras curriculares rígidas y jerarquizadas. No existen ejes de integración cuando se mueven en contextos finamente diagonalizados por la concurrencia de micropoderes ("mis materias")

La interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad, son retos de desempeño y acción por alcanzar como consecuencia del trabajo disciplinario que se ve impulsado por aspectos administrativos (naturaleza de la vinculación, diferentes jornadas, departamentalización, criterios restringidos de desempeño docente, predominio de la "dictadura de clase" como factor esencial en la definición de la carga académica, ausencia de proyectos institucionales que orienten y determinen acciones integradas, entre otros), los cuales aunados a las continuas y permanentes carencias presupuestales, dejan sin ningún fundamento la posibilidad de avanzar en la consecución de las condiciones básicas para promover la creación de auténticas y legítimas comunidades académicas y docentes.

En consecuencia, resulta válido el análisis de hasta dónde es posible avanzar en un cambio actitudinal, en un compromiso fuerte con los propósitos institucionales, si se siguen conservando e institucionalizando estas formas y estrategias de desempeño y labor profesional, las cuales debilitan permanentemente la relación entre los docentes y terminan contribuyendo con un "proceso de formación" en donde no se es consciente de la intencionalidad del mismo.

Si se pretende fomentar y propiciar la creación de comunidades académicas, investigativas y científicas, necesariamente se tiene que intervenir la actual estructura de poder y control, que en la educación colombiana es agenciada a través de las estructuras curriculares agregadas o academizadas.

3.6 LA DINÁMICA CURRICULAR CARECE DE ELEMENTOS INVESTIGATIVOS

Uno de los aspectos que está ligado con el concepto de la calidad educativa es el relacionado con la investigación, sus condiciones, su tratamiento, sus programas y proyectos institucionalizados.

Afirmar que el desarrollo, impulso y consolidación de una estructura investigativa sólida y coherente con los propósitos institucionales debe ser asumido como una necesidad central en la reorientación de la educación en general, a través de los proyectos educativos institucionales, es reconocer crítica y objetivamente la ausencia y carencia de la misma.

La investigación ha sido un proceso marginado de la dinámica actual de las instituciones de educación; normativamente se le ha exigido a las instituciones educativas y al docente colombiano que supere los niveles de memorización y superficialidad del proceso que regenta, pero esta prescripción no ha sido acompañada por decisiones y políticas investigativas claras y viables.

Resulta importante reseñar en esta aproximación diagnóstica las recomendaciones planteadas por la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo que se espera no se conviertan en un documento más de los que se producen en tal o cual administración política de turno.

Insistiendo en la tendencia descriptiva, epidérmica y nemotécnica de nuestra educación, se puede argumentar que ni académica ni administrativa ni financieramente se entiende la importancia de generar conocimientos y de impulsar y crear una infraestructura investigativa sólida, que permita trascender los procesos de preparación para el oficio y responder, de una manera efectiva y eficiente, a las exigencias del desarrollo científico y tecnológico contemporáneo.²

No es exagerado afirmar que en la educación colombiana no se investiga. Los docentes no consideran la investigación como una función inherente a su desempeño; los pocos que se atreven, encuentran un ambiente hostil, preñado de un excesivo burocratismo y tramitología estéril, complementado con la poca receptividad y estímulo de sus mismos colegas o "pares académicos".

Lógicamente, de esta realidad se deducen consecuencias e implicaciones para la formación de los futuros ciudadanos, a quienes no se les forma en la inquietud, en la duda, en la pregunta; tampoco no se les "cultiva su capacidad de asombro",

² LÓPEZ JIMÉNEZ, Nelson E. (1991). Criterios para la conformación de la estructura curricular en el nivel de la educación superior colombiana" Santa Fe de Bogotá. Pág.25.

todo lo cual origina consecuencias funestas para los anhelos de calidad y excelencia.

3.7 LA EVALUACIÓN Y LA REFLEXIÓN ESTÁN MARGINADAS

La dinámica curricular por efecto, entre otros factores, de la influencia heteronómica existente (la fuerza de la normatividad) se ha caracterizado por ser un proceso intermitente, a saltos por intuiciones, lo cual propicia un ambiente favorable a la improvisación y la eventualidad.

La cultura evaluativa no ha podido ser considerada como un fenómeno necesario y connatural al quehacer académico. Se considera que se debe evaluar porque "algo anda mal"; el carácter punitivo que acompaña al proceso evaluativo no ha permitido entender la necesidad e importancia del mismo; la razón, los criterios y los mecanismos de las entidades educativas encargadas del proceso evaluativo MEN, secretarías, juntas, entre otros, han sido cuestionados por su fragilidad y ausencia de autoridad académica e investigativa.

En otras palabras, el reconocimiento crítico y objetivo de si los propósitos enunciados se cumplen o no, no es un rasgo básico del proceso desarrollado en la educación colombiana en sus diferentes instancias. Razón valedera para encauzar el interés del docente y de la comunidad educativa hacia la evaluación cualitativa que se proyecta.

Lo anterior revela, de manera dramática, la inconsistencia legal, filosófica, epistemológica, científica e investigativa por la que atraviesa el sector educativo, así como la marcada división que existe entre procesos que se consideran vitales: docencia, investigación, extensión y evaluación. Esto impide, en la práctica, cualquier pretensión de unidad y organicidad.

La autoevaluación, la evaluación externa (por pares u homólogos académicos) y la evaluación síntesis son acciones que se presentan como alternativas para superar la realidad encontrada, todas guiadas u orientadas hacia el proceso de acreditación institucional.

Posiblemente pueden existir otros aspectos que enriquezcan esta aproximación diagnóstica, no se pretende agotar el análisis y la reflexión sobre el tema en cuestión. Se avanza en la intención de dotar de elementos teóricos y conceptuales el estudio de la problemática curricular, reiterando que toda estructura curricular expresa claramente una estructura de autoridad, poder y

control, que se desenvuelve en un conflicto entre concepciones respecto al orden social y, fundamentalmente, un conflicto moral.³

³ LÓPEZ JIMÉNEZ, Nelson Ernesto. Retos para la Construcción Curricular (1998). Magisterio.

UNIDAD 4: La Integración Curricular

Descripción Temática

Esquema comparativo entre las estructuras curriculares agregadas y las integradas, desde el análisis de los indicadores o puntos de referencia propios de la dinámica educativa. Este análisis comparativo se convierte en un apoyo conceptual estratégico para caracterizar la necesidad de la integración curricular, como reto y como proceso a construir, toda vez que se encuentra caracterizada y determinada por nociones de autoridad, orden y control, y no solamente se trata de un problema relacionado con lo que se pretende enseñar.

Confrontación de estructuras curriculares:

PUNTOS DE REFERENCIA	CURRÍCULO TRADICIONAL	PROPIUESTA CURRICULAR
Consecuencia	Intereses disímiles	Proyecto académico institucional
Origen	Arbitrario Coyuntural	Necesidades reales
Concepto de currículo	Yuxtaposición de contenidos	Proceso de construcción Permanente
Estrategia básica	Asignaturas o materias	Núcleos temáticos y problemáticos
Caracterización del docente	Repetidor, aislado y reproductor	Creador, investigador y productor
Práctica pedagógica	Disciplinaria, atomizada, enciclopédica y vertical	Interdisciplinaria, integral, pertinente y horizontal
Temporalidad	Indefinida	Concreta, puntual
Conocimientos	Superficiales, terminados y aislados	Sustantivos, en construcción permanente
Concepto de cultura	Restringida	Ampliada
Investigación	Intermitente	Fundamental
Evaluación	Eventual	Permanente
Participación comunitaria	Debilidad	Fortaleza básica
Legitimidad	Normativa	Estratégica
Acreditación	Incierta	Fundamentad

4.1 EL DESAFÍO DE LA INTEGRACIÓN CURRICULAR

Si bien se puede afirmar que el concepto de integración aparece en muchos discursos sobre la educación, no menos cierto es que, en la práctica concreta, la cultura de la individualidad, el atomismo. El aislamiento y la insularidad son fenómenos prevalecientes actualmente.

Las formas de convivencia social no se dan naturalmente, estas son creadas y construidas por el hombre. Por ser un hecho natural, la convivencia social puede ser aprendida y puede ser enseñada, razón por la cual si es posible transformar nuestra cultura curricular, procurando sustituir el paradigma de la imposición por uno de cooperación, concertación y negociación, lo cual exigirá que enfrentemos decididamente, entre otros aspectos, la integración de los siguientes espacios culturales:

- Integración de la escuela a la vida. No se educa para la vida, sino que debe entenderse que la educación es la propia vida.
- Integración del sector educativo con los sectores públicos, económicos, industriales, comerciales y culturales del país.
- Integración de la cultura académica, disciplinaria y enciclopédica con la cultura de la cotidianidad emanada de los escenarios primarios de socialización (familia, barrio, campo deportivo, organización comunal, entre otras).
- Integración de la educación, la ciencia y la tecnología.
- Integración de las disciplinas, esto entendido como el reto mediante el cual se garantiza la concurrencia simultánea o sucesiva de saberes sobre un mismo problema, proyecto o temática.⁴
- Integración de los diferentes niveles educativos y modalidades

Actividad N° 1:

Dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Por qué se debe considerar el proceso curricular como una acción de búsqueda y construcción permanente?
- Con los compañeros de CIPA, comentar y luego socializar las respuestas con todo el grupo.
- Elaborar una respuesta con las opiniones de los otros dos compañeros.
- Hacer una lluvia de ideas con base en las de los compañeros.
- Socializar el ejercicio realizado.

⁴ YUNIS, Emilio. Una visión interdisciplinaria de la ciencia. Simposio internacional sobre Investigación científica. Bogotá. Colombia. Mayo 24-28 de 1993.

- De la siguiente definición sobre: “El concepto de colectivo académico”, sacar tres ideas relevantes y las comentar con los compañeros.
- “Es un equipo de trabajo de docentes, docentes investigadores, docentes directivos, miembros de la comunidad académico-educativa, responsables del desarrollo teórico y práctico de un núcleo curricular, de la atención formativa de los estudiantes matriculados en el mismo, previa definición del tipo de actividad y experiencias más adecuadas con los contenidos y propósitos mediante el desarrollo y utilización de los textos y materiales requeridos y mediante la asignación de responsabilidades internas de trabajo. Un colectivo académico debe representarse a sí mismo como un embrión de trabajo autogestionario desde el punto de vista curricular”⁵
- En el CIPA, socializar estas inquietudes, realizar un conversatorio con todo el grupo.
- Elaborar un ensayo con los aspectos más importantes del conversatorio.

4.2 NÚCLEOS TEMÁTICOS Y PROBLEMÁTICOS

Para la integración curricular se deben construir núcleos temáticos y problemáticos. Estos no son la unión de asignaturas; por el contrario, son el resultado de la integración de diferentes disciplinas académicas y no académicas (cotidianidad, escenarios de socialización: hogar, barrio, entre otros) que, alrededor de los problemas detectados, garantizan y aportan su saber para el estudio, interpretación, explicación, y solución de los mismos. (Ver gráfico de núcleo temático y problemático).

Las estructuras curriculares por núcleos temáticos y problemáticos originan un cambio esencial del ambiente educativo (administrativo, normativo, investigativo, docente, pedagógico, entre otros), lo cual consolida el concepto de construcción permanente por aproximaciones sucesivas, producto concreto de la autonomía y de la dinámica institucional.

La estructura curricular descarta la existencia de docentes “propietarios y poseedores” de las asignaturas, amplía las fronteras para el trabajo en equipo -a través de los colectivos docentes- y supone un desempeño integral docente, que

⁵ LÓPEZ JIMÉNEZ, Nelson Ernesto. Retos para la Construcción curricular. Segunda edición. Santa Fe de Bogotá. Magisterio, 1998.

transforma al maestro en un intelectual creativo, superando el actual concepto que se tiene de "dictador de clase".(Ver cuadro de colectivos de docentes).

UNIDAD 5: Currículo: Diseño y Desarrollo

Descripción Temática

Tras definir el campo de la didáctica, debe analizarse su relación con el concepto de currículum y la problemática que comporta la coexistencia de ambos términos, para pasar posteriormente a analizar el currículum como campo o ámbito de la didáctica. La preocupación de los didactas por confrontar estas dos palabras y discutir la complejidad y problemática derivada de su empleo no es cosa nueva, aunque fue a partir de la década de 1980 cuando se planteó el debate en los términos actuales, al aparecer traducido como currículum lo que antes, en español, se denominaba programa escolar, programación, planificación, entre otros.

La distinción entre ambos conceptos debe considerar dos cuestiones previas: la primera, que la didáctica no se reduce al campo del currículum; la segunda, que los términos proceden de tradiciones diferentes, la alemana (didaktik) y la anglosajona (currículum)

Como han señalado algunos autores, con el desarrollo y la organización de las escuelas en Austria, Prusia y el Sur de Alemania hacia fines del siglo XVIII y principios del XIX se vio la necesidad de estructurar un marco teórico que permitiera a la administración la formulación de normas y guías para los inspectores y las instituciones formadoras de docentes.

La difusión por Europa de dichas formulaciones contribuyó a la clarificación y al análisis del término “didáctica”, con el que se denotaba la aproximación a los tres elementos básicos de cualquier proceso educativo formal: el contenido (lo que se aprende/enseña), el discente o aprendiz (quien aprende) y el docente (quien enseña).

Cuando se introdujo en Alemania, en 1967, el concepto de currículum con el mismo significado que se le daba en Estados Unidos y el resto del mundo, como ha señalado W. Klafki, no se delimitó claramente un campo temático de la didáctica por razón de su contenido o de su metodología, sino que adquirieron

relevancia determinados aspectos del conjunto de cuestiones que hasta entonces y todavía hoy en muchos casos se englobaban bajo el término didáctica.

Esos aspectos son, sobre todo, en palabras de W. Klafki, los que corresponden a la "planificación, ejecución y valoración (análisis y evaluación), realizadas o por lo menos apoyadas en recursos científicos, de proyectos relativos a la instrucción. En definitiva, según este autor los conceptos de didáctica y de currículum pueden aplicarse, en el sentido de didáctica general o teoría general del currículum, a los problemas generales de enseñanza o, en el sentido de didáctica especial o sectorial o teoría del currículum especial o sectorial, a ámbitos más reducidos, tales como grupos de asignaturas (por ejemplo, ciencias naturales) o asignaturas independientes (por ejemplo, historia)

Por tanto, las expresiones "Didáctica General" y "Teoría General del Currículum" pueden utilizarse indistintamente. Como se ha podido comprobar recientemente en los ámbitos universitarios de Alemania, el uso exclusivo del término "didáctica" se está sustituyendo por el de "currículum", sin que esto haya representado ningún problema, pues, según ha explicado A. Bolívar, "en la tradición alemana la teoría de la enseñanza tiene que basarse en una teoría de la formación humana (Bildungsthrorie). Precisamente esta perspectiva es la que hace que pueda ser congruente/complementaria con la 'teoría del currículum', que ha defendido igualmente la necesidad de legitimar la enseñanza".

5.1 EVOLUCIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE DIDÁCTICA Y CURRÍCULUM

Las relaciones establecidas entre didáctica y currículum han delimitado unas etapas teóricas bien definidas en el ámbito hispano, que transcurre entre el comienzo de la reflexión sobre la didáctica y la visión actual, que trata de integrar los dos conceptos:

5.1.1 El Comienzo de la Reflexión sobre la Didáctica

El comienzo del discurso de la didáctica está marcado por la traducción al español de textos curriculares de R. W. Tyler, H. Taba, B. S. Bloom o R. F. Mager, que fueron la base de la formación de los docentes en la década de 1970. Posteriormente se incorporó el concepto de "currículum" de aquellos textos y se comparó al ya utilizado de "programa". Los temas clave de esta etapa, no obstante, fueron la programación, los objetivos, la evaluación y la formación de los educadores.

5.1.2 Tiempos de Reconversión para la Didáctica

J. Gimeno y A. Pérez, en el libro *La enseñanza: su teoría y su práctica* (1983), buscando una racionalización de la práctica educativa, recogieron las corrientes curriculares. Esta obra difundió en el ámbito hispano dos artículos que habían roto con la tradición anterior, uno de E. W. Eisner, publicado en 1967, "Los objetivos educativos: ¿ayuda o estorbo?", y otro de B. MacDonald-Ross, "Objetivos de conducta. Una revisión crítica", aparecido en 1973.

5.1.3 La Preponderancia del Currículum frente a la Didáctica

Esta tercera etapa se caracteriza por considerar el currículum como el principal elemento discursivo de la didáctica. Ello es debido, fundamentalmente, a las reformas educativas del mundo occidental, que afectaron a la didáctica de forma que comenzó a hablarse cada vez más de currículum y menos de didáctica o de su homóloga pedagogy.

De aquí nació el interés por generar un diálogo entre las tradiciones germana y anglosajona, circunstancia que se puso de manifiesto en el simposio dedicado por la AERA (Asociación Americana para la Investigación Educativa) en 1994 al tema *The German Didactic Tradition* (La tradición didáctica en Alemania) y en la revista *Curriculum Studies*, en donde W. Carr se refirió a la dificultad y necesidad de ir conjugando ambas tradiciones.

En este afán de diálogo e integración participó Y. Benedito, prestando atención a la comunicación en el aula desde la perspectiva ecológica, en la línea de W. Doyle, según la cual las transformaciones tienen lugar inevitablemente en clase.

A. Bolívar también hizo su aportación al afirmar que cualquier intento de integrar didáctica y currículum debe partir de una concepción del segundo como un proceso y que, por consiguiente, éste debe ser el objeto fundamental de investigación (indagación) y acción de la didáctica.

5.2 MODELOS ECOLÓGICOS

Los modelos ecológicos nacieron de la necesidad de desarrollar una metodología alternativa a la experimental para atender, fundamentalmente, a dos principios. El primero de ellos, señalado por L. Von Bertalanffy, se refiere a una de las características esenciales de los seres vivos, la de ser sistemas abiertos en intercambio constante con su entorno. El segundo es el de la equifinalidad, por el cual se sabe que a un mismo resultado se puede llegar por distintos caminos, lo

que implica que no siempre se pueda predecir el resultado de un proceso a partir del estado inicial del sistema.

La línea ecológica ha adquirido importancia desde hace unas décadas, pero tiene precursores importantes a lo largo de todo el siglo XX (U. Bronfenbrenner, A. C. Crouter, K. Lewin, K. Koffka, etcétera)

Lo que une a todos estos autores es el interés que han puesto en el estudio del entorno de la persona a la hora de observar y analizar su conducta y desarrollo. Lo que los diferencia es la forma de hacerlo y el papel que atribuyen al entorno en la explicación de los hechos.

K. Koffka introdujo los conceptos de entorno geográfico (físico) y entorno comportamental (cómo lo experimenta el sujeto). K. Lewin, por su parte, propuso los conceptos de espacio vital y teoría de campo, que muestran la íntima relación entre el sujeto y su entorno, este último fuertemente marcado por los significados que le concede la persona. E. Brunswick insistió también en la necesidad de tener en cuenta la representatividad de las investigaciones e introdujo el concepto de validez ecológica.

Su aportación fundamental, no obstante, consistió en mostrar hasta qué punto los diseños experimentales de mediados del siglo XX eran ajenos al concepto de representatividad, ya que reducían drásticamente la complejidad de la realidad estudiada en favor del rigor científico, lo que, clásicamente, se llama validez interna.

Sin embargo, la perspectiva ecológica no consiste en preocuparse sólo de la validez externa de las investigaciones (capacidad de generalización de los resultados de la investigación), lograda por medio del estudio de la conducta en situaciones naturales, puesto que su objetivo fundamental es buscar métodos para estudiar temas complejos y cambiantes.

5.3 LAS TEORÍAS CURRICULARES

La mejor forma de afrontar la complejidad y riqueza del campo del currículum no es rechazar o disolver la pluralidad conceptual, sino tratar de comprender los supuestos y las razones que apoyan cada una de las perspectivas.

Como señala J. F. Ángulo, "probablemente por ello resulte vano esperar alcanzar algún día la definición definitiva del concepto de currículum".

Si originariamente la palabra currículum ha significado la estructura íntegra y secuencial de un curso de estudio completo, definición estricta que está recogida habitualmente en los diccionarios, también se mantiene, desde otra perspectiva, como “curso de vida” en el sentido de conjunto de experiencias vividas en el aula o fuera de ella. Esta forma de concebirlo conduce, en principio, a la concepción de D. J. Clandinin y F. M. Connelly de volver a considerar el currículum como un curso de vida y de desarrollar un lenguaje teórico acorde con la práctica.

5.4 LAS ACEPCIONES DEL CURRÍCULUM

Puede decirse que cada uno de los autores que han tratado del currículum ha presentado, de forma explícita o implícita, una concepción u orientación distinta del mismo.

Algunas de estas ideas provienen de la evolución histórica de los discursos o son fruto del análisis evolutivo de las definiciones; otras señalan las preferencias acerca de qué o cómo debe ser enseñado algo en las instituciones educativas.

Esta diversidad de orientaciones crea una doble dificultad:

- El excesivo academicismo que comporta, que puede impedir incluso que los docentes se orienten a través de la jungla de la bibliografía y de las definiciones.
- La confusión de perspectivas a la hora de entender el contenido del currículum e, incluso, las formas de abordar su planificación.

Así pues, para simplificar en lo posible el ámbito de análisis del currículum, éste se abordará a través de las siguientes perspectivas: como campo de estudio, como contenido cultural y como planificación.

5.4.1 El Currículum como Campo de Estudio

Desde que J. J. Schwab anunciara el estado de agonía del currículum en su manifiesto de 1969, hasta que P. W. Jackson, después de abordar este ámbito, terminara situación como “deprimente”, han tenido lugar muchos acontecimientos.

El número de textos dedicados al currículum como campo de estudio ha aumentado de forma considerable en las últimas décadas. Basta efectuar un recorrido por la base de datos ERIC u hojear los monográficos de la revista *Theory into Practice* para darse cuenta de la abundancia de trabajos existentes sobre el tema.

Quizá la razón del evidente malestar de algunos investigadores se encuentre en esta diversidad y, como consecuencia, en la deficiente estructuración que presenta la materia hasta el momento. Así pues, de lo que se trata es de ordenar, o mejor, de simplificar este campo en lo posible.

Una vez aceptado que existe una teoría del currículum, se puede optar por diversas vías:

- La de la contraposición con otras teorías parecidas, desarrolladas sobre los fenómenos educativos.
- La teoría más formal, que implica reconocer a que se denomina teoría, y a continuación especular sobre sus posibilidades en el campo que se trata.
- La de intentar circunscribirse a las reflexiones o propuestas sobre el tema.
- La de no abandonar la orientación globalizadora, que debe seguirse a la vez que la práctica para legitimar y justificar actuaciones reales.

En cualquier caso, para hacerse una idea de este campo, es necesario conocer, entre otros, los trabajos de W. Pinar, W. Schubert, D. F. Walker y P. W. Jackson, este último como editor del Handbook de la AERA.

En el ámbito español y latinoamericano hay que tener presentes también las aportaciones de J. Gimeno y A. Pérez, A. Díaz Barriga, Y. Benedito, J. Contreras, A. Estebaranz, J. F. Ángulo, N. Blanco y A. Bolívar, por mencionar algunos de los más importantes.

Siguiendo las consideraciones del comienzo e intentando compaginarlas para que sean lo más claras y sintéticas posible, pueden presentarse tres grandes bloques de teorías: las teorías de la educación y la enseñanza, las de la instrucción y las del currículum.

5.4.2 Teorías de la Educación y la Enseñanza

Las teorías de la educación constituyeron uno de los puntos fundamentales de discusión durante la década de 1970, cuando la epistemología dominante era el positivismo. De acuerdo con las pautas del positivismo, una "adecuada" teoría de la educación sería la que se define como un conjunto lógicamente interconectado de hipótesis confirmadas por observación, que tienen las propiedades de ser irrefutables y explicables. Es decir, las teorías científicas que se buscaban eran las que cumplían estas características.

Por lo que se aprecia en las distintas obras, las teorías de la educación y la enseñanza trataban fundamentalmente de lo que debería ser una teoría de la enseñanza.

Quizá la que más llamó la atención en el mundo de habla hispana en aquella época fue la propuesta por B. C. Moore en 1974, traducida al español en 1980. Esta teoría señalaba que las teorías de la educación son teorías prácticas, pero desde la perspectiva tecnológica. Su formulación es la siguiente:

- **P** es deseable como finalidad.
- En las circunstancias dadas, **Q** es la forma más efectiva de conseguir **P**.
- Por consiguiente, hágase todo cuanto **Q** implica.

Una vez comprobado que esto no es posible, se estima que en las actuales circunstancias no se puede contar con una teoría de la educación y la enseñanza, al menos, según los cánones positivistas.

5.4.3 Teorías de la Instrucción

Las teorías de la instrucción tienen su importancia en tanto que ayudan a comprender algunos factores que influyen en el aprendizaje. Se utilizan para el desarrollo de las conductas y las estructuras cognitivas que distinguen al sujeto inexperto del competente en una materia o en una habilidad intelectual concreta. También tienen en cuenta el papel de la asociación estímulo-respuesta y procesos como los de adquisición, extinción, inhibición o transferencia. Por tanto, se entiende que la instrucción hace referencia al aprendizaje, pero también a los procesos de enseñanza / aprendizaje.

J. S. Bruner, en "Hacia una teoría de la Instrucción", obra aparecida en 1972 y que se ha convertido en un clásico, describe las teorías de la instrucción de la siguiente forma: "son teorías prescriptivas en el sentido de que exponen reglas respecto al modo más eficaz de lograr conocimientos o destrezas, a la vez que brindan una medida para hacer la crítica o evaluar cualquier modo particular de enseñanza o aprendizaje, y son normativas en tanto en cuanto formulan criterios y condiciones para satisfacerlos".

Además, cabe citar alguna de las aportaciones posteriores a las teorías asociacionistas, que surgieron como consecuencia de la crítica de los principios epistemológicos, como las de la reestructuración, las constructivistas dinámicas, la del equilibrio y las del aprendizaje significativo.

Las teorías de la reestructuración consideran que el estudio de la conducta debe plantearse como un todo. De ahí que los conceptos se incluyan como parte de teorías o estructuras más amplias y no se contemplen como simples listas de rasgos acumulados, y que el aprendizaje se conciba como el proceso por el que cambian estas estructuras.

Otra aportación es la constructivista dinámica, por la que se entiende que sólo se elaboran interpretaciones de la realidad a partir de conocimientos anteriores, y además, que esos conocimientos se estructuran en forma de teorías.

La teoría del equilibrio de J. Piaget, por su parte, pretende explicar cómo conocemos el mundo y cómo cambia nuestro conocimiento; el papel constructivo de la mente se revela cuando se entiende que el mundo carece de significados propios y que son las personas quienes proyectan sus propios significados sobre él.

En esta tendencia se inscriben los trabajos de D. P Ausubel, J. Novak y D. B. Gowin, que aportan una teoría del aprendizaje significativo basada en el aprendizaje producido en un contexto educativo, es decir, en el marco de una situación de interiorización o asimilación a través de la instrucción.

Y. Benedito, al estudiar los procesos de enseñanza-aprendizaje, subraya su complejidad, debido a las diferentes versiones y teorías del aprendizaje, así como a la amplitud del ámbito conceptual de la enseñanza en relación con la comunicación, la información y sus respectivas teorías.

Además, señala que algunas corrientes de psicólogos de la educación limitan la didáctica a la aportación psicológica. En opinión de Y. Benedito, "el didacta o el pedagogo en general no puede ser, no debe ser, un mero aplicador o 'consumidor' de las teorías del aprendizaje" y destaca las aportaciones de J. Piaget, J. S. Bruner (el aprendizaje heurístico), D. P. Ausubel (el aprendizaje significativo), las de A. R. Luria, A. N. Leontiev y L. S. Vigotski (la comunicación y la relación entre pensamiento y lenguaje) y, por último, las del aprendizaje y desarrollo.

Lo que se puede constatar es que una supuesta teoría de la instrucción engloba diversos elementos. Algunos autores, desde una perspectiva tecnológica, se han centrado en el diseño, la aplicación, el desarrollo, la gestión y la evaluación de los medios. Desde el ámbito hispanoamericano, sin embargo, se pretende una intervención "instructiva", psicopedagógica, en el aula y en el centro.

Lo referido hasta aquí acerca de las teorías de la instrucción puede resumirse en los siguientes apartados:

- Las teorías de la instrucción versan sobre cómo modificar los ambientes para mejorar el aprendizaje.
- No existe una única forma de instruir y tampoco una sola manera óptima de aprender una determinada habilidad cognitiva.
- Según J. S. Bruner, «la teoría de la instrucción puede intentar exponer los mejores medios para hacer que el alumnado aprenda [...].
- La teoría de la instrucción se ocupa de la forma en que lo que uno desea enseñar puede ser aprendido de modo óptimo, de mejorar más que de describir el aprendizaje».
- Todas las teorías de la instrucción dan lugar a una concepción tecnológica de la intervención educativa.

5.5 TEORÍAS DEL CURRÍCULUM

Elaborar una teoría del currículum es lograr una práctica fundamentada en ideas cuyos principios, en síntesis, son los siguientes:

- La planificación o desarrollo curricular, la implementación del currículum y su uso y evaluación representan la dimensión procesual del campo curricular.
- Las dimensiones teórica y procesual pueden ser explicadas por alguna teoría del currículum susceptible de ser formulada.
- Se puede, y se debe, distinguir entre currículum e instrucción para los propósitos de construcción de la teoría.

A partir de 1980, después de que G. A. Beauchamp ubicara las teorías del currículum en el ámbito de las teorías de la educación, se puso de manifiesto que no se puede hablar de una sola teoría, sino de varias que sirven a distintos propósitos, aunque todas ellas intentan racionalizar la práctica, conceptualizarla y explicarla.

5.5.1 Existen Tres Facetas de Difícil Delimitación en la Teoría del Currículum

- Explicar la práctica educativa, lo que siempre depende del modelo de ciencia social y de ciencia del que se parte, y que puede abarcar desde una explicación positivista hasta una postmoderna.

- Seleccionar los criterios éticos necesarios para mejorar la práctica, entendidos como normas clarificadoras de lo que significa elevar la calidad de la educación.
- Proporcionar una adecuada conceptualización de su contenido.
- La determinación y selección del contenido que debe ser trabajado en los centros educativos depende de una determinada teoría del currículum (epistemología) y social (teoría social) desde la que pueda ser legitimado.

Según E. W. Eisner, decidir qué enseñar y cómo hacerlo es lo que condiciona todo el proceso orientado al logro de ciertos valores, ya que los dos recursos fundamentales para que las instituciones educativas logren su consecución son el currículum y la enseñanza. Ambos constituyen la base de la educación.

Así, puede plantearse la pregunta formulada por A. Fernández sobre si la conceptualización del currículum se reduce a algunos paradigmas de enseñanza, o bien si los paradigmas de la enseñanza determinan la estructura del currículum desde sus fundamentos teóricos.

Tomando como referencia a S. Kemmis, se presentan tres teorías para dar respuesta a esta pregunta: la teoría técnica, la teoría práctica y la teoría crítica.

La Teoría Técnica

Se caracteriza por racionalizar al máximo los fundamentos del currículum. La psicología, la sociología, la economía y la antropología constituyen las bases científicas en las que se sustenta la teoría educativa y el currículum en concreto.

La escuela, como señala A. Fernández, se considera como un instrumento de reproducción social y cultural, por lo cual hay que establecer un modelo de acción controlable y controlado. Lo fundamental de la teoría técnica es que separa el hecho social y cultural en general de la acción educativa en la escuela, cuestión sobre la que existen ciertas disparidades. Podría decirse que esta teoría es científica, administrativa y tecnicista. Su objetivo es instrumental, es decir, trata de llegar a los fines a través de los medios establecidos.

La Teoría Práctica

Se considera una teoría humanística debido a que se rige por los ideales heredados de la Ilustración. Se trata de una concepción personalista que considera la sociedad como un agregado de individuos, en la que cada uno de ellos aporta su contribución tanto a la vida social como a la política y a la cultura. Esta teoría se caracteriza también por ser racionalista de la acción, pues su fin es que cada individuo decida y valore su propia práctica. Como señala A.

Fernández, "mientras la razón técnica implica un proceso de acción de acuerdo a reglas preestablecidas, la razón práctica lleva a cabo la acción de acuerdo al juicio prudente, que no es innato, sino adquirido desde la relación de la teoría y la práctica". La principal aportación de esta teoría es que, en palabras de A. Fernández, "la realidad social no es algo que exista y pueda ser conocido con independencia del que quiere conocerla, sino que es una realidad subjetiva, construida y sostenida por medio de los significados y los actos individuales".

La Teoría Crítica

Parte de las consideraciones de W. Carr y S. Kemmis sobre la teoría educativa y de la crítica a los planteamientos positivista y hermenéutico. Sus principios pueden sintetizarse en los siguientes:

- Rechazar las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad.
- Utilizar las categorías interpretativas de los docentes.
- Suministrar los medios para distinguir las interpretaciones ideológicamente distorsionadas de las que no lo están, además de proporcionar alguna orientación acerca de cómo superar el entendimiento distorsionado, ya que una de las debilidades del modelo interpretativo es que omite que el entendimiento de las personas puede estar configurado por creencias ilusorias.
- Tratar de identificar aquellos aspectos del orden social que frustran la búsqueda de fines racionales, y ofrecer explicaciones teóricas mediante las cuales los enseñantes comprendan cómo eliminar o superar tales aspectos.
- Reconocer que su esencia es práctica, en el sentido de que su visión de la educación está determinada por la manera en que se relacione con la práctica.

Uno de los enfoques que incorpora estos principios es el articulado por los científicos y filósofos que integraron la Escuela de Frankfurt. Según W. Carr y S. Kemmis, lo que los une a todos, a rasgos generales, es la convicción de que la ubicua influencia del positivismo ha dado lugar a una extensa difusión de la racionalidad instrumental, es decir, a la tendencia a contemplar todos los problemas prácticos como asuntos técnicos.

La teoría crítica se basa fundamentalmente en el discurso dialéctico que trata de iluminar los procesos sociales y educativos partiendo de las siguientes premisas:

- Los simples dualismos limitan la comprensión.
- Las oposiciones planteadas en estos dualismos llevan a la contradicción.
- Las ideas o posturas dualmente opuestas interactúan.

- Los procesos dinámicos de interacción entre las ideas o posturas opuestas constituyen los patrones y las consecuencias de la interacción en los escenarios sociales y educativos que se esperan comprender y mejorar.

Desde esta perspectiva, los profesores están comprometidos en la elaboración del currículum, convirtiéndose, a la vez, en “producto y productores de ideología”. Así pues, existe un requisito de participación democrática que no aparece en los planteamientos técnicos (el docente es un operario) ni en los prácticos (el docente es un agente moral).

El estudio sobre el currículum no puede prescindir de esta realidad, puesto que sus bases se encuentran en el mismo devenir de la sociedad, una sociedad marcada en la actualidad por “la opresión de la irracionalidad”, “la injusticia” y “la coerción en el trabajo”.

Hoy en día se aprecian dos grandes ámbitos de contextualización del currículum: el currículum como campo de intervención y como campo de indagación, que acaso sean los de mayor interés.

5.6 EL CURRÍCULUM COMO CAMPO DE INTERVENCIÓN

Cuando se habla de currículum, siempre se aprecian dos orientaciones distintas, la teórica y la práctica o de aplicación en el aula. En la teórica o metacurricular, el propio currículum es objeto de análisis y de estructuración, mientras que en la práctica o curricular, el objeto de análisis y desarrollo son los componentes aplicados del currículum. Estos dos tipos de discursos, que también están presentes en la didáctica, constituyen una guía para explicar el currículum.

Tanto las teorías del currículum como su desarrollo práctico tienen su sitio en la didáctica, pero donde deben profundizarse los estudios es en su desarrollo práctico.

Al definir la didáctica se dice que se trata de un proceso práctico en el que está presente alguna forma de intencionalidad y algún grado de optimización, por lo que también la didáctica tiene su fundamento en la práctica. En esta perspectiva del currículum como intención se podría incluir las posturas que destacan la estructura formal de sus contenidos y sus propósitos.

En el currículum como realidad se englobarían las teorías que se ocupan sobre todo de los procesos, no sólo las que entienden el currículum como el conjunto de

oportunidades de aprendizaje, sino las que lo conciben como un instrumento para solucionar problemas, reconstruir el conocimiento y configurar la práctica.

Los componentes cultura, sociedad y estructura de la personalidad constituyen redes complejas de comunicación entre unas y otras, aun cuando queden encarnadas en sustratos distintos. El saber cultural se materializa en formas simbólicas en objetos de uso y en tecnologías, en palabras y teorías, en libros y documentos, no menos que en acciones.

La sociedad, por su parte, se materializa en órdenes institucionales, en normas jurídicas o en entramados de prácticas y usos normativamente regulados.

Finalmente, las estructuras de la personalidad se hallan encarnadas en el complejo sistema que forma el ser humano. Las propuestas de J. Habermas aglutinan las tres esferas donde el currículum encuentra su razón de ser, que él denomina "mundo de la vida".

El núcleo del problema de la teoría del currículum debe ser entendido como el de las relaciones entre teoría y práctica, por un lado, y el de las relaciones entre educación y sociedad, por otro.

5.7 EL CURRÍCULUM COMO CAMPO DE INDAGACIÓN

Recuperar la práctica educativa como un espacio social y público y como un lugar de realización de determinadas actividades educativas no puede hacerse obviando las formas que adopta la investigación educativa y su relación con la práctica. Una investigación que se entienda como una actividad desgajada de la realización de los valores educativos, deja de lado su responsabilidad moral.

La investigación educativa tiene que mantener un compromiso continuo con la realidad y plantearse su repercusión. Para conseguirlo es necesario asumir algunas de las características de la investigación.

5.7.1 Realización de Valores Educativos

La investigación educativa debe dirigirse a favorecer la transformación de la enseñanza mediante la realización, en la práctica, de valores educativos. Lo que se considera valioso no es algo que viene dado a priori, sino que se dilucida a través de la búsqueda, el análisis y la reflexión dentro del propio proceso de investigación, de la misma manera que la investigación está en relación con un

proceso de discernimiento sobre qué se puede mejorar en la práctica educativa y cómo hacerlo.

5.7.2 Definición Social de la Práctica

La educación es una actividad pública socialmente relevante que se realiza en instituciones públicas. Es necesario defender, desde la esfera de la investigación, una definición social de la práctica educativa.

5.7.3 Integración de Teoría y Práctica

Una investigación que pretende colaborar en la realización de valores educativos en la práctica requiere una transformación de las relaciones de poder entre investigadores y docentes. Se trata de algo más que de optar entre métodos cuantitativos y cualitativos, pues supone plantearse procedimientos y contextos adecuados para decidir las cuestiones que se van a investigar, las formas de colaboración entre investigadores y docentes y la naturaleza del vínculo entre teoría y práctica.

5.7.4 Reflexión Autónoma y Crítica de los Participantes

Una investigación será educativa si permite a los participantes desarrollar nuevas formas de comprensión y si los capacita (o se capacitan) para emprender caminos propios de reflexión autónoma y colaborativa sobre el sentido de la práctica educativa y sus posibilidades de mejora.

5.7.5 Reflexión sobre la Práctica

El cambio educativo de la enseñanza sólo puede darse si el docente se implica en la reflexión sobre su práctica. Si el proceso investigador se dirige a la transformación educativa de la práctica, el procedimiento no es generar conocimiento para que sea aplicado, sino modelos de reflexión que pongan en conexión lo que se averigua de la realidad con su significado valorativo.

Para concluir, de todo lo señalado sobre el currículum como indagación se puede decir lo siguiente:

- La acción y la indagación están presentes en los diversos autores como práctica profesional y como campo de estudio, como conjunto de experiencias y como reconstrucción de conocimiento y configuración de la práctica.
- El currículum como intención, plan o proyecto es el que han desarrollado con mayor frecuencia los diferentes autores. En el sentido de conjunto de experiencias es, quizás, el que más ha interesado y el que ha sido más

debatido porque subraya la vertiente transmisora del currículum, es decir, lo que se hace en la práctica y lo que se necesita discutir y racionalizar, con todo lo que ello implica como hipótesis de trabajo.

- La cuestión de los criterios éticos cobra un nuevo auge en esta perspectiva, sobre todo en la actualidad, en que se habla tan a menudo, y no siempre con acierto, de la calidad de la enseñanza, de la mejora de la educación, etcétera.
- El contenido y los procesos, es decir, el área de diseño curricular y el área de construcción curricular, son complementarios.
- Lo importante en el campo del currículum no estriba en la elaboración de dicha teoría, ni siquiera en situarla como objetivo intelectual, sino en aceptar que lo imprescindible es el desarrollo de la teorización curricular como forma de indagación en el campo del currículum.

5.8 EL CURRÍCULUM COMO CONTENIDO CULTURAL

La acepción del currículum como contenido, entendido como lo que se tiene que aprender, es decir, las disciplinas, las materias y el conocimiento mismo, es la que se ha empleado más habitualmente.

Resulta evidente que el contenido del currículum es o debe ser el elemento primordial de análisis, y, previo a él, los elementos que lo configuran, la cultura y la ideología, ya que el contenido se ha entendido tradicionalmente como una selección y estructuración del saber, ya sea en compendios (enciclopedias) o en disciplinas académicas. A través de esa estructuración y sistematización se puede obtener su adecuada comprensión.

Así, lo que distingue a la sociedad es esta posibilidad de crear, acumular y transmitir conocimiento, es decir, la cultura cuyo contenido, según A. Fernández, comprende el “conjunto de vivencias específicamente antropológicas (usos, costumbres, percepciones, hábitos cognitivos, afectivos, éticos, jurídicos, estéticos, filosóficos, axiológicos, etcétera) propias de comunidades humanas determinadas en el tiempo y en el espacio”.

Por otra parte, la ideología establece la relación dialéctica entre la conciencia individual y la estructura social, si se considera en referencia a los procesos y prácticas sociales mediante los que las estructuras de la vida social se reproducen y mantienen tanto en la conciencia de los sujetos como en las prácticas y relaciones sociales de un grupo en concreto.

La ideología puede mantener percepciones erróneas falsa conciencia basadas en formas de vida social irracionales, injustas y coercitivas.

En cualquier caso, de lo que se trata es de llevar a cabo un proceso de socialización de las nuevas generaciones y de analizar no sólo el contenido, sino todo lo que envuelve los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula y en los centros.

En esta perspectiva tiene un especial interés lo relativo a las materias o disciplinas, es decir, al currículum entendido como conjunto de contenidos de la enseñanza, ya que éstos estructuran un tipo de cultura en los centros educativos, hasta el punto de que incluso configuran diversas formas de entender la escuela.

En cualquier caso, la configuración de las materias escolares se ha desarrollado a través de un proceso histórico, en el que la cultura, la política y las diversas administraciones educativas han ido estructurando las materias o disciplinas como elementos en torno a los que se han elaborado los currículos.

Así pues, se podría decir que las etapas de construcción de los currículos podrían ser las siguientes:

5.8.1 Creación

Momento en el que se ve la necesidad de crear las materias, lo que suele ocurrir desde dos ámbitos, el de los docentes, que quieren «estabilizar» sus propias experiencias (Ciencias de la Comunicación o Educación Medioambiental, por ejemplo); y el de la sociedad en general, que demanda esta creación ante problemas considerados graves (como el caso de la educación vial) o vistos como necesarios para el desarrollo (como las nuevas tecnologías).

5.8.2 Legitimación

Esta fase se da cuando esas necesidades internas o externas al ámbito educativo crean un tipo de estructura, sistematización o suficiente publicidad científica como para darles cierta identidad y legitimidad, momento en que pueden conformarse como materias.

5.8.3 Institucionalización

El proceso de institucionalización sigue al éxito y afianzamiento de la legitimidad en los ámbitos interno y externo, sobre todo en este último y, en especial, de aquellas materias con cierta capacidad de influencia política (piénsese en ciertas

asignaturas culturales de Orientación Política, Religión, Ética o los temas transversales sobre la Paz y la Salud).

Fruto de un diálogo secular entre docentes y alumnos, las disciplinas constituyen, hasta cierto punto, el código que dos generaciones han elaborado, lenta y minuciosamente, de común acuerdo para permitir que una de ellas transmita a la otra una cultura determinada.

Todo este proceso es el que ha ido configurando las posiciones respecto al currículum como conjunto de contenidos de la enseñanza y que se pueden ordenar en cuatro grupos:

- La concepción perennialista.
- La concepción esencialista.
- La estructura disciplinar.
- La vuelta a lo básico (back to basics).

La Concepción Perennialista

En la concepción perennialista el currículum consiste en el estudio de los “conocimientos permanentes”. De ahí se derivó el uso de las encyclopedias como textos de los centros escolares o las encyclopedias en general. Los conocimientos permanentes para los niveles elementales que contempla esta concepción son las reglas de la gramática, la lectura, la retórica, y la lógica y las matemáticas; para la secundaria, las obras más significativas de la cultura occidental.

Los perennialistas subrayan el carácter imprescindible de la transmisión, como contenidos culturales, de todos aquellos datos que se consideran valores consolidados y permanentes. De acuerdo con esta concepción, el conocimiento se logra de una vez para siempre y a la verdad se le da el rango de universalidad, por lo cual la escuela se convierte en la institución pública que divulga y perpetúa esa verdad.

La escuela es el lugar donde se realiza el proceso de inculcación y adoctrinamiento ideológico, y donde el alumnado, al asimilar los contenidos claros y perfectamente delimitados e interiorizar los mensajes que se dan en el aula, elabora una cultura conforme a las “verdades” explícitas e implícitas en el currículum.

En este tipo de escuelas, denominado por M. A. Zabalza “basadas en las disciplinas”, se ignoran los intereses y necesidades de los alumnos.

La Concepción Esencialista

Los defensores de la concepción esencialista hacen hincapié en la importancia y actualidad de los contenidos a trabajar, por lo que éstos se convierten en el eje estructurador de la enseñanza, pero de ellos sólo se trabaja lo esencial, aquello que constituye el núcleo básico o lo más actual. Lo fundamental es, pues, leer, escribir y calcular.

Para los esencialistas es necesario transmitir a las generaciones jóvenes el conocimiento que traduce la "experiencia de la raza humana" y, de este modo, conservarla en la memoria de todos los ciudadanos. Para ellos, la misión de la escuela consiste en ayudar a asegurar el "almacenamiento" de los conocimientos poseídos por la sociedad.

La Estructura Disciplinar

La tendencia de la estructura de las disciplinas apareció en Estados Unidos entre el final de la década de 1950 y la de 1970, y provocó una reforma curricular basada en una concepción disciplinar del conocimiento científico. Las críticas de esta tendencia al sistema educativo se dirigieron hacia la formación científica que se impartía, en especial por la ausencia de las "nuevas ciencias", de la "nueva matemática" y de los idiomas extranjeros en los programas.

Según A. Bolívar dicha concepción "significa un esfuerzo por desarrollar una forma alternativa de racionalidad curricular ante este modo tecnológico de pensar".

La primera consecuencia de esta tendencia fue que se fijó la universidad como lugar idóneo para el comienzo del progreso, por lo que a ella se dirigieron las ayudas económicas para la elaboración de programas educativos. También se implantó la ordenación curricular disciplinar con la que hoy en día se cuenta.

De esta manera, la reconceptualización curricular fue a la vez un intento de renovar la teoría del currículum y una crítica al sistema escolar. Como movimiento crítico, contemplaba la teoría del currículum y la escuela teniendo en cuenta factores económicos, históricos, culturales y políticos.

El saber se concebía como el fin del proceso de conocimiento de los métodos científicos. Los procesos de enseñanza-aprendizaje se constituyen pues, sobre la base de la estructura noética de la ciencia. Son las disciplinas las que se toman como objetos de investigación y comprensión. La sistematización de la concepción tiene seis ámbitos de significación: simbólico, empírico, estético, sinóptico, ético y sinnoético, a cada uno de los cuales corresponde un cierto número de disciplinas.

- Ámbito simbólico. Lenguaje y matemáticas.
- Ámbito empírico. Ciencias físicas, ciencias naturales, psicología y ciencias sociales.
- Ámbito estético. Música, artes visuales, artes del movimiento y literatura.
- Ámbito sinóptico. Historia, religión y filosofía.
- Ámbito ético. Las diversas áreas de temas morales y éticos.
- Ámbito sinnoético. Aspectos existenciales de la filosofía, la sicología, la literatura y la religión.

Las disciplinas se convierten en fuente de selección del contenido, lo que supone, por una parte, configurar los currículos de acuerdo con una representación equilibrada de las disciplinas. Por otra, con esta perspectiva el currículum se jerarquiza de acuerdo con el valor “cultural” propedéutico, formativo o útil que se le dé desde los poderes políticos o externos a la ciencia, en lugar de por la perfección de su estructura.

Por último, en esta selección del contenido influyen las presiones y características que tengan o puedan tener los diversos grupos de profesionales de las diversas disciplinas.

Una serie de obras y movimientos hicieron que esta corriente curricular entrara en crisis; así, en “La estructura de las revoluciones científicas”, de T. S. Kuhn, aparecida en 1962, se explicaba de forma patente la transformación que sufren las disciplinas a lo largo de la historia.

Otra fue “La importancia de la educación”, de J. S. Bruner, publicada en 1971, en la que se comenzaban a detectar los defectos de un enfoque basado en las disciplinas y en la que se advertía sobre el riesgo que supone “enseñar la cultura” por medio de esquemas rígidos y memorísticos, porque puede vaciarla de contenidos.

La preocupación de L. Stenhouse por la cultura como fuente de contenido y por lo que denominó ámbitos culturales es la misma que la de J. S. Bruner. Para este último autor la cultura debe ser un sistema de pensamiento generador de contenidos.

Actualmente, los movimientos migratorios y la presencia en las aulas de alumnos de diferentes culturas han hecho que, aun manteniéndose la estructura disciplinar, se hayan abierto paso nuevas concepciones sobre la selección de los contenidos culturales.

Esta concepción disciplinar, en definitiva, ha llevado a una reconceptualización de las anteriores propuestas, pero también ha generado críticas, entre ellas las que tratan de frenar la “asignaturización” del conocimiento, que en muchos países se ha extendido de manera preocupante en todos los niveles educativos, sobre todo en primaria y secundaria.

La Vuelta a lo Básico

La vuelta a lo básico, que ha cobrado especial fuerza en Estados Unidos, es la principal idea de una corriente que pretende volver a los aprendizajes fundamentales relacionados con la lectura, la escritura y las matemáticas. Diversos autores, en especial J. Torres, la consideran una corriente equiparable a las más clásicas. Surgida como reacción ante las recientes políticas económicas de ajuste en el ámbito educativo, su aparición expresa la preocupación existente por el fracaso escolar y el costo de la educación pública y, en definitiva, por los rendimientos educativos.

Esta vuelta a lo básico predomina desde hace tiempo en los países donde se han ido reduciendo, o haciendo desaparecer, disciplinas como la filosofía, el latín o el griego, donde se han establecido horarios estrictos, se ha dado importancia a unas materias en detrimento de otras y se han confeccionado listados de contenidos en función de diseños denominados abiertos y flexibles.

Lo importante de esta corriente es que ha elaborado un diagnóstico del sistema público estadounidense haciendo eco de las críticas y preocupaciones que despierta en los grupos y estamentos implicados en el sistema educativo.

5.9 ETAPA DE CONTEXTUALIZACIÓN

Cada estructura curricular a diseñar presenta una situación contextual dentro de la cual tienen validez los resultados a obtener, ya que es imposible lograr un currículo con validez universal.

En todo contexto se identifican dos dimensiones específicas y complementarias, que se han denominado macro-contexto (variables exógenas, como son el sistema político, cultural, económico, social, productivo, entre otras) y micro-contexto (área de influencia directa de la institución educativa), las cuales permiten dotar de pertenencia social y servir de aval definitivo para la selección y priorización de las necesidades educativas por las que se hace indispensable construir los currículos.

Actividad N°2

- Con los compañeros de CIPA, conversar sobre los rasgos distintivos de nuestro macro-contexto. (Identificación cultural)
- Compartir el trabajo con los integrantes de otro CIPA, para sacar generalidades del macro-contexto.
- Responder individualmente a la siguiente pregunta: ¿cuales son los rasgos de un micro-contexto?
- En el CIPA, socializar la respuesta.
- Las necesidades educativas reales surgen de la confrontación entre el macro y el micro-contexto. Con los compañeros de CIPA, identificar y escribir las necesidades más relevantes.
- Conversar con los compañeros de CIPA acerca de cuáles son los criterios que permitirán priorizar las necesidades reales detectadas.
- Organizar jerárquicamente las necesidades reales detectadas por el grupo.

5.10 EL CURRÍCULUM COMO PLANIFICACIÓN

En el currículum, como planificación se trata de distinguir entre diseño, programación, programa, entre otros, y, sobre todo, de definir el diseño del currículum y los modelos fundamentales.

Sin duda, este ámbito de análisis del currículum es el que suscita más interés, puesto que los docentes lo utilizan para plantear las acciones, los medios y los fines que guían su labor. Se denomina planificación a lo que ocurre antes y después del proceso de acción.

Para definir en concepto de diseño y saber cómo lo entienden los distintos profesionales, entre ellos J. Gimeno y J. F. Angulo, conviene poner algunos ejemplos. Así, en el caso de un ingeniero, el diseño es el proceso a través del cual aplica selectivamente sus conocimientos científicos y tecnológicos básicos, eligiendo lo más adecuado para satisfacer las necesidades que debe atender.

En el caso de un pintor, el diseño es el boceto de un cuadro, donde esboza sus elementos, dimensiones, personajes, entre otros.

En el primer caso se sigue un proceso metodológico que se corresponde, en líneas generales, con el de investigación, cuyo fin es producir algo. En el segundo, la realización del diseño puede ser más o menos sistemática, pero también constituye una guía de trabajo.

En ambos casos concurren las siguientes circunstancias:

- Los dos anuncian cómo será el producto final.
- El diseño previo sirve para guiar la práctica, aunque los grados de determinación sean diferentes según el trabajo que se realice y el producto que se desee obtener.
- Ambos profesionales aplican en el diseño sus conocimientos científicos, tecnológicos, técnicos, artísticos y culturales.
- El proceso de puesta en práctica del diseño deberá ajustarse a las diferentes comprobaciones que se vayan realizando.
- Detrás de un diseño se encuentran concepciones, creencias, valores, entre otros, además de los conocimientos de las personas que lo ejecutan.

5.10.1 El Diseño del Currículum

En principio, el diseño del currículum supone un plan de la acción que se desea desarrollar; indica un modo o un sistema ordenado de actuación frente a la realidad concreta que pretende mejorar.

El diseño adquiere forma a medida que se toman decisiones para actuar en un contexto concreto, lo que estaría en sintonía con la descripción clásica, según la cual el diseño curricular enuncia las relaciones entre los elementos del currículum e indica los principios de organización y sus requisitos.

El diseño del currículum posee dos componentes:

- Los elementos y el plan que presenta el documento en el que se formaliza el currículum.
- El modo en que deben o pueden organizarse las diversas partes del currículum, especialmente en lo relativo a los contenidos de la cultura.

Así pues, el diseño deberá contener, al menos, los siguientes apartados:

- Enunciados sobre las intenciones para el uso del currículum como guía en la planificación de estrategias.
- Enunciados que describan los objetivos de la institución educativa para la que ha sido diseñado el currículum.
- Un cuerpo de contenido curricular para la realización de los objetivos o intenciones.
- Enunciados sobre el esquema de evaluación para determinar el valor y la efectividad del currículum y del sistema curricular.

El diseño exige autenticidad, por lo que un diseñador debe dotar de sentido a lo que hace. Es una especie de plataforma de decisión sobre la actividad que debe llevarse a cabo, o cuando menos, determina su perfil y configuración. Por tanto, diseñar un currículum consiste en establecer el eslabón entre el conocimiento disponible y la actividad en las instituciones educativas y, muy específicamente, en las aulas.

Es necesario señalar, como han sugerido Y. S. Ferreres y E. Molina, la importancia que tienen en las instituciones educativas los departamentos, seminarios y equipos docentes para la preparación y justificación de la acción educativa. Por ello, el diseño también se utiliza para profesionalizar la labor docente.

Para algunos autores los procesos de diseño y desarrollo del currículum están fusionados, mientras que otros distinguen diversos niveles y fases entre uno y otro proceso. De esta doble perspectiva se deduce lo siguiente:

- El desarrollo mantiene una relación jerárquica con lo que se denomina diseño. Para desarrollar algo, antes hay que diseñarlo.
- Diseñar, según J. Contreras, consiste en trazar las formas y dimensiones del currículum; desarrollarlo incluye los procesos de aplicación y evaluación de su propia operatividad.
- Por último, el currículum es un producto acabado que se aplica, idea que comparten todos los autores, tanto si el diseño es una parte de su desarrollo como si es anterior al mismo. Se trata de desarrollar, poner en marcha o evaluar un currículum ya diseñado.

A pesar de que éste es un problema teórico y de análisis, existe otro aspecto del diseño y desarrollo del currículum a tener en cuenta: el modelo de interpretación, cuyas fases se relacionan entre sí.

5.10.2 Los Modelos de Currículum

A continuación se analizan los problemas que presenta el diseño y desarrollo del currículum, desde la planificación hasta la evaluación, a partir de la descripción de modelos realizado por J. Gimeno.

El Currículum Prescrito

En todo sistema educativo, por la significación social de éste, existe algún tipo de prescripción u orientación de lo que debe ser su contenido, sobre todo en lo relativo a la escolaridad obligatoria. La prescripción actúa como referencia en la

ordenación del sistema curricular y sirve de punto de partida para la elaboración de materiales, control del sistema, entre otros.

El Currículum Presentado a los Docentes

Existe una serie de medios elaborados por diferentes instancias que suelen traducir el significado y contenidos del currículum prescrito a los profesores. El papel más decisivo en este sentido lo desempeñan los libros de texto.

El Currículum Moldeado por los Docentes

El docente es un agente activo decisivo en la concreción de los contenidos y significados del currículum, puesto que moldea a partir de su cultura profesional cualquier propuesta que se le haga. El diseño que hace el profesorado, lo que se entiende por programación, tiene una especial significación, pues los docentes pueden actuar individual o colectivamente en la organización de la enseñanza. La forma en que se lleve a cabo la organización social del trabajo (los departamentos, seminarios y equipos docentes) tiene importantes consecuencias en la práctica.

El Currículum en Acción

Las tareas académicas se guían en la práctica por los esquemas teóricos y prácticos del profesorado. La calidad de la enseñanza se muestra en esta fase, no cuando se formulan intenciones o propósitos o cuando se la dota de medios materiales.

El Currículum Realizado

Como consecuencia de la práctica se producen efectos complejos de muy diverso orden: cognoscitivo, afectivo, social y moral, entre otros. Son efectos a los que unas veces se presta atención porque son considerados "rendimientos" valiosos, y que en otras ocasiones, por falta de sensibilidad y por la dificultad que existe para apreciarlos, quedarán como efectos ocultos de la enseñanza.

Las consecuencias del currículum quedan claramente reflejadas en el resultado final del aprendizaje de los alumnos, pero también afectan a los docentes en forma de socialización profesional, e incluso se proyectan en el entorno social.

El Currículum Evaluado

Presiones externas de diverso tipo, como pueden ser los controles para obtener acreditaciones y títulos, o la cultura, la ideología y las teorías pedagógicas del profesorado, llevan a resaltar en la evaluación aspectos del currículum que pueden ser incoherentes o incongruentes con los propósitos que lo animan.

Lo que importa en esta clasificación es que describe las fases que atraviesa el currículum y la aclaración de que si bien el aula es el principal contexto en que se aplica, hay otros contextos espacio-temporales y prácticos con los que los docentes tienen que contar para desarrollar su práctica profesional.

La mejor manera de presentar los modelos de diseño es definiendo dos elementos fundamentales del currículum: los intereses del conocimiento y la racionalidad de la acción. Así se puede comprender qué tipo de intereses están realmente presentes en cada modelo y qué posibilidades tienen de realización.

5.11 LOS INTERESES DEL CONOCIMIENTO

Se trata de establecer los intereses esenciales que motivan el conocimiento: interés técnico, interés práctico e interés emancipador. Como señala A. Bolívar, "estas orientaciones básicas, constitutivas -a modo de principios trascendentales- de la razón humana, teóricas y prácticas conjuntamente, posibilitan y determinan la objetividad del conocimiento; pues la razón humana es siempre una 'razón interesada', como fundamento de su propio conocer".

El interés técnico aparece unido a las ciencias físico-naturales, como instrumento del conocimiento y del dominio y control de la naturaleza. Emplea una racionalidad instrumental con una finalidad explicativa (lo que se puede denominar de causa-efecto). Es la forma de razonar de la concepción positivista en su expresión tecnológica.

El interés práctico se retoma de las ciencias histórico-hermenéuticas. Corresponde al ámbito de la interacción entre las personas. Se orienta hacia la comprensión entre interlocutores y para ello emplea una racionalidad (o acción) comunicativa.

Por último, el interés emancipatorio o crítico se correspondería, según A. Bolívar, con la posibilidad de una ciencia social crítica que propugne la liberación del ser humano de la falsa conciencia y de las estructuras sociales injustas.

Los dos primeros tipos de interés se relacionan cada uno con campos epistemológicos relativamente identificables como las ciencias de la naturaleza y de la cultura; en cambio, el interés emancipatorio no tiene referente explícito, a no ser que se identifique con el "interés último de la razón" o con los "intereses generalizables" en una "situación ideal de diálogo". Mientras tanto, la tarea crítico-emancipatoria se encomienda a las "ciencias sociales críticas", siendo la crítica de las ideologías la forma de emancipación de las teorías y situaciones legitimadoras de la injusticia.

Siguiendo a J. Habermas, se trataría de un particular intento de producir una teoría del saber, de la acción y de la racionalidad, que sirva como fundamento de una ciencia social con trascendencia para la práctica en un contexto educativo, o sea, para vislumbrar la comprensión de los vínculos entre lo teórico y lo práctico.

5.12 LA RACIONALIDAD DE LA ACCIÓN

Si bien anteriormente se ha hablado de la racionalidad medios-fines desde la perspectiva habermasiana, es interesante distinguir dos grandes tipos de acciones respecto a la racionalidad implícita en cada una: la teleológica y la comunicativa.

La racionalidad teleológica consiste en elegir y aplicar los medios más adecuados para conseguir, en una situación dada, el mejor resultado posible. Por ello, sería mejor llamarla racionalidad de los medios.

Esta acción teleológica puede ser, a su vez, instrumental, cuando se atiene a reglas técnicas de acción sustentadas en el saber empírico; y estratégica, cuando se guía por las reglas de elección racional.

En cuanto a la racionalidad comunicativa, se caracteriza frente a la teleológica, por que los participantes se orientan al entendimiento o acuerdo, conjugando sus planes a partir de definiciones comunes de la situación y de planteamientos acordados como válidos desde el principio.

La racionalidad de una acción comunicativa se dirige hacia la comprensión subjetiva, alcanzando su realización en el ejercicio sin trabas de la comunicación. Los participantes negocian, mediante interpretaciones recíprocas, una definición común de la situación; es más, sólo pueden tener validez las normas aceptadas (o susceptibles de serlo) por todos los defensores de un discurso práctico. Es evidente que dichas acciones constituyen elementos importantes en la organización de la teoría y práctica curricular.

Si se atiende al cambio curricular, la racionalidad instrumental junto a la inquietud predominante entre los docentes por la aplicación eficaz del conocimiento pedagógico, y en la que la función del profesorado es la de un simple gestor, ejecutor eficiente de prescripciones externas, genera un tipo de desarrollo curricular. Dicho de otro modo, una racionalidad comunicativa en la que el desarrollo curricular corre a cargo de los centros educativos como comunidades, en la que el profesorado incorpora criterios morales y éticos en la práctica y reflexiona en los ámbitos espacio-temporales (aulas, departamentos y centro)

sobre los supuestos que limitan o modelan la práctica, generaría un desarrollo curricular distinto del anterior.

Esto no quiere decir que en una institución sólo exista o pueda existir un tipo de acciones. Lo evidente es que un tipo u otro de racionalidad predominante exigirá uno u otro tipo de acciones, que condicionarán todo el proceso.

A continuación se presentan tres tendencias significativas. Una surgida de dos grandes concepciones, la técnica y la práctica; otra analítica, que combina diversos criterios y recoge todas las tradiciones, y, por último, un modelo que, por su singularidad, incluye las orientaciones presentadas en las dos propuestas anteriores.

5.12.1 Tendencias desde la Racionalidad de la Acción

Esta primera tendencia corresponde a la de J. E. Ángulo, quien afirma que es una costumbre bastante arraigada discutir los modelos de diseño sin analizar previamente los fundamentos en que se sustentan las posturas o las decisiones adoptadas en la planificación del currículum. Normalmente se trata de una serie de principios o convicciones profundas que, aunque en algunos casos se muestran evidentes por ejemplo, en el modelo concreto que se enuncie, otras quedan ocultas entre la mezcla de supuestos propios (en coherencia con los que se poseen) y de supuestos derivados de otros enfoques o convicciones.

El Enfoque Tecnológico

En realidad, y desde hace varias décadas, la utilización del tipo de racionalidad que representa el enfoque tecnológico ha sido predominante en la casi totalidad de las propuestas realizadas en los centros educativos. En este enfoque existen algunos elementos claves que, aunque sintéticamente, están presentes en los discursos, como pueden ser la ingeniería de la educación y la racionalidad medios-fines.

La ingeniería de la educación. En la denominada tecnología educacional o de la educación se aprecia la intención de dirigirse más a la elaboración, aprovechamiento y organización de los medios y recursos adecuados para la presentación de la información, que al desarrollo de procesos.

Si bien algunos autores califican de superficial y simple tal visión de la tecnología, otros la han entendido, con razón, como un saber dirigido a mejorar las posibilidades de un hacer eficaz, que lleva a considerar la tecnología de la educación como el desarrollo de un conjunto de técnicas sistemáticas, junto con el conocimiento práctico, para el diseño, la validez y la operatividad de las escuelas

como sistemas educativos. Desde esta perspectiva, la tecnología es ingeniería de la educación.

Los métodos de la ingeniería de la educación incluyen los pasos siguientes:

- Aceptar la idea para resolver un problema o responder a una cuestión. Para ello se debe superar el interés personal y adecuar la productividad.
- Definir el problema.
- Describir el cómo del proyecto, es decir, el método adecuado para controlar los factores definidos del problema.
- Desarrollar el proyecto a través de las operaciones especificadas previamente, teniendo en cuenta que la solución adoptada deberá incrementar la eficiencia del sistema.
- Evaluar tanto los métodos como las soluciones diseñadas.

Este planteamiento ha sido revisado por los representantes de dicha corriente después de analizar los problemas que se les han presentado en la realidad. Así, por ejemplo, se ha señalado que el enfoque tecnológico de la planificación curricular, como pura normativa, aun en su aplicación más creadora, precisa una actitud y una capacitación científica del educador; que es un enfoque radicalmente insuficiente, provisional e indeterminado, y que supone algo más que la nueva traslación y aplicación de unos fundamentos científicos o normatividad educativa como guía de la acción.

La racionalidad medios-fines. Según diversos autores, las características de este tipo de racionalidad son las siguientes:

- Se concibe como una actividad lineal en la que las acciones específicas del docente producen particulares respuestas de los alumnos.
- Es una enseñanza efectiva, pues resulta de combinar distintos medios para conseguir conductas observables e intermitentes que operan independientemente del tiempo y el espacio.
- Presupone procesos técnico-instrumentales de actuación.
- Considera que las ciencias naturales exactas, y en particular la física matemática, establecen el ideal metodológico de las otras ciencias.
- Suponen objetivar al máximo posible las actuaciones educativas, en tanto que las acciones técnicas (científicas) se consideran como acciones de racionalidad máxima.
- Introduce criterios valorativos científico-técnicos como fundamento de las decisiones, de la elección de medios y, en definitiva, de los diseños curriculares de actuación.

Para concluir, y como señalan algunos de sus defensores, el enfoque tecnológico, desde los puntos de vista subjetivo, objetivo, amplio o restringido, formalmente está constituido por un cierto orden o estructura racional. Un determinado tipo de acción tendrá un objetivo, es decir, servirá para obtener ciertos resultados. La acción técnica se orienta siempre hacia el bien útil, y su idoneidad se pondrá de manifiesto por su eficacia para conseguir un fin.

Esta racionalidad medios-fines ha creado una pluralidad axiológica, nacida del desencanto, que constituye la otra cara de la moneda del proceso occidental de racionalización.

Lo que se trataría de ver en este discurso es si la racionalidad técnica, en cuanto racionalidad científico-positivista, puede ser también una racionalidad ética. Esta propuesta tiene consecuencias importantes para la formación de los docentes.

A partir de la década de "1980 aparecieron los conceptos de reflexión, capacidad de juicio, investigador de su práctica, etcétera, respecto a los profesionales de la educación. Sin embargo, los planteamientos tecnológicos impidieron que arraigara dicha concepción del profesional. Por consiguiente, toda la formación, o al menos la más oficial, continúa trabajando los problemas técnicos y prácticos del aula, a veces los del departamento o del seminario y escasamente los del centro. En contadas ocasiones se perciben los problemas como ético-políticos.

Por último, el modelo que se denomina de indagación, cuyas bases fueron concretadas por muchos de los autores contemporáneos de la corriente práctica, tiene como propósito principal aportar la habilidad de la crítica para que sea utilizada en la vida cotidiana. Se podría entender que, como acciones técnicas, las acciones educativas son antes que nada esencialmente instrumentales y, como tales, pierden los componentes que dan sentido a las acciones prácticas, ya sea la habilidad de la crítica o el uso que el docente hace de sus capacidades intelectuales para pensar en profundidad sobre su propia realidad educativa.

Así, desde esta perspectiva, en los trabajos donde explícitamente se analiza esta problemática, el docente desaparece como sujeto intelectual y profesional autónomo.

El Enfoque Práctico

La relación fructífera entre teoría y práctica depende, desde determinado punto de vista, de una nueva interpretación del currículum y de su planificación, partiendo de la comprensión de la acción educativa como práctica social. Al igual que en el otro enfoque, y siguiendo básicamente los trabajos de J. F. Ángulo, A. Bolívar y J. Gimeno, se presentan aquí los aspectos fundamentales que lo caracterizan.

J. Gimeno señalaba que la práctica a la que se refiere el currículum es una realidad previa muy bien asentada a través de los comportamientos didácticos, políticos, administrativos, económicos, etcétera, tras los que se encubren muchos supuestos, teorías parciales, principios, creencias o valores, que condicionan el discurso del currículum.

Existen elementos importantes que hay que tener en cuenta, uno de los cuales es la incertidumbre de la práctica educativa. Afirmar que la educación es una actividad práctica supone reconocer que se trata de una forma de acción abierta, reflexiva debido a su complejidad, incierta, singular y que genera conflictos de valores. Reconocer todo esto implica admitir una cierta inseguridad en el quehacer didáctico.

Según J. E. Ángulo, los procesos educativos están condicionados por sus participantes. Esto significa que de modo explícito o implícito siempre existe un cierto tipo de coordinación. Las acciones educativas se realizan como procesos de comunicación en los que interactúan las expectativas, las motivaciones y las valoraciones de los participantes.

Los ámbitos educativos son espacios sociales de comunicación en donde se relacionar diversas personas (profesionales entre sí, docentes y alumnos, y alumnos entre sí), lo que invalida la imagen sistemática e incluso simplista que se tiene de lo que ocurre en las instituciones, no sólo en el aula sino en todos aquellos ámbitos donde se diseña, desarrolla y evalúa el currículum.

La incertidumbre de las acciones es otro de los elementos importantes del enfoque, puesto que estas se llevan a cabo en diversos contextos con diferentes características. No se puede hablar de teorías o prácticas en abstracto; hay que tener siempre presente el contexto histórico, social y material en el que se producen.

La ambigüedad de los significados y de las interacciones y la incertidumbre contextual exige que cada actuación sea percibida como un «problema de acción» propio, con características distintivas y difícil de generalizar.

Es por eso que la capacidad de reflexión docente y el juicio profesional son elementos fundamentales en el quehacer docente.

5.12.2 Tendencias desde una Perspectiva Analítica

La tendencia analítica nació, según A. Estebaranz, después de estudiarse la investigación sobre la planificación curricular y los factores que influyen en la

misma. Contempla los modelos tecnológicos (basados en los componentes del currículum), los modelos deliberativos (basados en la reflexión del docente), los modelos críticos y los modelos de planificación colaborativa.

Los Modelos Tecnológicos

Se basan en los componentes del currículum. El modelo de R. W. Tyler, también denominado por objetivos, racional o modelo medios-fines, se encontraría en el marco del enfoque tecnológico y es, por tanto, un modelo normativo y prescriptivo sobre cómo construir un currículum.

Siguiendo a A. Estebaranz, los objetivos pertenecen a distintos ámbitos del desarrollo personal, por eso es preciso identificar sus componentes más importantes, así como las destrezas y los valores que se pretenden conseguir.

Para ello es preciso clarificar las ideas sobre la educación, tener en cuenta los resultados de la psicología del aprendizaje y contar con las necesidades psicológicas y los intereses de los educandos.

Dentro de este modelo se encuentran otras propuestas, que ampliaron y matizaron la aportación de R. W. Tyler de 1949, y que señalan que al determinar con claridad los objetivos se concreta el tipo de educación que se desea.

La propuesta de R. W. Tyler precisaba los siguientes aspectos:

- El diagnóstico de las necesidades.
- La formulación de objetivos.
- La selección de contenidos.
- La organización de los contenidos.
- La selección de las experiencias de aprendizaje.
- La organización de las experiencias.
- La determinación de aspectos, procesos y medios de evaluación.

Los Modelos Deliberativos

Se basan en la reflexión del docente. Entre los modelos deliberativos se cuentan el modelo práctico de J. J. Schwab, el naturalista de D. F. Waiker y el del proceso educativo de L. Stenhouse.

El modelo práctico de J. J. Schwab. Es el propuesto por este autor frente a los modelos basados en los resultados, y se fundamenta en que la función del diseño es deliberar sobre los principios que guían la acción en una situación particular.

Por tanto, parte de la concepción de que inicialmente no se conoce con exactitud cuál es el problema ante el que nos encontramos, por lo que será el grupo implicado en el desarrollo curricular el mejor preparado para diagnosticar y resolver las cuestiones referentes al currículum.

Según J. J. Schwab, tanto la pedagogía como el currículum se desarrollan en un contexto social concreto y, por consiguiente, influenciado por patrones y valores sociales y culturales.

El trabajo de los investigadores se enfoca hacia la descripción y el análisis; desde esta aproximación pueden apreciarse no solo los elementos fundamentales del diseño (alumno, profesor, entorno y materia de enseñanza / aprendizaje), sino también las influencias y consecuencias normativas surgidas de todo el proceso.

Diseñar no es más que un proceso por el que se adjudican funciones a cada uno de los elementos integrantes del desarrollo curricular, cuyo sentido se va matizando y ajustando en la práctica.

Las decisiones se toman por consenso, tratándose los medios y los fines del currículum como partes inseparables y proponiendo para cada situación concreta la mejor solución

Una aportación interesante respecto al contenido de las materias de enseñanza y su posterior organización en contenidos es la que propone tener en cuenta la estructura sustantiva (los conceptos de la disciplina) y la estructura sintáctica (los métodos que utiliza para producir conocimiento), entendiendo como dialécticas las relaciones entre ambas.

El modelo naturalista de D. F. Waiker. Fue propuesto en 1971 y se trata de un modelo descriptivo, obtenido a partir de su experiencia como observador participante en reuniones con docentes. De las transcripciones de estas reuniones extrajo los componentes del proceso de desarrollo profesional.

Consideraba que su modelo naturalista surgido de la planificación en la práctica descubría una secuencia de tres fases, cada una de las cuales se diferenciaba por su foco de atención. Se trataba de un proceso creativo y práctico, no lógico y jerarquizado, señalaba él mismo. Sus componentes son los siguientes:

Plataforma: conjunto de creencias, concepciones, teorías, fines de la educación e imágenes de la enseñanza.

Deliberación: elaboración y toma de decisiones sobre los cursos de acción alternativos considerando los argumentos, el contexto los datos disponibles. Se

refiere, pues, al progresivo propósito de buscar ideas y tácticas concretas, entendiendo por deliberación presentación de las preferencias personales con argumentos razonados. La discusión es el método más adecuado para encontrar una solución viable.

Diseño: distingue entre diseño explícito, soluciones aceptadas una vez discutidas, y diseño implícito, que consiste en los cursos de acción que se siguen automáticamente sin considerar alternativas. La culminación de esta fase es la elaboración de materiales de enseñanza específicos y la creación de escenarios educativos.

El modelo del proceso educativo. Según L. Stenhouse, un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un objetivo educativo, de forma que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.

Consiste en una propuesta para convertir en acciones supuestos sobre la educación y el conocimiento. Para él, el currículum es una propuesta que no espera o presupone la fidelidad de la acción, sino que, al no concebirse como un «instrumento», se muestra sensible con la diversidad de la praxis educativa en la que puede ser realizado. El currículum determina la acción y es determinado por ella.

Se apoya en los siguientes principios generales:

- Las cuestiones relativas a los fines no pueden separarse de las relacionadas con los medios.
- El valor de las actividades humanas radica en sus cualidades intrínsecas.
- Las actividades se justifican por sus fines intrínsecos y no se refieren a efectos observables.
- La acción racional procede de la deliberación práctica sobre cómo llevar a cabo determinados fines que se consideran importantes en situaciones particulares y complejas. La concreción de los fines sólo puede ser posterior a las experiencias y a las acciones concretas.

Todo ello hace que se planteen “principios de procedimiento”; como afirma L. Stenhouse, la expresión “principio de procedimiento” es más conveniente que “objetivos del proceso”, ya que evita una confusión con el término “objetivos” en su acepción más usual, y subraya al mismo tiempo la necesidad de un juicio del profesor y de una declaración de criterios y principios por parte del mismo.

Por eso, en la concreción del proyecto, I. Stenhouse define los principios de procedimiento, que se refieren tanto a los medios como a los fines, para el

desarrollo de la “comprensión” en el currículum de secundaria. Las cuestiones controvertidas deben ser tratadas en clase con los alumnos.

Así, en esta etapa de la educación, el docente acepta que es preciso someter su enseñanza en áreas controvertidas al criterio de neutralidad, o sea, a no promover su propio punto de vista, aceptando que existen visiones diferentes a la suya. El núcleo del planteamiento de las áreas controvertidas es el diálogo y no la instrucción.

El diálogo debe proteger la divergencia de los puntos de vista de los participantes, en vez de tratar de llegar al consenso, y el docente, como moderador del diálogo, debe ser responsable de su calidad y de que se alcancen niveles aceptables de aprendizaje.

Los Modelos Críticos

Para W. Carr y S. Kemmis, una ciencia social crítica procura ofrecer a los individuos un medio para concienciarse de cómo sus objetivos y propósitos pueden haber resultado distorsionados o reprimidos, y para especificar cómo erradicarlos de forma que posibilite la búsqueda de sus metas verdaderas.

Es más, y parafraseando a dichos autores, una ciencia social crítica debe intentar que el enfoque interpretativo vaya más allá de su tradicional afán de producir descripciones aerifacas de la autopercepción, para que sea posible exponer, explicar y eliminar las causas de la distorsión.

Teniendo en cuenta los modelos deliberativos expuestos y la distinción que en su momento se hizo entre intereses, saberes, medios y ciencia, se desarrolla otro modelo crítico, el de planificación de la investigación-acción crítica de S. Kemmis y R. McTaggart.

La propuesta de S. Kemmis y R. McTaggart se basa en el desarrollo curricular y toma como estrategia la investigación-acción. El proceso parte del planteamiento de cuestiones como: ¿qué está sucediendo?, ¿en qué sentido esto es problemático?, ¿qué puedo hacer yo al respecto? A partir de dichas preguntas se pone en marcha el ciclo de planificación-acción-evaluación. Las fases de la planificación en la investigación-acción son las siguientes:

- Reflexión inicial sobre la situación a la luz de la preocupación temática; reconocimiento.
- Planificación.
- Puesta en práctica del plan y observación de cómo funciona.
- Reflexión.

Estas fases pueden resumirse en los seis principios siguientes:

- Revisar y discutir los valores sociales y educativos que moldean el propio trabajo, expresan los compromisos educativos y designan los objetivos por los que se lucha (como equidad o democracia).
- Decidir estratégicamente por dónde. Se trata de una decisión práctica acerca de dónde hay que actuar para producir el máximo efecto posible.
- Examinar las condiciones objetivas (oportunidades y limitaciones físicas y materiales en el marco de una situación, recursos o tiempo) y las condiciones subjetivas (oportunidades y restricciones en relación con lo que la gente piensa, sus expectativas, etcétera).
- Deberán proponerse fines y objetivos importantes, sugiriendo que se distinga entre objetivos globales y estratégicos, así como entre objetivos a largo y corto plazo para cada paso en la acción.
- Concretar el plan. ¿Qué debe hacerse acerca de qué, por parte de quién, donde, cuándo y cómo? Estas preguntas tienen que plantearse en términos de acción individual y cultural.
- El plan debe incluir ideas de control de la puesta en práctica y los efectos de su acción.

La propuesta es una guía del desarrollo del proceso a través de preguntas y cuestionamientos sobre lo que se debe hacer, lo que permite recurrir a ella para trabajar cualquiera de los ciclos de planificación, observación y reflexión. En cada nuevo paso se descubren modos de mejorar las preguntas y sugerencias para cada caso.

Los Modelos de Planificación Colaborativa

El currículum es el elemento fundamental de encuentro en los centros, en los departamentos, seminarios y equipos docentes y, sobre todo, en el aula. Por tanto, los modelos de planificación colaborativa surgen de la elaboración del currículum no como un documento escrito, sino como una combinación de experiencias que se desarrollan en los centros educativos.

No obstante, este tipo de modelos se ha derivado sobre todo de las propuestas de desarrollo colaborativo como estrategia de desarrollo profesional, o de la concepción de la organización escolar como contexto de cambio y formación del profesorado.

Los modelos colaborativos se basan en los siguientes medios:

- El trabajo colaborativo de los docentes es una aspiración de las sucesivas reformas de las leyes de educación.

- La necesidad e importancia del trabajo colaborativo.
- La situación del trabajo colaborativo en las instituciones educativas en la actualidad. Otras razones de la existencia de este modelo son la responsabilidad profesional en el desarrollo del currículum y el que se trata de un medio para adquirir un cierto grado de autonomía, liberándose de la dependencia que puede condicionar no sólo el currículum básico sino también, y sobre todo, los recursos, en especial los libros de texto.
- La colaboración con expertos. El modelo de colaboración con expertos se debe al desarrollo interinstitucional nacido de las experiencias de M. A. Huberman, sucesor de I. Piaget en la dirección del Departamento de Educación y Psicología de la Universidad de Ginebra; sus propuestas fueron seguidas en muchos otros países. Los principios de colaboración que se derivan de un proyecto de desarrollo profesional basado en el desarrollo curricular son los siguientes:
 - Integrar la teoría y la práctica. Se basa especialmente en la noción de "conocimiento en acción".
 - Reflexionar sobre las experiencias. Consiste en revisar y analizar las prácticas que se desarrollan no sólo en el aula, sino también las del profesorado cuando trabaja en el departamento o seminario y con el equipo docente.
 - Realizar una aproximación holística. En este tipo de modelos se requiere una visión global del proceso.
 - Dar relevancia al individuo. De acuerdo con los principios del aprendizaje, se tienen en cuenta las necesidades individuales de cada uno de los miembros del grupo.
 - Estimular la colaboración de los docentes y el esfuerzo colectivo. La colaboración trata de implicar a los docentes para que cambien la cultura en los centros educativos y para que encuentren objetivos comunes o afines a todo el grupo.
 - Formar a los docentes en su propio trabajo. Esto incluye dotarlos de los instrumentos y las disposiciones necesarias para la renovación continua, la investigación y la experimentación en su propia tarea. La libertad del profesorado, la toma de decisiones y su capacidad para influir en su propio trabajo son, quizá, los elementos más importantes.

El modelo de V. S. Forreros y E. Molina. La propuesta de V. S. Forreros y E. Molina se podría encuadrar tanto en este modelo como en el que se describió posteriormente. Sus fases básicas son:

Diagnóstico: su finalidad es conocer la situación en que se encuentra el trabajo colaborativo desarrollado en departamentos didácticos y por equipos docentes. A partir de esa realidad, se diseña un proyecto de mejora, ajustado a las necesidades y problemas, que permita profundizar en el desarrollo curricular y generar una dinámica de colaboración y mejora que atienda al desarrollo profesional de los docentes en el centro educativo. De esta fase surge el "proyecto de mejora".

Ejecución: se valora la propuesta del proyecto en sesiones de trabajo colaborativo, procediendo a su reestructuración definitiva al adaptarlo al contexto singular que constituye cada centro escolar. Para ello hay que apoyarse en las propuestas realizadas por los participantes en la experiencia que son, además de los docentes, los alumnos de magisterio que apoyan su labor y un agente externo. El papel del agente es el de "consultoría". Puede ser de "consultoría de procesos", cuando el consultor o agente externo actúa como facilitador del proceso. Su misión se reduce exclusivamente a orientar y promover las capacidades de aprendizaje de los docentes.

El método utilizado en las sesiones de trabajo colaborativo es la reflexión conjunta, la cual constituye la esencia del trabajo. El proceso sigue las siguientes fases: preparación de un "orden del día" antes de comenzar las sesiones de trabajo, lectura del diario de los investigadores sobre el desarrollo de la sesión de trabajo anterior, trabajo colaborativo apoyado en el análisis de documentos técnicos y participación democrática.

Evaluación: está constituida por dos modalidades; la primera es la evaluación del proceso; exige un seguimiento continuo y se realiza a partir de la lectura de los diarios de los investigadores, que resumen el desarrollo de las sesiones y sirven como introducción a la acción y evaluación constante de las actuaciones y realizaciones; para ello se utilizan las "guías de evaluación", elaboradas para tal fin, y las "guías de tareas", muy útiles, de carácter más concreto y menos ambicioso que el documento anterior. La segunda es la evaluación final; se realiza al terminar procesos de larga duración (el curso), y se realiza en colaboración. Para esta modalidad se utilizan guías orientadoras de evaluación.

La presentación del estudio en fases puede inducir a que se entienda como una secuencia lineal e irreversible. Al contrario, responde a un diseño abierto que se despliega, desarrolla y evoluciona sin darse por finalizado hasta que se termina la investigación porque así lo aconsejan el tiempo, los recursos disponibles u otras cuestiones organizativas.

5.13 EL MODELO INTEGRADOR: UN NUEVO ENFOQUE TEÓRICO

A. Fernández, una vez revisadas las diferentes visiones teóricas del modelo comprensivo o integrador, ha realizado una serie de consideraciones atendiendo a las distintas situaciones interactivas que se dan en las relaciones entre el objeto y el sujeto de la enseñanza.

5.13.1 El Objeto y el Sujeto

La relevancia del objeto de conocimiento se deriva del planteamiento epistemológico de las ciencias o sistemático de los saberes que, a la vez, concede importancia al sujeto considerado como un interactuante en el medio.

Las necesidades sociales impuestas por concepciones ideológicas dominantes obligan a acomodar los contenidos a las posibilidades psicológicas de los alumnos, no a las reales, sino a las establecidas de acuerdo con el ideal de la persona predeterminado antropológicamente. Desde esta perspectiva aparecería un modelo didáctico tradicional, libresco o logocéntrico

5.13.2 Uso del Conocimiento

Se trata de la importancia que se da al uso del conocimiento, es decir, a la manera en que los conocimientos guían la actividad. Los conocimientos no se modificarán si la persona es incapaz de pensar en todas las implicaciones de ese conocimiento. Podrá llevar a cabo la acción con eficacia porque «sabe hacer», es un buen productor, y no toma en consideración las consecuencias que su trabajo y el producto que de él se derive puedan tener en su contexto social y cultural.

Desde este análisis, cualquier intervención puede tener una justificación “científica” y, por tanto, el currículum debe contemplar tales justificaciones de modo apriorístico, no a partir de la reflexión sobre la misma actividad productora. Visto así, no hay otra solución que buscar una base «científica» en materias que aporten algo a la educación: la psicología, la sociología, etcétera, se convierten de este modo en pilares científicos sobre los que se construye el edificio curricular. Luego, no hay duda de que existen momentos de enseñanza / aprendizaje en los que el enfoque tecnológico tiene sentido.

5.13.3 Humanismo

Si se da importancia al objeto de conocimiento estructurado de acuerdo con principios epistemológicos, técnicos o tecnológicos, al modo en que la sociedad los admite y, a la vez, se acepta al sujeto que hace realidad ese objeto de acuerdo a

sus parámetros de interpretación, se tendría entonces un nuevo modelo de entender el currículum.

El modelo se encuadraría dentro de los cánones de lo humanístico. El humanismo parte del dictado de la conciencia personal y propugna la libertad del sujeto, el compromiso con los demás y consigo mismo para que cada uno sea "él mismo Sujeto"

5.13.4 Transformación de la Realidad

Si se concede importancia al uso que se da al conocimiento, es decir, a la manera en que el conocimiento guía la actividad, y el conocimiento queda de alguna manera modificado y la realidad transformada por el sujeto, que la interpreta de acuerdo con sus parámetros de conocer y actuar, se cumplen las características de un modelo crítico.

La realidad es percibida por el sujeto según su experiencia anterior y su posición actual en el mundo físico y social. De acuerdo con los parámetros de interpretación que posee según A. Fernández acepta lo que le rodea, o bien comienza el proceso de transformación. Tanto una decisión como otra nace de un proceso crítico. Además, si se añade la comprensión de la acción educativa como una práctica social, elemento que diferencia esta perspectiva del uso del conocimiento presentado anteriormente, se configuraría un modelo más acorde con el que entiende los ámbitos educativos como espacios sociales de comunicación.

A través del uso del conocimiento se relacionarían diversas personas no sólo en el aula, sino también en ámbitos organizativos (departamentos, seminarios y equipos docentes) o informales (grupos de alumnos y profesionales). Como bien señala el autor, ya no es sólo el sujeto que aprende, sino el sujeto que decide.

5.14 TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD

El currículum, como cualquier proyecto, debe llevarse a la práctica. Por este motivo hay que hablar de intenciones educativas, contenidos, estrategias de comunicación, contenidos y evaluación.

5.14.1 Las Intenciones Educativas

Es necesario presentar la dirección que tomarán los procesos cuando el diseño curricular vaya a cobrar vida. La planificación racional de un proceso tan complejo

debe contemplar la formulación de algún tipo de intención u objetivo, aunque no se puedan prever ni todas las intenciones ni todos los efectos, ni sea preciso determinar los objetivos antes que la propuesta de acciones didácticas sobre contenidos. Los objetivos aportan una clarificación de lo que se pretende hacer, lo cual implica una reflexión sobre los fines que motivan la elaboración de un proyecto y el desarrollo de un programa.

En cualquier caso, la intencionalidad consiste en el ejercicio deliberado de influencias sobre aquellos a quienes se enseña, por lo que resulta un imperativo moral comunicar y expresar claramente qué se pretende. Una vez se ha encontrado la manera de explicarlo, el problema se plantea a la hora de considerar los objetivos. E. W. Eisner, uno de los críticos del paradigma positivista y de los objetivos operativos y finales, abordaba este problema a través de las siguientes premisas:

- La cantidad, tipo y calidad del aprendizaje en clase es mínimamente predecible, en especial cuando existe interacción entre los estudiantes.
- La dinámica y complejidad del proceso instructivo produce resultados más numerosos de los que pueden ser definidos de antemano.
- La predicción terminal-operativa no resulta operativa en los resultados de tipo cualitativo.
- La secuencia lógica proyectada no siempre coincide con la dinámica psicológica que se produce en el acto didáctico.

Como alternativa, E. W. Eisner propone los objetivos expresivos. Un objetivo expresivo describe e identifica la situación en que debe trabajar el alumnado, el problema al que tiene que enfrentarse o la tarea en la que se debe implicar; pero no especifica qué tiene que aprender a partir de tales situaciones, problemas o tareas. Debe ser una guía que oriente la actividad sin constreñirla.

Otra forma de entender las intenciones educativas es a través de los principios de procedimiento, que se centran en torno a los procesos de enseñanza - aprendizaje más que en torno al resultado. Para J. E. Ángulo, "los fines educativos, entendidos de esta manera, establecerían modos de relación, moral y éticamente justos, a través de la elección de principios de procedimiento que, como criterios de actuación, delimitan las acciones educativas admisibles y legítimas del conjunto entero de las posibles". En cualquier caso, el hecho de explicitar el proceso implica lo siguiente:

- La demostración de que, a grandes rasgos, se sabe lo que se pretende y que se tiene una guía para la acción.

- El hecho de que el alumno también lo sabe y puede manifestar su opinión, favorable o no, y que como consecuencia pueden producirse modificaciones positivas (en este punto se refiere fundamentalmente a la enseñanza universitaria).

Respecto a esta propuesta, conviene preguntarse si los objetivos ayudan a que los docentes se concentren en sus intenciones reales o a seleccionar los contenidos, métodos, recursos y formas de evaluación más adecuados; si permiten valorar y mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, y si tal modelo de objetivos es el único procedimiento racional de «pensar» en la enseñanza.

5.14.2 Los Contenidos

Los contenidos alcanzan su máximo valor desde un punto de vista cultural del currículum. Entre los aspectos más conflictivos de la historia del pensamiento educativo y de la práctica de la enseñanza se encuentra, precisamente, definir cual es el contenido de la enseñanza y cómo hacerlo. Los diversos enfoques, perspectivas y opciones reflejan esta dificultad.

El concepto de contenidos del currículum es interpretable, sobre todo porque responder a la pregunta de qué contenido debe ocupar el tiempo de enseñanza supone clarificar qué función se quiere que cumpla ésta en relación con los individuos, con la cultura heredada, con la sociedad en la que se vive y con la que se aspira lograr. Actualmente, sin embargo, y a partir de los trabajos de autores como M. Galton y B. Moon, G. Snyders, J. Gimeno y otros, así como de las propuestas de diseño básico, se han revalorizado los contenidos en detrimento de los objetivos.

El contenido debe entenderse como una construcción social que carece de un significado estático o universal. Es más, como dice J. Gimeno, la escolaridad y la enseñanza no han tenido siempre los mismos contenidos, ni ninguno de ellos - lenguaje, ciencia, etcétera- se ha entendido de la misma forma a través del tiempo. Lo que en un momento determinado se consideran contenidos legítimos del currículum o de la enseñanza refleja una cierta visión del alumno, de la cultura y de la función social de la educación, sobre los que se proyecta la historia del pensamiento educativo y la de la escolarización, así como las relaciones entre educación y sociedad.

La palabra “contenido” tiene una significación más bien intelectual y cultural. Es un resumen de la cultura académica compuesta por programas escolares parcelados en materias o asignaturas diversas. El concepto refleja, por otro lado, la perspectiva de los que deciden qué enseñar y de los que enseñan. Por tanto,

cuando se habla de contenidos, se alude a lo que se pretende transmitir o que otros asimilen, lo cual es muy distinto a los contenidos reales que obtiene el alumno.

Otra cuestión fundamental es decidir qué fuentes-criterio o principios se adoptan para la selección de los contenidos. Así, se habla de fuentes-criterio, dimensiones de la realidad, puntos de referencia o principios que constituyen un argumento para decidir si un contenido temático concreto debe ser incluido o excluido del currículum explícito de determinados destinatarios de la educación.

Desde esta perspectiva, las cuatro fuentes-criterio clásicas son: las necesidades sociales, las exigencias de los saberes científicos y tecnológicos, el alumnado (los destinatarios) y la dimensión pedagógica.

Para N. Blanco existen dos perspectivas sobre el conocimiento y el currículum: la perspectiva filosófica y la sociológica. La filosófica concibe el conocimiento como un cuerpo de entendimiento recibido, el que nos es "dado" -y aun atribuido- y, por lo general, no negociable. Esencialmente, es no-dialéctico y consensual.

Tiene como objetivo central de la educación el cultivo de la mente. El currículum adecuado a todos los estudiantes es el que prima los elementos intelectuales, cualquiera que sea su procedencia y su destino académico y social.

En la perspectiva sociológica el contenido del currículum es un producto social que tiene que analizarse como una construcción socio-histórica, por lo que es negociable, criticable y discutible, y está sujeto, en definitiva, a una influencia política.

Estos contenidos del currículum muestran una influencia relevante de las posiciones de los distintos grupos socioculturales. Sus principales representantes, entre otros, son B. Bernstein, U. P. Lundgren, M. Apile y T. Popkewitz.

La cuestión reside en averiguar cuál es ese conocimiento del que se habla, si existe alguno que "convenga" a todos, qué se selecciona de todo el conjunto de saberes disponibles, quién determina qué es más valioso y con qué criterios.

Aunque tales planteamientos están en el punto de mira de muchos análisis, todavía no se les ha dado respuesta satisfactoria, puesto que no se ha intentado describir de manera decidida y con detalle cómo podría hacerse una selección de la cultura y cómo podría estructurarse en forma de currículum escolar. En este sentido, las fuentes-criterios o principios pueden facilitar la selección de los contenidos.

5.14.3 La Cultura

La cultura es un modo de vida que debe dar especial sentido a los valores que transmite. Sus principales vertientes son las siguientes:

- La cultura de los ideales. Implica que no es necesario ni natural que las cosas sean como son, puesto que existen posibilidades de mejorar la vida, individual y socialmente. Esto supone la adquisición de ideales mediante la reflexión sobre lecturas o sobre los valores del entorno social.
- La cultura del actuar y del soñar, o del uso y dominio del propio cuerpo, del manejo de herramientas o instrumentos, o de la actuación precisa y eficaz, también de la creación, la originalidad, la autonomía, etcétera.
- La cultura del comprender. A la capacidad de comprensión contribuye en gran medida la ciencia, ya que ésta habitúa a la observación y a la investigación, a los interrogantes y a los cuestionamientos.
- La cultura en tanto que hábito de solucionar problemas, que supone capacidad para pensar con orden, rigor y autonomía, a lo que puede contribuir alguna ciencia, como, por ejemplo, la matemática.
- La cultura de la comunicación. Para que las personas se comuniquen entre sí se necesita educarlas en el uso de diversos lenguajes (oral, escrito, icónico, computacional, etcétera), a fin de mejorar las capacidades expositivas del alumnado.
- La cultura de la reflexión. Se trata de educar en la posibilidad de reflexionar, de usar la mente, de transformar la sociedad. La cultura se convierte así en motivo de reflexión y las instituciones educativas en contextos apropiados para ello. Los movimientos migratorios, el Tercer Mundo, la solidaridad, el respeto por las personas cualquiera que sea su raza, religión, sexo, o ideas, condicionan la selección de contenidos en el currículum.

*Actividad N°3.
Etapa de Concreción*

Se han organizado de mayor a menor importancia las necesidades reales; existe la posibilidad de definir el objeto a transformar (matemáticas, primaria, programa de vinculación de padres, trabajo sobre educación sexual, etc.), además, se puede señalar lo que se espera lograr con el proyecto curricular que se va a construir.

- Reflexionar y precisar cuál es el objeto a transformar.
- Identificar cuáles son los objetivos que espero conseguir.
- Socializar y justificar el proyecto o propuesta curricular.

- En el CIPA, intentar formular y explicitar un proyecto curricular colectivo. (Objeto de transformación y propósito de formación)

5.15 LA ESTRUCTURA DE LA PROPIA CIENCIA

La estructura de la ciencia hace que las disciplinas se entiendan como fuente de contenido. Los rasgos distintivos que las identifican son los siguientes:

- Una serie de conceptos generales que pertenecen a una determinada forma de conocimiento: la gravedad, la fotosíntesis, etcétera, corresponden al conocimiento físico; el deber, el bien o el mal al conocimiento moral.
- Una estructura lógica distinta, fruto de la manera peculiar en que se articulan los conceptos capitales, formando una estructura específica.
- Unos criterios de validación de los enunciados, de tal forma que cada disciplina contenga una noción de verdad que pueda probarse empíricamente, requisito indispensable para establecer juicios objetivos.
- Unos métodos específicos para desarrollar y refrendar las proposiciones.

La cuestión estriba en seleccionar las disciplinas, ya que cada forma de conocimiento es lógicamente distinta, de ahí que deban cumplir las condiciones de validez, representatividad, profundidad y potencialidad.

El proceso mismo de enseñanza / aprendizaje constituye una fuente importante de decisión de los contenidos. Según el peso que se dé a esta fuente-criterio se define un estilo de educación, que puede ser paidocentrista, logocentrista o sociocentrista, según se base en una u otra fuente de selección

5.16 LAS ESTRATEGIAS O LA COMUNICACIÓN EN EL AULA

Entre los componentes del currículum quizá sean las estrategias las que ofrezcan mayor dificultad, debido a que las relaciones interpersonales son complejas y de difícil estudio y profundización.

Los procesos de comunicación y las relaciones que se producen en el aula precisan del soporte instrumental de las diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje, las cuales tienen un valor sintáctico y semántico.

Respecto a este tema, J. Gimeno se pregunta qué utilidad tiene el diseño de estrategias sobre realidades complejas para guiar procesos cuyo desarrollo lo concretan en la práctica las mismas personas que intervienen en el diseño.

El diseño de los docentes consiste en la realización de las operaciones de muy diversos modos, referidas a una cierta parcela del currículum, a unos alumnos, a una situación, etcétera, y no a la ejecución de unas prácticas ajustadas a normas técnicas. Este diseño tiene que considerar los siguientes aspectos:

- Pensar o reflexionar antes de poner algo en práctica.
- Considerar qué elementos intervienen en la configuración de la experiencia que tendrán los alumnos, de acuerdo con la peculiaridad del contenido curricular y su alcance.
- Representar las alternativas disponibles, acudir a otras experiencias, propias o ajena, sobre casos, modelos metodológicos y ejemplificaciones.
- Prever, en la medida de lo posible, el curso de acción.
- Anticipar las posibles consecuencias en el contexto en que se actúa.
- Organizar las fases siguientes, sabiendo que habrá de elegirse entre varias alternativas.
- Delimitar el contexto, considerando las limitaciones, analizando las circunstancias de tiempo, espacio, organización del profesorado, alumnos, materiales, etcétera.
- Determinar los recursos necesarios y proveerse de ellos.

Según las posibilidades de estudio se puede optar, en un afán integrador, por las propuestas de A. Pérez, la de M. A. Zabalza o la de V. Benedito.

5.16.1 La Propuesta de Pérez

Los elementos (fuente de información, mensaje didáctico, destinatario y contexto) son estudiados e integrados en un modelo tridimensional configurado por las funciones, dimensiones y niveles. Distingue cuatro elementos que conforman el proceso didáctico:

- La fuente de información. Se trata de los libros de texto, diapositivas, videos, etcétera. Cada uno de estos soportes aporta un tipo de información diferente. Constituyen en conjunto las fuentes remotas. La fuente fundamental de información es, sin duda, la integradora. Está formada por el docente o fuente inmediata. Al docente corresponde la tarea de regular el funcionamiento del sistema de comunicación, de forma que los fenómenos que afectan al discente contribuyan y faciliten el aprendizaje.
- Él es la fuente integradora cercana, se encuentra inmerso en el sistema de comunicación y participa activamente en sus procesos, comunicando los contenidos programados en función de su propia estructura personal y de

acuerdo con su forma de ser y actuar. Su ideología se manifiesta en cualquiera de sus intervenciones.

- Los mensajes didácticos. En el sistema de comunicación didáctica se transmiten mensajes de carácter especial, a través de códigos diferentes y por medio de estructuras sintácticas y semánticas peculiares. Su distribución secuencial y su ordenación, le confieren peculiaridad, aunque lo fundamental es el contexto del aula, que es donde la comunicación adquiere su máxima riqueza y vitalidad.
- El destinatario. Lo constituye el alumnado, objetivo último de todo proceso comunicativo; es quien recibe, decodifica, codifica y procesa la información. Por consiguiente, es muy importante conocer sus procesos subjetivos.
- El contexto. Está formado por el marco sociocultural concreto donde se lleva a cabo el proceso. Se incluyen en el contexto el aula, los departamentos y seminarios y el centro educativo, puesto que en estos lugares se desarrolla el proceso y se manifiestan las características materiales y organizativas, las intenciones los contenidos que se van a trabajar.

Además de estos elementos, hay que tener en cuenta los espacio-temporales, que condicionan los contextos prácticos.

5.16.2 La Propuesta de Zabalza

Se fundamenta en las relaciones entre comunicación y enseñanza, y configura la comunicación didáctica como un todo pluridimensional integrado por distintos componentes. Distingue las siguientes dimensiones en el proceso de enseñanza / aprendizaje:

- Dimensión contextual ecológica. Situación o marco en el cual se desarrolla la enseñanza desde tres perspectivas: como estructura situacional o contorno que define, limita y configura el lugar donde se produce la comunicación; como fuente de significación para los mensajes, e incluso como mensaje en sí mismo y como lenguaje de los conceptos. La corriente etnográfica, que centra sus análisis en situaciones concretas, tiene hoy una enorme importancia.
- Dimensión instructiva. Proceso de intercambio objetivo de nociones, influencias, normas, etcétera, en el que se desarrolla el intercambio de conductas externas, y que implica también participación cognitiva de los interactuantes. El intercambio tiene lugar a través de acciones diferenciadas por su contenido y por el tipo de relación intelectual u operativa.
- Dimensión perceptiva-actitudinal. Afecta, sobre todo, a la génesis y dinámica subjetiva de los intercambios (interpersonales e intrapersonales) y a los procesos metacomunicacionales.

- Dimensión humanística. ¡Es transcomunicacional!, en el sentido de que afecta más a su proyección teleológica y formativa y al discurso pedagógico subyacente en el proceso comunicacional que al proceso de intercambio de comunicación en sí. La principal dificultad de la dimensión humanística es el análisis metodológico.

5.16.3 La Propuesta de Benedito

Complementa las anteriores con “los procesos y relaciones de comunicación», en los cuales comunicar implica no sólo informar sino también compartir, relacionarse, concertar, sintonizar y establecer una comunidad con alguien.

En general, se tienen que considerar los aspectos relacionados con la organización de las estrategias a seguir en los distintos ámbitos, sobre todo en el aula (clase, biblioteca, laboratorio o gimnasio), y las facetas a analizar: sus componentes y estructura, así como las secuencias, procesos, tiempos y condiciones en que se desarrolla el proceso de enseñanza / aprendizaje.

Los trabajos publicados con relación a estas cuestiones establecen diversos grados formales, como los de J. F. Herbart (preparación, presentación, comparación y abstracción, generalización y aplicación) y otros estudiosos, que plantean estructuras más amplias y complejas.

Actividad No 4 Etapa de Operacionalización

“El núcleo temático y problemático es el conjunto de conocimientos afines que posibilita definir las líneas de investigación en torno al objeto de transformación, así como las estrategias metodológicas que garanticen la relación teoría-práctica y las actividades de participación comunitaria”.⁶

El desarrollo de cada núcleo temático y problemático dará lugar a la estructuración de bloques programáticos, y estos, a su vez, a la elaboración y desarrollo de proyectos puntuales.

- Con los compañeros de CIPA, socializar las inquietudes en torno a las estructuras curriculares por materias o asignaturas.
- Sacar lo más importante de la discusión grupal, sus opciones en torno a la integración de saberes, metodologías y pautas de formación alternativas.

⁶ Ibid. P. 104.

- Con otros CIPAS, señalar y argumentar los posibles núcleos temáticos y problemáticos que integrarán curricularmente el programa o nivel académico.
- Desglosar cada núcleo temático y problemático en los posibles bloques programáticos que lo integrarían.

5.17 ELABORACIÓN DE MICRODISEÑOS CURRICULARES

El paso a seguir, una vez se haya participado en la identificación, argumentación y definición de los núcleos temáticos y problemáticos que conformarán el proceso académico a desarrollar durante el período lectivo, y teniendo en cuenta el grado y el área de conocimiento en la cual se participa, resulta importante reflexionar sobre las siguientes interrogantes:

¿Conoce claramente sobre la misión o propósitos del proyecto educativo institucional en el que participa?

Al elaborar la justificación de su responsabilidad académica en el colectivo docente con respecto al núcleo temático y problemático, tiene en cuenta:

- La estructura curricular del grado, curso o programa.
- El área académica (enseñanza obligatoria, área obligatoria y fundamental)
- Las características de los estudiantes.
- Las exigencias del desarrollo científico contemporáneo.
- Las exigencias del medio y del entorno académico y social.

Los objetivos de su responsabilidad académica en el colectivo docente responsable del núcleo temático y problemático, los formula teniendo en cuenta:

- Los objetivos generales del núcleo temático y problemático.
- El logro por parte del estudiante.
- Que sean alcanzables en relación con el tiempo y los recursos.
- Que propicien el aprendizaje memorístico del docente y del alumno.
- Que promuevan la investigación y el aprendizaje por medio del descubrimiento.

Los contenidos que integran el programa analítico a desarrollar permiten:

- Claridad y participación de los criterios para su selección y organización.
- Integración con otros contenidos del núcleo temático y problemático o de otros núcleos.

- Su actualidad y su utilización en el logro de los propósitos del PEÍ.
- Promover el aprendizaje memorístico.
- Estimular el desarrollo investigativo de los docentes y estudiantes.

Los criterios metodológicos que incorpora al desarrollo de su responsabilidad básicamente le permiten:

- Conocer cuál va a ser su desempeño en el desarrollo de los contenidos.
- Determinar la estrategia pedagógica relevante.
- Definir su responsabilidad como tutor o asesor en el aprendizaje del alumno.
- Convertir los contenidos en objetos de investigación para adelantar con los alumnos.
- Definir la participación de personal invitado para el desarrollo de algunos contenidos.
- Precisar la forma y estrategia de confrontar la teoría con la práctica.

Los criterios evaluativos utilizados tienen en cuenta:

- Los objetivos formulados al iniciar el desarrollo del núcleo temático y problemático.
- La capacidad memorística del estudiante.
- La aplicación de los contenidos en la solución de los problemas concretos.
- Los informes de investigación e indagación realizados en tomo a los contenidos.
- El poco tiempo de que dispone para calificar.
- La confrontación y el análisis crítico de los alumnos.

Cuando selecciona la bibliografía a utilizar, tiene como criterios básicos:

- Que el alumno la pueda consultar.
- Que sea actualizada.
- Que presente más de una visión acerca del problema analizado (diferentes escuelas)
- Que se encuentre en la institución o en su biblioteca personal.
- Que promueva el espíritu reflexivo e investigativo del estudiante.

Cuando tenga una respuesta aproximada a los anteriores requerimientos, es necesario reunir al colectivo docente en una sesión de taller y discusión, para que cada uno de los maestros y profesores socialicen sus puntos de vista y

concertadamente, determinen las pautas teóricas y metodológicas que estructurarán el núcleo temático y problemático bajo su responsabilidad

Este proceso permitirá afianzar los conceptos de pertenencia social y pertinencia académica que deben caracterizar la elaboración de los PEI.

Núcleo Temático Y Problemático

ESCUELA COMUNIDAD

- Sociología
- Filosofía
- Derecho
- Pedagogía
- Psicología

INVESTIGACIÓN PERMANENTE

- Administración
- Lingüística
- Antropología
- Economía

Colectivos de Docentes

DOCENCIA O DESEMPEÑO INTEGRAL

- Prestación del servicio docente
- Investigación disciplinaria
- Renovación metodológica didáctica de los saberes
- Trabajo con la comunidad
- Capacitación docente e investigativa
- Funciones académico administrativas

Actividad N° 5

Etapa de Evaluación Formativa

Teniendo en cuenta que este proyecto asume el carácter de construcción colectiva se hace indispensable conocer la reacción que el manejo de esta guía ha generado en los participantes.

- Señalar cuáles son las inquietudes (positivas o negativas) que el manejo de esta guía me ha generado.
- Con los compañeros de CIPA, socializar las respuestas.
- Conversar sobre los aciertos y dificultades obtenidos.

ANEXO 1

La Ordenación General del Currículum. El Ámbito de Determinación Político y Macro-Organizativo

Si las opciones de política curricular y la intervención de la administración sobre los contenidos de la escolaridad son reguladoras de la práctica, podemos decir que la diseñan. Todos las decisiones que condicionan la forma en que la cultura curricular se presenta, se distribuye y se controla en el sistema educativo componen el diseño en este ámbito: la ordenación del sistema escolar a través de la regulación de los currículos, la interdependencia entre ciclos y niveles, la homologación de condiciones para que cualquier acreditación se base en exigencias comunes para todos, la producción de materiales didácticos, el funcionamiento de los centros y la profesión de los docentes.

Se trata de opciones muy genéricas que no construyen por si mismas la práctica didáctica porque no prescriben directamente lo que harán los profesores en las aulas, pero que sí condicionan y orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Son más coaccionantes cuando se acompañan de un sistema externo de control, con evaluaciones cuyos contenidos se determinan fuera de los centros y de las aulas. Si no existe tal control, la configuración del currículum en este ámbito siempre queda más abierta, porque de ella se pueden deducir contenidos específicos y actividades de aprendizajes alternativas.

Al calificar este nivel de político y administrativo no queremos decir que esas decisiones deban tomarlas las instancias políticas de forma autónoma, en tanto tengan la legitimidad para ordenar el sistema educativo. Significa que hay una serie de opciones de política educativa que afectan al diseño que en una sociedad democrática tienen que ser objeto de un debate amplio, en el que deben participar todos los sectores sociales, intelectuales y profesionales.

Su decisión no debería ser el resultado de elaboraciones tecnocráticas que oscurezcan su significado primordial dificultando su comprensión. Se requiere una consulta y deliberación entre todos los agentes sociales (PRATT, 1980, p. 79): padres, fuerzas, políticas, personalidades, estudiantes, profesores, especialistas de

materias, expertos sociales, generadores de empleo, sindicatos y organizaciones profesionales, ex-alumnos, asociaciones, entre otros.

La política curricular debería preocuparse por establecer mecanismos por los que de forma continuada ese debate se mantiene constante para asegurar una cierta tensión crítica y creadora sobre las respuestas que las escuelas deben dar a los problemas y retos del hombre y de la sociedad.

En ese nivel consiste en seleccionar opciones de cultura básica para los ciudadanos, por lo que se requiere clarificar qué criterios culturales, intelectuales sociales, económicos y profesionales justifican esas opciones, así como derivar las consecuencias y medidas oportunas de las decisiones tomadas para hacerlas viables en la práctica.

En nuestro contexto, ese debate se limita a los períodos en los que se producen cambios en la estructura del sistema educativo, que suelen desligarse de adopción del compromiso de las medidas necesarias para implantar un proyecto cultural atractivo en las aulas. Hay más preocupación porque todo quede bien definido y menos porque se cumpla lo que se estipula. (Ejemplos cercanos pueden ser la Ley General de la Educación de 1970 y la LOGSE de 1990, cargados de lenguajes técnicos y de escasos razonamientos del tipo de los que señalamos.)

El que desde la Política Educativa y desde la Administración, como instrumento de la misma, se intervenga en el diseño general del currículum es una necesidad derivada de importancia de ordenar la cultura de la escuela a lo largo de un período prolongado de escolarización a través del qué distribuir el contenido, enlazando adecuadamente sus tramos. Lo que parece más discutible es la forma en que se haga y el sistema y grado de determinación que se proponga. BEAUCHAMP (1981, p 108), aludía a esa función del diseño del currículum al definirlo como la forma en que los objetivos y los contenidos se van disponiendo para representar el progreso por los diferentes niveles de la escolaridad

Aparte de esa función de ordenación general, el diseño curricular en el ámbito político y administrativo puede desempeñar un papel orientador desde el punto de vista pedagógico. No en el sentido, como es costumbre en la política educativa en España, de acompañar las decisiones de la Administración de supuestas teorías pedagógicas o psicológicas de moda, que no se pueden articular con los contenidos concretos en los documentos que emanan de este ámbito, sino como una oportunidad para exponer la unidad de un proyecto cultural para la educación.

El currículum determinado desde las instancias políticas es una selección cultural a partir de campos diversos que puede quedar en una juxtaposición de elementos

sin sentido educativo unitario. Al referirlo a la educación obligatoria, debería reflejar una filosofía educativa coherente con las funciones de la educación general, arropándose de justificaciones de oportunidad cultural, explicitación del modelo de ciudadano que busca y al tipo de sociedad al que se dirige.

Antes de adoptar decisiones y una ordenación más concreta habría que presentar la filosofía de la que parten las propuestas. A título de ejemplo, resumimos los Principios que el Comité presidido por BOURDIEU y GROS (1990) ha elaborado para el Ministerio de Educación francés para ordenar la reforma del currículum:

- Es preciso que los contenidos sean regularmente revisados, de suerte que los nuevos conocimientos requeridos por el progreso científico y los cambios sociales se introduzcan en el currículum. Cualquier nueva adición debería compensarse con reducciones de otros contenidos en los programas.
- La educación debería dar prioridad a todos aquellas áreas que tengan que ver con modos de pensar con una validez y aplicabilidad generales, por encima de áreas cuyo contenido pueda adquirirse eficientemente, y hasta con gusto, por otros medios. Es decir, hay que prestar atención a las formas de pensamiento y de conocimiento que se supone todos imparten y que posiblemente no son enseñados por nadie. De igual forma, es necesario atender a las técnicas que se presumen necesarias y a las que quizás nadie preste atención sistemática: uso de diccionarios, formas de comunicación, creación de índices, ficheros, entre otros.
- Los programas abiertos, flexibles y cambiables son un marco de referencia, no una prisión. Es preciso que los profesores colaboren en su desarrollo, guardando la continuidad y la coherencia del currículum como una totalidad. Los programas deben contemplar las conexiones entre las partes y entre los especialistas de forma explícita. La Coherencia y complementariedad debería buscarse decididamente.
- Una revisión crítica del currículum obligatorio debe hacer reconciliables la obligatoriedad de sus contenidos y su factibilidad con unos determinados alumnos. Eso exige una continua colaboración con los profesores y someter los currículos a un proceso de investigación y evaluación continuado en la práctica.
- Para mejorar la efectividad de la transmisión del conocimiento a través de una diversificación de los métodos de enseñanza, es necesario distinguir entre las especialidades y dentro de ellas que es obligatorio y que es opcional. Los profesores responsables de diferentes especialidades deben conjuntarse como un grupo de aprendizaje a través de actividades diversas como la investigación, los trabajos de campo, entre otros.
- Para reforzar de la coherencia de la enseñanza tiene que estimularse el trabajo en equipo de profesores de distintas ramas, de suerte que se llegue a repensar

las divisiones entre el conocimiento y revisar determinados agrupaciones históricas del contenido. Todo lo que sea estimular la coordinación, el trabajo en equipo, el intercambio de información y de métodos de enseñanza será progresar en esa dirección.

- La búsqueda de la coherencia se acompañará de la pretensión de lograr un equilibrio entre formas distintas de "excelencia". Es importante reconciliar el universalismo de la ciencia con el relativismo del pensamiento histórico y la reflexión sobre la pluralidad, los estilos de vida y las tradiciones culturales. Ha de reducirse el conflicto entre teoría y práctica, entre lo puro y lo aplicado, entre lo formal y lo concreto, lo conceptual y lo sensitivo o lo corporal.

ANEXO 2

Decisiones Propias de este Ámbito de Diseño Curricular

- La especificación de las áreas de contenidos culturales.
- La correlativa ordenación de especialidades del profesorado.
- Ponderación relativa de áreas en términos de horarios, provisión de profesores, entre otras.
- La distribución y secuencia de las áreas por los niveles, etapas y especialidades del sistema.

La distribución del conocimiento entre los alumnos: regulación del tronco común y opciones posibles y contenido de las mismas, para garantizar la homologación del sistema y el principio de igualdad de oportunidades. La explicitación y garantía de los márgenes de autonomía en los demás ámbitos del diseño.

Las formas de control que se van a ejercer para garantizar el derecho de los alumnos a recibir una educación de calidad, asegurar el buen funcionamiento de los centros y homologar las exigencias mínimas para la expedición de acreditaciones cuando proceda.

Tipos de regulación e intervención en el sistema de producción de medios didácticos, libros de texto,

La Decisión de Grandes Áreas de Contenidos Culturales

¿Cómo hacer una propuesta de currículum? La decisión fundamental en este ámbito, refiriéndonos a la escolaridad obligatoria, está en la selección de lo que será la cultura común, cómo se ordenará y cómo se regularán los mecanismos para que accedan los alumnos a sus posibles ramificaciones y especialidades. La pregunta capital que discutir y decidir en este ámbito del diseño es la, siguiente: ¿qué función social y cultural ha de cumplir la escolaridad para cada ciudadano y cómo plasmarla en un proyecto con unos contenidos? Pregunta tan fácil de

plantear como difícil de responder, de forma clara y unívocamente, pero siempre útil para orientar el debate.

Las consideraciones pedagógicas y psicológicas en esta fase son subsidiarias y, en cualquier caso, más propias de plantearse en otros ámbitos del diseño, aunque es inevitable considerar qué cultura es accesible al alumno en unos estadios de desarrollo determinados, así como las posibilidades de diversificación de la misma para dar acogida a la variabilidad cultural y de intereses de los escolares.

Cualquier modelo para la construcción del currículum tiene ese punto de partida.

TYLER (1973), sugería, que los objetivos a los que tiene que responder el currículum se derivaban de considerar las necesidades e intereses del sujeto de la educación, la vida exterior a la escuela (herencia cultural, tipo de sociedad en que les tocará vivir) y el contenido de las materias de estudio según su valor educativo.

TABA (1974), centra en esos mismos puntos las primeras decisiones curriculares, añadiendo el matiz de los ideales democráticos. El problema reside en cómo evaluar las necesidades en esos ámbitos, que se consideran necesidades y desde qué filosofía se dice que son. Sólo un procedimiento deliberativo democrático puede solventar este problema que no es técnico. El mecanismo de decisión dominante deja siempre traslucir la presión del academicismo que impera en el sistema educativo, aunque se matice con otros objetivos y argumentaciones.

El modelo tyleriano es un esquema muy genérico que ayuda poco a tomar decisiones. Más analítica y orientadora es la idea de configurar un mapa cultural para la educación general, elaborado por LAWTON (1983 y 1989), deducido de lo que el autor llama análisis cultural. La educación general, que no sólo se realiza en las instituciones escolares, capacita a los individuos para que adquieran y compartan la cultura, lo que no significa que la adopten pasivamente.

La educación escolarizada tiene que facilitar una visión reflexiva de la cultura que rodea al alumno, bajo una determinada opción filosófica, para que la comprenda y pueda llegar a hacerla progresar, no, para que pasivamente la asimile. El análisis educativo de la cultura como un todo no es el que hace el antropólogo que describe e interpreta, pues hay que añadir valoraciones y selecciones de la misma, así como su historia y sus proyecciones de futuro.

La utilidad del análisis de la cultura reside en que facilita determinar las áreas de las que extraer componentes concretos del currículum. La cultura es, la fuente por antonomasia de todo currículum, una selección ponderada de la misma, lo que no

significa que las peculiaridades de los alumnos y sus intereses no puedan tomarse en consideración a la hora de seleccionar.

Tres criterios son necesarios para hacer la selección curricular.

- Decidir los parámetros o invariantes culturales. Las culturas varían entre sí y con el tiempo, y no son internamente homogéneas. Pero todas ellas, en cambio, presentan una serie de invariantes o dimensiones, así como una peculiar forma de transmitirlas de una generación a otra.
- Aplicar esas invariantes al análisis concreto de una sociedad, extrayendo alguna descripción de la misma; así no se descuida el objetivo de proporcionar una visión de la realidad social.
- Ordenando desde un punto de vista educativo el conocimiento y las experiencias deseables extraídas como importantes y necesarias.

El análisis cultural lo concreta LAWTON (1989) en nueve componentes, o invariantes culturales. Al analizar con ellos distintos grupos humanos y subculturas encontraremos variaciones que diferencian a unos de otros. En tanto las invariantes son comunes a todas las culturas son un instrumento válido para extraer el currículum en cualquiera de ellas o en un momento de la historia de una sociedad:

Estructura Social, Sistema Social

Todas las sociedades tienen una estructura como sistema que define las relaciones en su seno, vinculada con las formas de producción económica y con diversos sistemas de estratificación. Es más o menos compleja, más o menos estable, pero existe.

Sistema Económico

Toda sociedad posee una forma de obtener, intercambiar y distribuir recursos, de complejidad diversa, que se concreta en actividades diferentes. En ella participan los individuos de desigual forma a través de actividades muy distintas, generándose una estructura de poder y de relaciones sociales.

El Sistema de Comunicación

En todos las sociedades los seres humanos se comunican de diversas formas, a través de lenguajes y medios técnicos. Los procedimientos escritos son los más decisivos para acceder a otros contenidos culturales más elaborados.

Sistema de Racionalidad

Las sociedades elaboran un punto de vista sobre lo que es y no es razonable, lo que es explicable en términos de causa-efecto, manifestándose en múltiples tipos de explicación: científicos, religiosos, poéticos.

Sistema Tecnológico

Las culturas han elaborado y disponen de recursos e instrumentos para ser utilizados en la satisfacción de necesidades diversas: de conocimiento, de alimentación, vestido.

Sistema Moral

Lo componen los códigos éticos que establecen lo que es la conducta aceptable. Están más o menos elaborados, son sistemas a veces unitarios y en otros casos plurales. Dentro de este sistema están las religiones como fuentes de normas de comportamiento, pero hay otras.

Sistema de Creencias

Es el conjunto de creencias que marcan las orientaciones básicas de una sociedad: sobre el mundo, el hombre, la divinidad, el pasado, el futuro, las relaciones sociales.

Sistema Estético

Los seres humanos tienen motivaciones y necesidades de expresión estética, produciendo formas de expresión y artes diversas.

Sistema de Maduración

En toda sociedad existen costumbres y ritos en torno a la separación-continuidad entre grupos culturales y a la transición entre unos y otros, cómo tratar a cada grupo, entre otros. Los niños están o no separados y ocupados en actividades diferenciadas respecto de los adultos, y lo mismo ocurre ya con la llamada tercera edad.

La propuesta es que esas nueve invariantes tienen que formar parte del currículum introductor a la cultura, a no ser que se asuma que la transmisión se garantiza por otros medios y que no corresponda a la escuela intervenir en algunas de ellas. El que se puedan encontrar en una sociedad opciones diferenciadas en cada invariante lleva a la necesidad de seleccionar un currículum “pluricultural”, que da cabida a las diversas opciones existentes; al vertebrarlo en torno a las dimensiones comunes, facilitará el diálogo, el contraste y la tolerancia entre posiciones de grupos y subculturas. De ahí su valor para deducir la cultura común de la obligatoriedad.

Todo ese barrido cultural da como resultado un mapa curricular amplio que puede agruparse en sectores de contenidos diversos, áreas de conocimiento y de experiencia o asignaturas, pero resultará bastante difícil que alguno de sus elementos quede en las áreas y asignaturas tradicionales.

Es importante, por tanto, encontrar la fórmula que mejor pueda presentar ordenado el contenido de la educación general en áreas curriculares. Cuanto más se aproximen éstas a denominaciones relacionadas con disciplinas con una cierta tradición, tanto más fácil será dejar fuera del currículum componentes no estrictamente disciplinares o relacionados con ellas de un modo no tan directo. No es lo mismo, por ejemplo, regular la práctica desde una denominación como sistema de comunicación a hacerlo desde Lengua y Literatura.

Es evidente que existen múltiples ordenaciones y fórmulas posibles de dosificación; lo importante es que la agrupación de campos elegida englobe los contenidos de dichas invariantes y no queden en retazos desconectados entre sí.

Otra propuesta de ordenación global de los contenidos del currículum para la enseñanza obligatoria es la ofrecida por SKILBECK (1982 y 1984), que distingue nueve áreas culturales:

- Artes y oficios, que incluyen la Literatura, la Música, las artes visuales, la dramatización, trabajo con madera, metal, plástico, entre otras.
- Estudios sobre el medio ambiente, que comprendan los aspectos físicos, los ambientes construidos por el hombre, estimulando la sensibilidad hacia las fuerzas que mantienen y destruyen el medio.
- Destrezas y razonamiento matemático, con sus aplicaciones y relaciones con otras áreas: ciencia, tecnología, entre otras.
- Estudios sociales, cívicos y culturales necesarios para comprender y participar en la vida social, abarcando los sistemas políticos, ideológicos y de creencias, valores en la sociedad, entre otros.
- Educación para la salud, atendiendo a los aspectos físicos, emocionales y mentales, junto a las relaciones también con otras áreas.
- Modos de conocimiento científico y tecnológico, con sus aplicaciones sociales en la actividad productiva y en la vida de los individuos y de la sociedad.
- Comunicación a través de códigos verbales y no verbales relacionados con el conocimiento y los sentimientos que, además de las destrezas básicas de la lengua, se ocupen de la comunicación audiovisual, de los medios de comunicación de masas, de su significación en la vida diaria y en las artes.

- Razonamiento moral: actos, valores y sistemas de creencias, que seguramente deben estar incorporados en otras áreas y en la vida diaria de la clase, más que formar un cuerpo curricular propio con fines de doctrinación.
- Mundo del trabajo, del ocio y estilos de vida. Un aspecto al que deben contribuir otras áreas, pero en el que seguramente quedarán otros elementos de más difícil ubicación.

Los criterios para seleccionar contenidos dentro de esas áreas, según SKILBECK, son los siguientes:

- buscar los elementos básicos para iniciar a los estudiantes en el saber y en la experiencia humana,
- ver qué aprendizajes son necesarios para la participación en una sociedad democrática,
- aquellos otros que sean útiles para que el alumno defina, determine y controle su vida,
- los aprendizajes que faciliten la elección y la libertad en el trabajo y en el ocio,
- los que proporcionen conceptos, destrezas, técnicas y estrategias necesarias para aprender por sí mismo.

PHENIX (1964), ha aportado una reflexión importante a las formas de organizar el contenido de los currículos, desde la consideración de lo que ha de ser la educación general, sin la preocupación explícita por dar una visión sobre la sociedad. La educación general consiste en un proceso de generar significados esenciales en los sujetos, completando la vida humana a través de la ampliación y profundización de tales significados.

A ese fin deberían responder las diferentes áreas del currículum global coherentemente y de forma organizada. Algo que resulta cada vez más difícil en una sociedad compleja, en la que va imponiéndose de un modo progresivo la especialización de la cultura.

La persona es una totalidad organizada, y a esa totalidad orgánica debería corresponder un currículum global que no parcele y yuxtaponga componentes sin sentido, ponderándolos a todos por igual. En esa estructura general cada una de las partes sería significativa para todos los demás. Cualquier individuo que haya alcanzado un desarrollo excepcional en un ámbito determinado de la experiencia humana se ha apoyado en un cierto grado de desarrollo en todos los demás ámbitos. La especialización radical no es sino una mutilación del desarrollo humano.

¿Cuáles son las fuentes para extraer esa profundización en el significado? La experiencia significativa puede ser de muchas clases, puede producirse en múltiples ámbitos de significado, pero la educación general debería comprenderlos a todos a través de la existencia de seis fundamentales:

El Ámbito de lo Simbólico

Comprende los lenguajes ordinarios, la matemática y otras formas simbólicas no discursivas como los gestos, ritos, entre otros. Es uno de los componentes más fundamentales puesto que por medio de él se expresan otros ámbitos. De especial importancia resultarán, pues, las lenguas en cualquier nivel educativo.

Empírico

Incluye las ciencias del mundo físico, los seres vivientes y el hombre. Nos proporciona descripciones tácticas, generalizaciones y formulaciones teóricas y explicaciones apoyadas en la observación y en la experimentación.

Estético

Se refiere a la música, las artes visuales, la danza, la literatura. El significado está relacionado con la percepción contemplativa.

De Comprensión

(Synnoesis). Relativo al conocimiento por percepción directa, captado por empatía, existencial.

Ético

Expresa los ideales e incluye los significados morales. Tiene que ver con las normas de conducta.

Sinóptico

Se refiere al significado comprensivo e integrador, incluido en disciplinas como la historia, la filosofía, entre otros, que combinan significados empíricos, estéticos y sinoéticos, proporcionando visiones de conjunto.

Para PHENIX, los significados, en su más alta expresión, residen en la investigación que se ha desarrollado en la cultura en diferentes campos disciplinarios: nadie puede hacer progresos perceptibles sin depender de los progresos más genuinos que otros han desarrollado en facetas muy distintas de la vida.

Lo que no significa volver a las viejas materias del currículum, sino aprovechar los materiales que las autoridades intelectuales en cada ámbito han llegado a

producir. Materiales que no deben impartirse como productos muertos, sino estimulando la imaginación, porque el significado de los alumnos se acrecienta sólo cuando se asimilan significativamente y cuando recrean los contenidos recibidos, lo que requiere una excitación personal en la asimilación cultural.

Relacionados con la de LAWTON se proponen disciplinas que pueden entroncar con cada una de las dimensiones señaladas. Algo parecido podría hacerse con las otras dos propuestas que hemos desarrollado brevemente. Lo importante es que las tres parten de una visión ordenada y global de la cultura o del significado para llenar de contenidos la educación general o básica.

En teoría, cualquier distribución y selección de áreas o asignaturas podría ser aceptable con tal de que desde cada una de ellas se resaltase la aportación que sus componentes específicos pueden aportar al conjunto cultural para el alumno, así como los aspectos que en cada una de ellas es preciso relacionar con las demás para obtener una cultura integrada y coherente, pues una misma materia o área puede aportar diferentes aspectos a diversas dimensiones. La historia, como sinopsis de otras dimensiones es un ejemplo claro.

Éste es un esfuerzo del diseño curricular por dar una visión coherente del sentido de los contenidos en la educadores; o bien se hace cuando se discute y ordena la totalidad del currículum, o muy difícilmente se hará después en otras esferas de diseño curricular, que suelen operar desde una parcelación de los saberes.

El sentido de la unidad en la discusión no llega a los profesores a través de un listado de tareas, objetivos, tipos de habilidades que logran en cada área. Como 'tampoco' es muy factible que lo proporcionen los especialistas en áreas o asignaturas, ni por supuesto, los libros de texto. La coherencia cultural de todo el currículum reside en el diseño macro curricular, algo que no se logra por la suma de aportaciones de especialistas en cada área, sino destacando componentes en los que se puedan ver relaciones entre las partes del currículum y su traducción desde una serie de principios educativos.

Para alcanzar alguna unidad del mapa cultural general es preciso partir en la decisión de áreas de algún esquema extradisciplinario, como es el caso de alguno de los aquí mencionados a título de ejemplo, señalando componentes propios de ámbitos de conocimiento o significado y relaciones entre ellos, para poder más tarde tenerlas en cuenta en cualquiera de las ordenaciones posibles que puedan adoptarse.

Las ordenaciones de áreas, materias o asignaturas tienen siempre un carácter relativo que reclaman, por tanto, discusión constante, apertura para modificar sus

contenidos e incluir cualquier otro que aparezca como relevante en un momento determinado. Esta flexibilidad sólo es factible con una formación y desarrollo constante de los profesores, con una implicación de los agentes de producción cultural más significativos en el desarrollo curricular y con estrategias de innovación de los contenidos constantes.

El diseño en este ámbito de decisión política y de macro organización, además de ordenar el sistema y controlarlo debería tener esos otros objetivos de política curricular: prever mecanismos de actuación constante que faciliten la interrelación entre profesores (formación y perfeccionamiento), desarrollo de la cultura y desarrollo e innovación del currículum.

En cualquier caso, no resulta fácil responder a los requerimientos resaltados en los tres ejemplos de dosificación resumidos, dado que cualquiera de esas propuestas globalizadoras requiere de un barrido extenso de la cultura que, a su vez, exigiría una distribución de especialidades en los profesores distinta a la existente y que, además, reclamaría una formación coherente de los mismos en esas zonas culturales, así como la participación puntual o estable de otros educadores en la enseñanza distintos al profesorado de materias o áreas más asentados.

El peso de tradiciones en la ordenación del sistema educativo y la existencia de unos profesores, formados y dosificados en especialidades, junto a la influencia de los grupos académicos en la determinación de los currículos y en la elaboración de libros de texto, lleva a que las reformas curriculares se queden muchas veces en la propuesta de ampliar el contenido de las áreas y disciplinas existentes, ligadas a especializaciones asentadas, para ir extendiendo el espectro cultural que debe comprender la educación general.

Si bien tal ampliación se queda, en muchos casos, en un simple enunciado de intenciones. Así, por ejemplo, de la suma de la geografía y de la historia puede hacerse artificialmente un área de ciencias sociales que muy frecuentemente es una yuxtaposición de aquellas dos asignaturas, simplificando y falseando el contenido abarcado en la invariante de "lo social".

Lo que tiene que quedar como preocupación básica es que, si bien las actividades sociales y los estudios superiores reclaman la especialización de la cultura, lo que lleva a compartimentar el currículum, es igualmente cierto que muchos de los problemas que afectan al hombre y a la sociedad de forma inmediata y que deben ser tratados por la educación general reclaman otras soluciones globalizadoras o interdisciplinares en la ordenación del conocimiento curricular (TANNER y TANNER, 1980).

¿Qué cometidos cumple el diseño en este ámbito? Aparte de ordenar el sistema escolar, desde el punto de vista educativo sería importante que la selección de contenidos comunicase a profesores y diseñadores de materiales:

- Las aportaciones específicas fundamentales que cada una de las áreas o asignaturas debe hacer a la cultura general del alumno,
- Las posibles relaciones entre diferentes áreas o entre elementos particulares de las mismas, con el fin de transmitir la idea de unidad y de relación entre los saberes, articulando horizontalmente el currículum. Esa conexión entre saberes puede no estar al alcance de los profesores y es preciso estimularla desde estas primeras decisiones de política curricular.
- La selección de elementos propios de cada área y de los relationales, su ponderación y explotación, con el fin de estimular determinados valores diáfanos de una filosofía educativa, requiere que los dos apartados anteriores se tamicen a la luz de principios generales explícitos, como pueden ser, a título de ejemplo: la utilidad de los saberes para comprender críticamente la cultura circundante, la participación en la sociedad democrática, contribuir al bienestar personal y social, fomento de la tolerancia entre subculturas y superación de diversos etnocentrismos, respeto hacia la naturaleza y hacia los bienes culturales, superación de las injusticias, desarrollo educativo permanente de los ciudadanos, dimensión histórico-constructiva del saber, entre otros..

La proyección que tienen estas decisiones para la práctica es indudable, pues la unidad del proyecto educativo hay que buscarla también desde estas decisiones. A partir de cualquier parcelación de áreas, más si no explora la unidad y relación entre los saberes, se establecen unas determinadas fronteras entre los conocimientos, se facilitan unos relaciones entre contenidos, a la vez que se dificultan otras. Es una primera clasificación de la cultura, el anuncio de la división en subculturas que más tarde servirán para especializar toda la educación de los alumnos. Los esfuerzos para conectar saberes en los procesos de enseñanza-aprendizaje se facilitarán o dificultarán en función de cómo sea esta primera dosificación de contenidos. La producción de material didáctico - libros de texto- se especializará en los campos que aquí se determinen.

La evaluación de aprendizajes en los alumnos difícilmente explorará las relación entre saberes que no queden facilitados en este ámbito de diseño. Los profesores se harán especialistas en parcelas e impartirán enseñanza en horarios específicos para cada una de las áreas o asignaturas regulados. Algunos ejemplos pueden aclarar lo que sugerimos: en la ordenación de áreas de nuestra educación obligatoria, la tecnología queda desprendida de la ciencia, la literatura del conocimiento social, entre otros.

Las opciones para proporcionar una regulación del currículum más integradora que supere la disciplinariedad de las asignaturas son múltiples (TANNER y TANNER, 1980) Aparte de buscar siempre las relaciones entre las parcelas determinadas en cualquier tipo de agrupación por la que se opte, se han propuesto fórmulas como el acercamiento entre disciplinas referidas a un mismo campo de estudio, caso de la aproximación entre la historia, geografía, economía, sociología, entre otras. La correlación entre dos o más materias en torno a determinados nexos, métodos o temas, como puede ser la interrelación entre historia, arte y literatura, movimientos culturales o acontecimientos relevantes por ciclos históricos.

La fusión entre materias que tienen objetos próximos, aunque internamente queden bastante independientes, como es el caso de nuestras ciencias sociales, ciencias de la tierra (geología, geografía, estudio de la atmósfera, etc.). Generación de grandes campos por síntesis de elementos de varias materias, dando lugar a un área nueva, como puede ser el caso del estudio del medio (agrupando elementos de geografía, biología, química, agricultura, economía, sociología, etc.) o de cursos sobre humanidades (combinando literatura, arte, filosofía, música, arquitectura, etc.).

La opción propiamente interdisciplinar se produce cuando se trata de integrar campos de conocimiento tomando como referente las estructuras internas semejantes en todos ellos o en torno a conceptos más particulares como ocurre con la ciencia integrada. (Alrededor de la energía, los conceptos de cambio, desarrollo, entre otros).

Aparte de las decisiones que se toman al ordenar la estructura general del currículum, la transformación hacia la integración y la transmisión de una cultura menos compartimentada y más orgánica pasa por tomar desde la política y desde la Administración medidas complementarias y congruentes en otros seis campos:

- La sugerencia en las prescripciones curriculares hacia el sentido de educación general que hemos insinuado y una consecuente evaluación del sistema para sensibilizar sobre su cumplimiento.
- La formación de profesores en especialidades acordes con las necesidades de cada nivel de enseñanza, que sintetice un saber amplio en áreas de conocimiento con la posible especialización en parcelas concretas, así como una política coherente de selección de docentes.
- La coordinación de los profesores que enseñan a unos mismos alumnos en los centros, facilitando el que imparten docencia en más de una parcela especializada.

- Ofrecer, en los centros actividades culturales que, coordinados o no con las materias, en forma de talleres, seminarios, entre otros, den lugar a una formación amplia y variada de los alumnos.
- La estimulación de métodos globalizados, realización de proyectos de trabajo interdisciplinar, actividades complejas, programaciones del contenido en torno a centros de interés, temas de actualidad, entre otros,
- La elaboración de materiales puntuales, por parte de profesores y editores, sobre tópicos concretos y sobre proyectos curriculares más generales en un área o materia.

Las cuatro últimas medidas pertenecen propiamente a otros ámbitos de decisión y diseño, si bien la política educativa puede ser estimulada con medios y programas adecuados.

Matices Pedagógicos en la Selección del Mapa Cultural

La selección del mapa cultural evita el énfasis en el intelectualismo academicista y supone por si misma una perspectiva antropológica y social de la cultura escolar porque su pretensión es la comprensión de la cultura como un producto social, entendido como instrumento crítico de comprensión para participar en ella y reconstruirla.

Siguiendo el mismo argumento, carece de sentido un enfoque exclusivamente pedagógico que postule una enseñanza nutrida de contenidos seleccionados en función de los intereses del alumno. La tradición curricular de la enseñanza centrada en el niño ha sido una conquista reciente que reclama atención a su desarrollo individual, a sus formas de comprender el mundo y a la necesidad de generar motivación para el aprendizaje.

De esa posición también se han derivado a veces posiciones ingenuas o románticas que han visto en el alumno un ser con capacidad de autodesarrollo al margen de ayudas o influencias culturales. No cabe duda de que esas preocupaciones educativas tienen que contemplarse al decidir actividades metodológicas, así como en la forma de acercar a los alumnos a la comprensión de la cultura y en el modo de evitar contenidos que no están al alcance de sus posibilidades de comprensión.

Pero es problemático cómo han de tenerse en cuenta dichas consideraciones en la planificación general del currículum en el ámbito que nos ocupa, cuando se seleccionan objetivos generales y áreas de contenidos. No parece que la decisión política sea el ámbito más propicio para transmitir preocupaciones pedagógicas que puedan ser efectivas en el cambio de las prácticas reales. Esto depende de otros ámbitos de decisión y, fundamentalmente, de los profesores.

La selección cultural del currículum propone una serie de opciones que prestan una dirección para el desarrollo de los individuos y de la educación en general. Las posibilidades del alumno parten límites objetivos que llevan a excluir determinados contenidos, pero sus intereses y necesidades, más claramente que sus posibilidades intelectuales, son estados reales pero transitorios y muy relacionados con la cultura de procedencia.

Esos intereses pueden y deben ser, en muchos casos, puntos de partida para seleccionar contenidos, formas de presentación de éstos, pero será necesario profundizarlos y hasta modificarlos en ciertas ocasiones.

El intento de conectar los intereses del alumno con la cultura escolar admite muy distintos enfoques. Indica SCRIMSHAW (1976, Pág. 46) que se pueden considerar cuatro tipos de situaciones en la relación currículum-intereses del alumno:

- Hay intereses moralmente objetables y/o peligrosos en los alumnos.
- Existen intereses en estos que son aceptables pero triviales.
- Encontramos otros que ofrecen posibilidades de ser explotados y desarrollados. Pero también hay otros intereses sustanciales en los que los alumnos pueden no estar interesados en absoluto.

La opción educativa lógica es explotar los intereses del tercer grupo para ampliarlos hacia el cuarto, con la ayuda del currículum, del profesor, los procedimientos de enseñanza y los materiales diversos procurando concienciar sobre el significado de los intereses de los dos primeros grupos. Pero estas tácticas son propias de otros ámbitos de diseño.

Otras Decisiones en este Ámbito de Diseño

Las opciones posibles para alumnos, profesores y centros quedan determinadas en la organización macro curricular. Qué materia o área puede ser o no optativa; qué es preciso cursar antes de progresar entre cursos, ciclos y niveles; qué márgenes de opción tienen los centros para organizar su propio proyecto pedagógico; qué posibilidades de modelar personalmente el contenido tengan los profesores, qué ponderación horaria se da a cada materia índice preclaro de la importancia que se le concede; qué autonomía vayan a tener los profesores para optar por medios didácticos según se conceda o no la posibilidad de utilizar cualquiera de ellos en la enseñanza; qué forma de control se adopta para ver cómo se cumple lo que se prescribe, son dimensiones que se determinan en el diseño macro curricular.

El control, en tanto que garantía de cumplimiento, que tienen las regulaciones curriculares varía en eficacia de unos casos a otros. La ordenación de especialidades curriculares, la parcelación de contenidos, la secuencia entre materias, por ejemplo, se suelen llevar a efecto con las disposiciones administrativas, pero no los contenidos que enseñar y las orientaciones pedagógicas difundidas en las prescripciones que hace la Administración.

Para comprobar el cumplimiento de estos últimos aspectos son precisas evaluaciones que diagnostiquen el funcionamiento de la práctica. Sin esa evaluación no sabemos qué pasa en la realidad y cualquier propuesta que se haga corre el peligro de olvidar necesidades efectivas y concretas del sistema escolar y dejar las innovaciones curriculares en la simple expresión de deseos y retóricas.

En algunos países la comprobación se realiza a través de pruebas de rendimiento de los alumnos. Con la investigación pedagógica evaluativa se pueden hacer aflorar las razones por las que la práctica sigue o no el camino marcado por las directrices curriculares establecidas.

Un aspecto fundamental de la política curricular está en prever qué hacer con los diagnósticos y evaluaciones de control, ¿cómo utilizarlos para corregir deficiencias, compensar falta de rendimiento en determinadas áreas de conocimiento, abordar desigualdades según centros, zonas, grupos de alumnos, o revisar el funcionamiento de las escuelas y la calidad del profesorado?

Sabemos, por ejemplo, que los mínimos de contenidos establecidos en las regulaciones curriculares de matemáticas se incumplen en mayor medida que en otras áreas, a juzgar por los alumnos que no los superan. ¿De qué sirve la regulación de tales mínimos? ¿De qué sirve el diagnóstico de esa deficiencia?

¿Es que la mente de los alumnos es inexorablemente refractaria al conocimiento matemático? ¿Son altos los mínimos, inadecuados los contenidos seleccionados, inconveniente la metodología, deficiente la formación del profesorado, o hace falta más tiempo para esa enseñanza y otros medios didácticos? Si se quiere que los controles (evaluaciones o la inspección) sirvan para, a través de ellos, evaluar indirectamente al profesorado, entonces se desconsiderarán los factores que intervienen en que una propuesta de currículum se cumpla o no.

ANEXO 3

El Proyecto Educativo del Centro

Antes de desarrollar este apartado haremos una precisión previa. Si por currículum se entiende, tal como hemos argumentado en otro lugar, un proyecto global e integral de cultura y de educación, en el que tienen que contemplarse no sólo objetivos relacionados con contenidos de materias escolares, sino también otros que son comunes a todas ellas o que quedan al margen de las mismas, el concepto de proyecto educativo es lo mismo que proyecto curricular para ese centro. Diferenciar ambos supondría dar al currículum la acepción restringida que lo hace equivalente a compendio-resumen de materias o de contenidos de conocimiento. Significaría mantener una separación artificial entre enseñanza y educación que, además no es conveniente.

Por tanto, adoptamos una posición que hace equiparables ambos proyectos, si bien, a la hora de realizar el proyecto de centro, el diseño de contenidos de enseñanza referidos a materias o áreas requiere una atención específica.

El diseño curricular abordado desde los centros escolares no ha acapara de tanta atención como el diseño en el plano más general que acabamos de ver o el que realizan los profesores en la programación de su práctica de enseñanza. No obstante, se viene insistiendo cada vez más en la importancia de todo aquello que desde los centros se puede hacer para cambiar la práctica, retomando el proyecto educativo o curricular como una oportunidad para introducir una dinámica renovadora, implicar al profesorado y acercar la enseñanza a las condiciones de cada contexto y a los alumnos.

Las políticas de reforma de muchos países desarrollados, por varias razones, han renunciado a las grandes estrategias de renovar todo el sistema, adoptando tácticas más puntuales, focalizadas en los centros escolares. Existe una razón muy clara que explica esta orientación. Los grandes proyectos de reforma de los currículos durante los años sesenta y setenta en otros países fueron muy costosos y no llegaron a calar en las prácticas del aula.

La evaluación de esos proyectos de innovación curricular ha demostrado que las reformas educativas alteran poco las coordenadas básicas del sistema educativo si

no atienden a los centros, en tanto son los lugares en los que se fraguan los estilos de comportamiento pedagógico de los profesores y donde es posible o no convertir en realidad determinadas estrategias innovadoras. Para cambiar en sentido amplio y en profundidad los modelos educativos hay que incidir en el funcionamiento interno de las instituciones, en el reparto del poder dentro de ellas, alterar la estructura del puesto de trabajo de los docentes y distribuir el control de la educación (ELMORE, 1990).

La práctica de diseñar el currículum en los centros no tiene historia entre nosotros, ni tampoco en otros países de tradición controladora. En los sistemas educativos opera una especie de entendimiento o pacto tácito que consiste en dejar a los profesores el control de la actividad de los alumnos en clase, mientras otros deciden sobre el funcionamiento del centro y la administración general a la que habrán de someterse (LOUIS y SMITH, 1990, Pág. 24). Razones de tipo político han llevado a regular lo que las instituciones debían enseñar y el margen otorgado a éstas para que hicieran su propio proyecto educativo no ha sido muy amplio.

En términos generales con el nacimiento de los grandes sistemas escolares los estados toman las riendas del sistema educativo y regulan su funcionamiento y sus contenidos. Las instituciones educativas y los centros con tradiciones propias, o aquellos que surgieron al amparo de ideologías filantrópicas, movimientos o teorías pedagógicas, van quedando paulatinamente como instituciones residuales dentro de un sistema escolar universalizado cuyas regulaciones afectarán a todos.

Si algunos centros, como es el caso de los privados, presentan al exterior una imagen diferenciada del resto, ésta suele tener poco que ver en sentido estricto con el currículum o con un proyecto de enseñanza de más calidad; las notas distintivas provienen, en muchos casos, de la condición social que les presta el tipo de alumnos que atraen y del estilo de gestión que desarrollan.

Diversos factores apoyan la tendencia en algunos sistemas educativos, entre ellos el nuestro, hacia la concesión de cierto grado de autonomía a los centros escolares para que adopten y concreten el currículum que en ellos se imparte. Destacamos que se trata más de adaptar y precisar que de crear, pues ni tal cosa les sería permitido a los centros y profesores ni entraría dentro de sus posibilidades hacerlo, dadas las condiciones del trabajo de éstos.

El movimiento hacia la descentralización administrativa no tiene que pararse en la transferencia de poderes de decisión desde las administraciones centrales a las de otro nivel (Comunidades autónomas o locales, en nuestro caso), sino que debe llegar hasta los centros, hasta los actores y protagonistas de la enseñanza,

proporcionando un marco flexible para que ellos puedan concretar el desarrollo del currículum.

El sentido democratizador de ese fenómeno debe conducirlo hasta la delegación de competencias a las instancias que mejor pueden acomodar el proyecto educativo a los estudiantes a los que sirven. En esta tendencia descontrolizadora se genera un espacio de autonomía en el que los centros escolares están llamados a tener más protagonismo y alguna capacidad de decisión para organizarse con un proyecto propio.

Es una tendencia que se abre paso en la organización de algunos sistemas educativos occidentales (CHAPMAN, 1990). Es una forma de democratización que pretende implicar a los colectivos en la gestión de los asuntos que les conciernen. La autonomía curricular tiene la función de permitir el perfilar un proyecto educativo, atender a necesidades de una comunidad, decidir asignaturas, talleres o módulos optativos, realizar actividades culturales adecuadas al contexto de cada centro, organizar más eficientemente los recursos y aglutinar a padres, alumnos y profesores en un estilo de educación compartida. Es un requisito para acomodarse a los alumnos y a la comunidad, servir de estímulo al desarrollo y motivación profesional de los docentes, así como promover innovaciones desde la realidad concreta.

Es un aspecto del discurso de la posmodernidad: el destacar la diferencia, acomodarse a los individuos singulares, sensibilizar hacia los valores particulares; perdida quizá la esperanza en las transformaciones del sistema general y de los colectivos. La educación tiene que considerar diferencias culturales, lingüísticas y socioeconómicas que no pueden ser previstas en todos sus términos en el diseño general del currículum.

La descontrolización de la Administración que reparte el poder de decisión y de control dentro del sistema educativo no hay que entenderla sólo como una condición en la forma de gestionar, sino como algo que obedece a un objetivo político fundamental: la profundización democrática donde las instancias y colectivos sociales de diverso tipo participan en los asuntos que les afectan, se sientan corresponsables de cómo funciona un servicio común como la educación y se preocupan por su mejora.

A fin de cuentas, la escolarización contribuye a definir la cultura de un pueblo y condiciona su porvenir económico; de su buen o mal funcionamiento se desprenden muchas consecuencias para los ciudadanos y para el conjunto social. Por este motivo, la autonomía de los centros en el desarrollo curricular creemos que debe entenderse como un espacio que corresponde llenar a toda la

comunidad, aunque pueden y deben distinguirse funciones y competencias de profesores, padres y alumnos.

Una mayor autonomía a los centros para que ésta fuese monopolizada por los profesores dejaría parcialmente sin sentido el objetivo de la profundización democrática. La responsabilidad compartida no tiene que apreciarse como desprofesionalizadora de los docentes. El proyecto educativo o curricular de los centros tiene que discutirse, decidirse, gestionarse y ser evaluado de alguna forma por todos los colectivos implicados en la enseñanza.

La realización de este proyecto no puede quedar reducida a un problema técnico de carácter pedagógico, sino que debería entenderse como el motivo para dotar de contenido a la participación en los centros y mejorar la vertebración de toda la comunidad educativa; padres, profesores y alumnos, fundamentalmente. La democratización puramente formal de las estructuras de gobierno de los centros pierde sentido y queda en simples mecanismos burocratizados si los actores sociales no aprecian que sirven para algo.

Al mismo tiempo, sólo en la medida en que exista un mínimo de implicación y coordinación entre todos los componentes de la comunidad escolar, la autonomía de que se disponga para elaborar el proyecto será eficaz.

A estas tendencias se añade la presión de un nuevo neoliberalismo conservador que, receloso ante cualquier servicio público regulado por el Estado, condena la intervención de éste en la vida de los individuos, reclamando para éstos y para toda iniciativa privada la capacidad de autorregularse. Cuanto menos regulaciones existan, incluidas las curriculares en el caso de los centros escolares, más libertad tendrán los centros de iniciativa privada para elaborar sus propuestas, diferenciar sus ofertas y competir por la captación de clientes con una "imagen de marca".

La autonomía de los centros es una reclamación y una concesión bien recibida por ideologías contrapuestas, indicio de que puede satisfacer aspiraciones muy diversas y que puede conducirse y desarrollarse en múltiples sentidos no todos acordes, necesariamente, con el objetivo de democratizar y hacer protagonistas de las decisiones a todos a los que les afecta la educación. El que el centro disponga de autonomía no significa que la gestión de este espacio la vayan a tener necesariamente los profesores y menos los alumnos o los padres.

La idea positiva de dotar a los centros escolares de alguna autonomía en el desarrollo del currículum es una forma de hacerles más responsables de la calidad de la enseñanza que imparten. En esta propuesta confluyen motivaciones contradictorias. Dicha concesión tiene mucho que ver con la evolución de las

políticas y las estrategias de innovación en los sistemas escolares más evolucionados y expandidos en momentos de falta de confianza en los grandes proyectos de reforma; cuando una prolongada crisis económica impide la financiación de proyectos ambiciosos, extensibles a todos los centros, profesores y alumnos.

Las reformas que quieren implantar nuevos estilos educativos e innovar los currículos, emprendidas, generalmente por iniciativa de los gobiernos, con la pretensión de extenderlas "en cascada" a todo el sistema educativo, son bastante costosas, exigen abundantes y variados recursos para hacerlas realidad. Provocan innumerables conflictos que no todos los políticos están dispuestos a asumir y, para complicar las cosas, siempre estarán llamadas a no poder satisfacer las expectativas que diferentes grupos ponen en ellas: padres, profesores, empresarios, entre otros. Es decir, conducen, aunque sea parcialmente, a la frustración.

En momentos en que la economía no permite esperar un incremento notable de los gastos dedicados a educación, las reformas globales más ambiciosas y costosas tienen que dar paso a innovaciones cualitativas de lo que ya se tiene. Bajo el discurso de querer mejorar la calidad de los procesos educativos y de lo que hacen los centros se esconde un giro en la estrategia política para el cambio: una limitación en las ambiciones del cambio, minando hacia dentro de lo que ya se tiene para rentabilizar mejor los recursos disponibles.

Proponiendo a los centros la autogestión de las innovaciones, renunciando al control centralizado, se logra un objetivo positivo para la democratización del sistema que puede servir también para disimular la imposibilidad o la renuncia de la mejora del conjunto, delegando la iniciativa del cambio a los equipos de profesores, en este caso a través del desarrollo curricular.

Esta tendencia, en los sistemas escolares que la experimentan, se relaciona con el énfasis puesto en la eficacia, con la búsqueda de mejores rendimientos y con la pretensión de una renovación cualitativa de la educación para satisfacer criterios de calidad; lo que conduce, inevitablemente, a revisar los procesos pedagógicos y el funcionamiento de las instituciones escolares. El debate sobre la calidad de la enseñanza es un tema central de la discusión sobre la educación hoy en día en los sistemas educativos (CARR, 1989 OCDE, 1991), que tiene la consecuencia de resaltar a los centros escolares como lugares donde se consigue o no mejorar la enseñanza.

Se trata de un planteamiento que, por otra parte, se apoya en una obviedad que le data de toda la razón: los profesores trabajan en centros escolares y los alumnos

es ahí donde reciben la enseñanza. Hacer de ese lugar un ambiente de renovación es una forma de plantear la innovación educativa en el medio ecológico más inmediato en el que se configura.

La mejora de la actuación de los profesores y el desarrollo del currículum tienen que plantearse en ese contexto. Si el cambio es real, es ahí donde debe ocurrir. Planteamiento que lleva a seleccionar a los centros como las unidades estratégicas para desencadenar las reformas de los sistemas educativos y hacer que éstas calen hasta la práctica (ELMORE, 1990; HOLMES GROUP, 1990; HOPKINS, 1987; SIROTNÍK, 1989).

Delegar en los centros la responsabilidad del desarrollo curricular, aunque sea parcialmente, forma parte de esas nuevas estrategias. Ahora bien, las virtualidades de este modelo se vienen abajo si no se proveen los medios para que puedan hacerlo adecuadamente. El diseño del currículum basado en los centros sin estrategias y medios para poder ayudarles, puede llegar a ser una fórmula engañosa que, a cambio de la atractiva autonomía, pueda conducirles a una mayor responsabilidad que no en todos los casos supone inevitablemente una mejora de la calidad o un proyecto más compartido y mejor adaptado a los alumnos.

La calidad de la enseñanza no se deduce automáticamente de la posesión de la autonomía. El desarrollo descentralizado del currículum, si es para todos, exige, paradójicamente, más medios que el desarrollo centralizado, puesto que habrá variedad de tácticas y enfoques, se requiere una asistencia diferenciada en función de las necesidades de cada centro, se precisan medios didácticos variados, además de presuponer una cierta capacidad de funcionamiento de los centros para que puedan hacerse cargo del poder de decisión concedido. Si el desarrollo curricular en los centros tiene contenidos reales es económicamente más costoso (MARSH, 1990, Pág. 62).

Como punto de partida se requiere una condición fundamental: la coordinación y dirección pedagógica. Estas consideraciones son una advertencia que debería tomarse en consideración para que la autonomía curricular no sea una simple intensificación del trabajo de los docentes o se convierta en un trámite burocratizado más.

Con este telón de fondo, cuyas causas están fuera de los centros escolares, se pueden recoger argumentos de carácter pedagógico que fundamentan la aspiración positiva a que cada centro, o en varios de ellos coordinados, la comunidad en torno a los centros elaborar y desarrollar un proyecto educativo diseñado por ellos.

- Cualquier aprendizaje en los centros escolares tiene lugar en un medio organizativo. Toda la experiencia de aprendizaje de los alumnos y las posibilidades o alternativas de enseñanza que toman los profesores están condicionadas por reglas de funcionamiento general que afectan al centro en su conjunto. Cada centro escolar es una realidad organizativa singular que moldea el desarrollo del currículum. Tanto si se aspira a que los profesores y los alumnos tengan poder de controlar su funcionamiento, como si no lo tienen, esa influencia es real. Plantear explícitamente el proyecto educativo es asumir esa condición, para poder discutirla y dirigirla coherentemente.
- La búsqueda de la calidad de la enseñanza. Es un principio bastante compartido en la actualidad el considerar que la mejora de la calidad de la enseñanza depende del funcionamiento colectivo de los equipos docentes. Hemos visto el diseño basado en la escuela como una táctica para mejorar el desarrollo curricular con proyectos elaborados para y en centros concretos, frente a la estrategia de grandes proyectos que después no se adaptan a las condiciones particulares de cada medio educativo.

Los estudios sobre la eficacia de los centros escolares llegan a la conclusión de que la forma de su funcionamiento tiene mucho que ver con los resultados conseguidos, más allá de los medios materiales, la relación alumnos-profesor y otras variables tradicionalmente utilizadas para plantear el problema de la calidad de la enseñanza.

Es evidente que el diseño del proyecto educativo es un motivo fundamental para dinamizar ese funcionamiento poniéndolo al servicio de la cultura que tiene que impartir.

- La cultura no se agota en las materias escolares. Si el currículum es cultura y debe llegar a ser experiencia cultural para los alumnos, considerando la amplitud que ésta debe tener para cubrir las áreas que hemos señalado, parece inevitable que el centro promueva el desarrollo de actividades culturales que amplíen la perspectiva de las materias, tal como en la actualidad se conciben, y relacionándolas con ellas si es posible. La educación general de los alumnos tiene que desbordar el sentido escolarizado que los currículos al uso imprimen a la cultura.

La literatura, el arte, la música, el deporte, la ciencia, la tecnología, la historia, el conocimiento del medio, los problemas sociales, el pensamiento en general, el cine, el mundo del trabajo, todos los temas cándentes de actualidad y hasta la simple lectura recreativa e interesante es muy fácil que queden fuera de la cultura curricular enlatada en materias, libros de texto, clases y cuadernos de trabajo e impartida por profesores para ser evaluada después.

Y si todo esto no queda fuera resultará fácil deformarlo por los ritos que la institución escolar ha generado, o quedará en forma de actividades extraescolares o complementarias, denominaciones que por si mismas resultan indicativas del peso que tienen. Tal vez, como está ocurriendo en otros contextos, sea más fácil incorporar esta formación cultural al margen de los centros y de las materias, reformulando la jornada escolar del alumno o el calendario escolar de otra forma, pero sería conveniente que actuasen de revulsivo en la organización del currículum en los centros y en los métodos de enseñanza. Separar actividad cultural de currículum escolar supone mantener una acepción empobrecida para éste.

Esas actividades pueden caer dentro de la especialidad o asignatura de un profesor, pero lo normal es que desborden el limitado territorio de las áreas y asignaturas, teniendo que formar parte del diseño del proyecto educativo de los centros. Incluso pueden reclamar la presencia de especialistas o fuentes de información ajenas a las instituciones escolares.

El centro como fuente de experiencias educativas. Por currículum se entiende la cultura real que reciben los alumnos y la experiencia que obtienen en la educación escolarizada, y no sólo las declaraciones de las prescripciones curriculares o los contenidos de las guías y textos. Obviamente, muchas de las experiencias "educativas" y efectos pretendidos tienen que ver con el ambiente escolar en general, cuya responsabilidad no es de cada profesor individualmente.

Los centros, en tanto que organizaciones, definen un ethos de conducta en las más variadas facetas del comportamiento: cómo comportarse físicamente, uso del lenguaje, hábitos de limpieza, utilización de las instalaciones y materiales, optatividad, obligatoriedad de determinadas actividades, normas de comportamiento social con directivos, profesores y compañeros, relaciones entre sexos, con minorías étnicas o religiosas, regulación de las salidas a exterior y comunicación con el mundo externo, tiempos de ocio y de trabajo, ponderación desigual de diferentes momentos del día, la semana, entre otros.

El centro escolar es una institución de las que los sociólogos llaman "totales" porque en ellas queda implicado el individuo como persona global. Definen por si mismas, con distinto grado de nitidez y coherencia, todo un currículum que si no se explícita no puede gobernarse reflexivamente.

En muchos casos se trata de normas poco claras que marcan de modo muy general lo que se puede y lo que no se puede hacer, lo que es facilitado y lo que es entorpecido. Recordemos, como ejemplo, que en los reglamentos de centro se propone todo un "programa" de educación social y moral relativo a conductas no

sólo académicas, al regular lo que está permitido y la punición a la trasgresión de las normas.

La vida en los internados ha sido el más evidente ejemplo de la importancia concedida a las formas de vida en su interior para fomentar un sentido de disciplina y control. El valor de la experiencia escolar para el logro del control de las conductas es un elemento indispensable para entender la historia de la educación y de las instituciones escolares (FOUCAULT, 1976; LERENA, 1983). Puede decirse que se ha confiado mucho menos en las lecciones de moral y de sociabilidad que en el control de la vida a través de normas institucionalizadas de comportamiento. El medio en el que se vive, en definitiva, es mensaje educativo.

"Para los partidarios de la escuela activa la educación moral no constituye una materia especial de la enseñanza, sino un aspecto particular del sistema en conjunto. Dicho de otro modo, la educación forma un todo, y la actividad que el niño despliega a propósito de cada una de las disciplinas escolares supone un esfuerzo de carácter y un conjunto de conductas morales"

Piaget

El balance histórico nos hace conscientes de que las opciones organizativas han tenido en general poco éxito, aunque se hayan dulcificado las formas férreas de control. Entre nosotros la reciente creación de los Consejos Escolares con la LODE supone un proyecto de hacer vivir la democracia en las escuelas, que no debería agotarse en formalismos de gestión en la toma de decisiones en las instituciones escolares.

El centro escolar define en su organización y funcionamiento una cultura propia que se solapa, interfiere o potencia a la cultura explícitamente contemplada en el currículum explícito. El centro es por tanto el lugar propio de una reflexión acerca del currículum que difunde a través de su funcionamiento y del clima que en él se genera en cualquier caso.

La búsqueda de la congruencia de estilos pedagógicos. En el centro es preciso coordinar a los profesores y las actividades que deben configurar un estilo educativo áreas o asignaturas concretas, bien se relacionen con el desarrollo de la personalidad, o con el logro de habilidades intelectuales, hábitos de trabajo, fomento de actitudes y valores, exigen una línea de actuación coherente entre los profesores para que todos ellos proporcionen estímulos constantes sin demasiadas contradicciones.

Desarrollar el hábito de la lectura no es una exigencia sólo para los profesores de lengua, por ejemplo. Fomentar la cooperación entre alumnos, su sentido crítico, la

expresión personal, el estudio racional, las actitudes relativistas hacia el conocimiento, entre otras, o son planteamientos estimulados por todos, o el alumno quedará sometido a exigencias contrapuestas en las que no percibirá coherencia alguna y que, además, le perturbarán su trabajo y estudio.

Los estilos pedagógicos individualistas descoordinados que exponen a los alumnos a exigencias contrapuestas requieren de éstos estrategias también diferenciadas para "adaptarse" al tipo de norma de "lo que es aceptable" con cada profesor. Viene a ser como una exigencia para sobrevivir en la institución y obtener éxito. Son diferencias entre estilos apreciables en rasgos como: el ritmo de trabajo, la distribución de su intensidad a lo largo del curso, el tipo de actividades dominantes, el desigual aprovechamiento de recursos externos, el énfasis en tareas fuera del centro y deberes para casa, en las formas de evaluar, el trato personal entre profesor y estudiante, las pautas de colaboración-competencia estimuladas entre alumnos, la amplitud de los márgenes de "lo que está permitido", la confianza en el trato y para manifestar problemas personales, entre otros.

Si, tal como hemos señalado en el apartado anterior, la educación general debe buscar cierta integración de la cultura, explorando la interconexión entre las áreas que se diseñan en el ámbito político-administrativo, es evidente que se precisa un esfuerzo de coordinación entre profesores que imparten diferentes áreas o disciplinas para explorar conexiones entre los saberes. Un esfuerzo que puede traducirse en la realización de actividades conjuntas, en la programación de grandes núcleos integradores, en los proyectos de investigación de los alumnos, además de coordinar los contenidos que cada profesor impartirá por separado.

El currículum puzzle repercute en una cultura mosaico, capacita poco para comprender y reflexionar sobre problemas y situaciones reales, dando lugar a aprendizajes menos significativos, que resisten poco al desgaste del olvido. Es una cultura para satisfacer las exigencias de los ritos de los exámenes más que para desarrollar a los individuos.

Uno de los retos más decisivos que se plantean a la educación obligatoria para mejorar la calidad de la enseñanza es el logro de esta coordinación para el desarrollo de un proyecto coherente de educación general.

- La coordinación y colegialidad como instrumento de desarrollo profesional. Los usos pedagógicos asentados históricamente en los centros reflejan más bien un estilo individualista de trabajar de los docentes, con poco desarrollo de la colegialidad profesional.
- Sus inconvenientes no sólo están en las incongruencias que deparan para los alumnos, sino en la imposibilidad de mejorar la práctica de los profesores,

comunicándose y discutiendo las experiencias particulares para su mutuo enriquecimiento.

- El aislamiento profesional impide transmitir la experiencia entre docentes y dificulta el que se vayan decantando criterios de lo que es y no es buena profesionalidad (HOLMES GROUP, 1990, Pág. 80). Los procedimientos de coordinación y de planificación conjunta son aspectos del diseño que tienen un ámbito natural de desarrollo en los centros, siendo un factor en la determinación de la calidad en las instituciones escolares (PURKEY y SMITH, 1983).

Estimular este espacio de diseño curricular es hacer de los centros lugares de socialización profesional, donde las prácticas no se convierten en rutina. El compromiso con la profesión, la motivación para ejercerla, puede y debe ligarse a la existencia de un proyecto conjunto, no sólo a la mejora de las condiciones laborales y materiales.

SYKES (1990, Pág. 84 y Stes.) enumera las siguientes condiciones para estimular la creación de la “comunidad profesional” de los docentes:

- Dejar espacio de autonomía para que la responsabilidad profesional complemente las regulaciones y requerimientos legales que exigen de los profesores el cumplimiento de sus funciones. El trabajo de calidad no se deduce sólo de normas burocráticas y de exigencias de rendimientos comprobables exigidos desde fuera. El profesor tiene un margen de autonomía real al que no pueden llegar las normas ni la evaluación de su eficacia; el ejercicio profesional depende, inevitablemente, del compromiso personal ético.
- Promover la socialización profesional positiva dentro de los centros. La adquisición de una determinada forma de ser profesor tiene lugar dentro de las condiciones de trabajo reales. Principio que vale para explicar los comportamientos positivos y también los viciados, especialmente importantes durante la formación inicial y en los primeros años de experiencia práctica (inducción profesional).
- Fomentar las implicaciones de los profesores y el desarrollo del currículum, al ser éste la ocupación fundamental de la práctica en torno al que se centran preocupaciones, dificultades de enseñanza y de los alumnos, métodos, forma de planificar la práctica, “utilización” de ideas, entre otros.
- Facilitar que los profesores accedan a fuentes y recursos de conocimiento externos a las escuelas, relacionando los centros con personas y recursos complementarios.
- Estímulo de la carrera docente sin abandonar la enseñanza. Progresar para los profesores significa muchas veces huir de ella o pasar a otro nivel del sistema

educativo. Es preciso diversificar el papel del docente creando nuevos cometidos profesionales relacionados con la mejora de la enseñanza como un todo, implicar a los profesores en la preparación práctica de nuevos profesionales, en la investigación de carácter más aplicado, en el desarrollo de funciones de mejora del sistema, como recursos de desarrollo profesional.

- Se ha de facilitar que los profesores tengan tiempo para otras funciones que no sean la enseñanza directa a los alumnos: tiempo para diseñar, para observar la práctica, discutirla, leer, reflexionar e indagar. Actividades que pueden realizarse a título individual o colectivamente. Lo que no es sólo una cuestión de tener menos alumnos y de rebajar el horario lectivo, sino también de organizarse y de que esas funciones se entiendan como propias del puesto de trabajo.
- Que la política educativa sea sensible al impacto en los profesores y en la práctica de los mandatos y orientaciones que difunde. Las exigencias, formulaciones y modelos que se expresan desde arriba con frecuencia no suelen considerar las condiciones reales de la práctica, los problemas que desencadenan, la falta de realismo de las propuestas, la provisión de medios necesaria o la formación del profesorado.

Para plasmar en fórmulas concretas la gestión del espacio de autonomía de los centros en el desarrollo de un proyecto curricular no existe un procedimiento que pueda concretarse en una regla, dado que se trata de una práctica compleja que implica una forma de funcionamiento colectivo organizado en la que toda la comunidad educativa está comprometida. Por otro lado, esa autonomía curricular es un concepto extensible de amplitud muy variable.

Podemos suponer que en algunos centros para elaborar ese proyecto se limitarán a elegir entre los materiales y textos preexistentes; en otros los profesores querrán adaptarlos o tomarán iniciativas para elaborarlos ellos mismos. Las fórmulas y tareas a acometer varían sensiblemente según se pretenda lograr un currículum centrado en las escuelas, en el que cada institución decide buena parte de lo que va a enseñar y cómo va a hacerlo, o bien se piense en opciones más atemperadas de autonomía, como son los currículos interpretados en los centros o "enfocados" desde las necesidades de éstos (MARSH, 1990).

La situación de nuestro sistema educativo nos plantea un reto más cercano a esta última acepción más mitigada de la autonomía curricular.

Más allá de la estricta referencia a los contenidos, el proyecto se puede limitar a recoger precisiones sobre los componentes de las áreas establecidas o puede incluir aspectos que las desborden, complementarlas con otras actividades culturales, etc.; se puede elaborar un proyecto dentro de las condiciones

organizativas dadas del centro o llegar a su alteración para hacer posible otro marco organizativo donde quepan modelos pedagógicos más innovadores.

3.1. Las Condiciones del Proyecto Curricular del Centro

La autonomía de los centros en el diseño del currículum no se logra por el hecho de que la Administración lo regule con flexibilidad. Esa es una condición necesaria pero no suficiente. Ya hemos comentado en otro lugar que para los profesores esas directrices son siempre flexibles e interpretables.

La consecución de la autonomía real en un proyecto propio es un objetivo laudable, complejo y costoso de conseguir; es un proceso gradual, con aciertos y avances rápidos, en ocasiones, y también con retrocesos y errores. La consecución de una autonomía que sea coherente con un buen funcionamiento exige la transformación general de la institución, otras formas de gobierno, una política de desarrollo curricular con asistencias a los profesores, más recursos, tiempo y un sistema de control de calidad.

Experiencias en otros sistemas educativos han puesto de manifiesto que sin avances en esas direcciones el desarrollo curricular en los centros no puede sostenerse. La fórmula que se adopte debería no sólo regular en términos legales ese espacio de autonomía, sino hacer que sea posible, con una política coherente en los frentes señalados. La transición, desde un sistema centralizado a otro más descentralizado en este sentido, reclama algo más que medidas legales y administrativas liberadoras; la autonomía no es ahora un ansia contenida de todos los profesores y colectivos implicados que sólo precise ser tolerada para hacerse realidad.

Hacer posible que los centros escolares sean protagonistas en el desarrollo del currículum exige estimular el nacimiento de toda una nueva cultura respecto de cuál es el papel de los profesores y el de toda la comunidad educativa. Es preciso tomar medidas en seis frentes fundamentales:

- Estimular la implicación de toda la comunidad educativa, porque la autonomía y el proyecto del centro no es sólo de los profesores. El currículum es la cultura para un pueblo y, si bien a los profesores se les presupone un dominio más especializado de estos temas, las decisiones básicas son políticas y sociales, por lo que son responsabilidad de toda la comunidad.

La autonomía, por otro lado, perdería su valor democrático y sus potencialidades si es aprovechada sólo por los directivos o, en su caso, empresarios de los centros. La reforma no está en quitarle capacidad decisoria a la administración para que se la quede en exclusiva otro agente. No se nos ocultan las dificultades reales que existen para que sea posible la participación real de los padres y de los estudiantes.

- Formación de profesores, perfeccionamiento de los mismos, regulación de sus funciones docentes y no docentes, partiendo de una cierta estabilidad de éstos en los centros. La autonomía de diseño para el centro exige disponer de argumentos para fundamentar las decisiones que se toman, optar con responsabilidad ante los dilemas, conocer alternativas, decidirlas colegiadamente y prever sus efectos, para no caer en la falta de coordinación y en la arbitrariedad.

Todo esto implica un cambio de cultura profesional y la necesidad de generar un clima de trabajo cooperativo, así como disponer de estímulos profesionales para que los docentes estén motivados. El proyecto reclama, sobre todo un funcionamiento colegiado de los docentes para decidir, desarrollar con coherencia y corregir el curso de la acción, sin perder su coherencia. Sin la estabilidad profesional de los equipos docentes no es posible la coordinación, que estará siempre iniciándose ni la continuidad en el desarrollo del proyecto.

El equipo coordinado de profesores permite y requiere una política de perfeccionamiento ligada a los problemas que éstos encuentran en la innovación. El perfeccionamiento que no se apoya en el principio de la mejora de las condiciones de desarrollo del trabajo puede quedar sin proyección práctica en la calidad de la enseñanza.

- Una política de generación de materiales didácticos diversificados para que sea posible la elección y la adecuación a cada contexto, así como mecanismos de intercomunicación entre centros y profesores para transmitirse experiencias de unos a otros. No es creíble ni factible en las actuales condiciones, con los condicionamientos reales del trabajo, que todos y cada uno de los docentes puedan y tengan que trasladar por si mismos las regulaciones genéricas sobre contenidos mínimas hasta llegar al desarrollo práctico de unidades didácticas, sin otras ayudas externas.

Sin la ayuda de materiales el trabajo del profesor se intensificaría enormemente y se haría imposible. El diseño del currículum en el centro no puede apoyarse en planes y materiales originales creados por cada equipo de profesores. Es conveniente que éstos se impliquen en su confección, pero seguirán requiriendo ayudas externas. Si éstas no son variadas el currículum seguirá siendo homogéneo.

- Una reconversión de los órganos directivos que regule sus funciones pedagógicas para que no sean meros gestores. El proyecto educativo, aunque de partida se diseñe democráticamente tiene que ser desarrollado, seguir su cumplimiento, facilitarlo y estimularlo, lo cual exige una labor de liderazgo para hacer todo eso posible. La actual función directiva no está estructurada ni capacitada para ello.

- Mecanismos ágiles de gestión, facilitación de recursos, libertad en el manejo de fondos. Un proyecto propio es singular en algún modo, exige medidas que tienen que ejecutarse rápidamente y no pueden perderse en la maraña de mecanismos burocráticos
- La autonomía reclama responsabilización y control, porque no sólo implica satisfacción de derechos, sino cumplimiento de objetivos. El centro puede ser autónomo en ciertos aspectos, pero debe responder ante alguien de las decisiones que toma. Es preciso el establecimiento de un sistema de control interno hacia adentro para analizar cómo funciona la realidad, cambiarla y mejorarla, junto a mecanismos para dar hacia fuera cuenta del espacio autónomo que se gestiona.

Según LOUIS y MST (1990), para caminar en estas direcciones sería conveniente trabajar en los siguientes aspectos:

- Vertebrar lo mejor posible a todos los miembros de la comunidad educativa: padres, profesores, directivos y alumnos,
- Estimular la participación de todos esos colectivos en la tema de decisiones en el centro y en la política escolar,
- Propiciar frecuentes y estimulantes contactos entre docentes, no sólo profesionales, sino a través de actividades culturales y sociales,
- Implantar mecanismos evaluadores de la eficacia de sus acciones.
- Fomentar que se observen unos a otros en su práctica profesional,
- Estimular el desarrollo de funciones distintas a la docencia, relacionadas con el desarrollo del currículum, la confección de materiales, la gestión de recursos, asesoramiento a profesores, etc.
- Proporcionarles medios para desempeñar su trabajo,
- Iniciar experiencias de innovación,
- Estimular la coordinación departamental,
- Cambiar las condiciones cotidianas de enseñanza y de aprendizaje de sus alumnos.

ANEXO 4

Disposiciones Legales Básicas que Regulan la Autonomía de los Centros de Enseñanza No Universitaria

Reflejamos la legislación fundamental que ampara la autonomía curricular para todos los centros de enseñanza no universitaria en España. Otras disposiciones más precisas regulan las condiciones para la realización de experiencias en el sistema educativo.

LODE (Ley Orgánica Del Derecho a la Educación, 1985)

Artículo 15.

En la medida en que no constituya discriminación para ningún miembro de la comunidad educativa, y dentro de los límites fijados para las leyes, los centros tendrán autonomía para establecer materias optativas, adaptar los programas a las características del medio en que están insertos, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades culturales escolares y extraescolares.

Artículo 42

1. El Consejo Escolar del Centro (se refiere a los centros públicos) tendrá las siguientes atribuciones:

(...)

- f) Aprobar y evaluar la programación general del Centro que con carácter anual elabore el equipo directivo.
- g) Elaborar las directrices para la programación y desarrollo de las actividades escolares complementarias, visitas y viajes, comedores y colonias de verano.
- h) Establecer los criterios sobre participación del Centro en actividades culturales, deportivas y recreativas, así como aquellas acciones asistenciales a las que el Centro pudiera prestar su colaboración.

Artículo 45

(Son funciones también para los centros privados concertados, Art. 54, además de los públicos.)

2. Son competencias del claustro (lo forman todos los profesores):
 - a) Programar las actividades docentes del Centro
 - (...)
 - c) Fijar y coordinar criterios sobre la labor de evaluación y recuperación de los alumnos.
 - (...)
 - e) Promover iniciativas en el ámbito de la experimentación o investigación pedagógica.

Artículo 57

Corresponde al Consejo Escolar del Centro (para los centros concertados).

- (...)
- f) Aprobar y evaluar la programación general del Centro que con carácter anual elabore el equipo directivo.
- g) Participar en la aplicación de la línea pedagógica global del centro y fijar las directrices para las actividades extraescolares.
- h) Elaborar las directrices para la programación y desarrollo de las actividades escolares complementarias, visitas y viajes, comedores y colonias de verano.
- i) Establecer los criterios sobre participación del Centro en actividades culturales, deportivas y recreativas, así como aquellas acciones asistenciales a las que el Centro pudiera prestar su colaboración.
- j) Establecer relaciones de colaboración con otros centros, con fines culturales y educativos.

LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990)

Artículo 2

(...)

3. La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios:

(...)

- f) La autonomía pedagógica de los centros dentro de los límites establecidos por las leyes, así como la actividad investigadora de los profesores a partir de su propia práctica.

Artículo 57.

(...)

4. Las Administraciones educativas fomentaran la autonomía pedagógica y organizativa de los centros y favorecerán y estimularán el trabajo en equipo de los profesores.

Artículo 59.

Las Administraciones educativas fomentarán la investigación y favorecerán la elaboración de proyectos que incluyan innovaciones curriculares, metodológicas, tecnológicas, didácticas y de organización de los centros docentes.

ANEXO 5

Aspectos Básicos en los que puede intervenir El Diseño Curricular en el Ámbito de los Centros Educativos

LÍNEAS GENERALES DE METODOLOGÍA PEDAGÓGICA

Las opciones metodológicas concretas, las técnicas y recursos que utilizan con los alumnos en un momento determinado y para una unidad concreta de contenidos, las tareas académicas, tiene que decidirlas cada profesor, de acuerdo con sus posibilidades, según las exigencias del contenido y las necesidades de los alumnos. La libertad metodológica dentro de los límites de la ética profesional es un derecho del profesor.

Pero el derecho de los alumnos a una mejor educación, las exigencias de un trabajo razonable, la necesidad de atender a objetivos comunes y actividades culturales generales retoman el trabajo coordinado dentro de una línea metodológica coherente que tenga en cuenta, como mínimo: los objetivos generales no adscritos a asignaturas o áreas en particular, el fomento de un clima favorable a la adquisición de cultura, la captación del interés del alumno por aprender, el fomento de habilidades y capacidades básicas, una visión histórica de la construcción del conocimiento, la tolerancia ante las discrepancias, sensibilidad ante las diversidades culturales, sociabilidad entre los alumnos, utilidad de lo aprendido para entender mejor el medio circundante, aprovechamiento de recursos diversos, entre otras variables posibles.

ACTIVIDADES GENERALES

Son aquellas que pueden estar ligadas a una materia, a varias o a complementadas de todas ellas, realizadas por un grupo de alumnos o entre varios grupos, dentro del horario de las materias o bajo la denominación de talleres, seminarios, actividades culturales, etc. Sus objetivos son servir a un proyecto

cultural general, a una metodología más variada y a la ruptura del academicismo reinante.

Más que extraescolares o complementarias deberían tener un carácter sustantivo en el proyecto educativo. Estudio monográfico en profundidad de un tema que una varias asignaturas, conmemoración de efemérides importantes, representaciones teatrales, cine, vídeo, fotografía, trabajos sobre museos, estudio y realización de artes populares, revistas escolares, trabajos con proyección comunitaria, actividades recreativas de lectura o música, exposiciones monográficas, paneles de discusión sobre temas de actualidad, talleres de tecnologías diversas, aplicación de la informática a usos distintos, granjas escolares, excursionismo, retomar la colaboración de profesionales externos, figuras de la cultura o de cargos públicos, etc. son algunos ejemplos para dinamizar culturalmente los centros escolares.

Este componente del currículum puede cumplir un importante papel en la acogida de los movimientos culturales juveniles y la consideración de temas relacionados con sus problemas, para que los alumnos aprecien los centros educativos como lugares más cercanos a sus preocupaciones.

Existen actividades general escaso de asambleas de centro, grupo o de curso- para implicar a los alumnos en la vida colectiva, tomar determinadas decisiones, tratar problemas de disciplina, considerar sus puntos de vista, en general, para fomentar su educación social que exigen la participación y coordinación de todos los profesores. El tutor del grupo puede ser el responsable de su coordinación, pero no debe entenderse que sea competencia exclusiva suya.

COORDINACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Cuanto menos precisa sea la regulación y clasificación de contenidos por grados o cursos que realice la Administración, tanto mayor es la necesidad de que la efectúen los profesores en los centros. Tarea en la que éstos suelen ser suplidos por las editoriales de libros de texto, que son las que acotan contenidos y los desarrollan en una secuencia determinada.

En tanto que los profesores utilicen los textos y otros materiales como un instrumento de ayuda, que no anula su iniciativa, es precisa una coordinación entre ellos para ordenar una secuencia de aprendizaje razonable. A mayores cotas de autonomía, más necesidad de actuación colegiada.

La coordinación debe implicar a los docentes de una misma especialidad, área o asignatura, por un lado, para garantizar una igualdad entre grupos de alumnos y a los de asignaturas o áreas diferentes, precisamente para mitigar los efectos de la especialización de profesores y de los contenidos clasificados en parcelas incomunicadas.

Si la interrelación de saberes, no viene dada por las fuentes que originan los contenidos, es preciso buscarla a través de medios pedagógicos: el diseño de materiales comunes entre profesores y la realización de proyectos pluridisciplinares coordinados.

En otros casos, la comunicación de secuencias que cada uno va a seguir viene exigida por la interdependencia o apoyo entre contenidos relacionados impartidos en asignaturas distintas: caso del estudio de una misma etapa histórica en varias materias (arte, literatura, historia general, historia de las ideas), dependencias de la tecnología respecto de la física, o de ésta con ciertos conceptos matemáticos, formas de producción y análisis del medio ambiente, etc.

De la coordinación de contenidos es preciso que quede expresa constancia como medio de incorporar al plan establecido a los profesores que cambian de centro.

TRATAMIENTO DE DIFERENCIAS: AGRUPACIÓN DE ALUMNOS Y OPTATIVIDAD DEL CURRÍCULUM

Cada ser humano es una individualidad única, cada alumno difiere de los demás en condiciones intelectuales, ritmo de trabajo y de aprendizaje, condiciones previas a su entrada a la escuela, intereses, etc. Si la educación escolarizada debe atender de algún modo a la peculiaridad de las personas es preciso ser consecuente pedagógicamente con las diferencias. Las dificultades a este reto residen en cómo dar satisfacción a ése principio, conjugando:

- La existencia de un currículum con contenidos de cultura comunes para todos y que sólo en parte puede ser optativo,
- La gestión pedagógica de la variedad de alumnos en un sistema escolar inevitablemente homogeneizador en su organización,
- Unos recursos limitados, cuando cada profesor atiende varias decenas de alumnos y hasta más de un centenar.

El sistema escolar y los centros tienen que plantearse, por una parte, el reto que supone la deseable integración de alumnos con dificultades y deficiencias en

instituciones normales superando, siempre que sea posible, su ubicación en instituciones separadas.

Por otro lado, los centros tienen que abordar la atención y organización de la enseñanza para alumnos que, estando dentro de lo que se denomina normalidad, difieren entre si por distintas características: Edad, intereses, ritmo de aprendizaje y capacidades especiales.

Se sobreentiende que diferencias raciales, religiosas, étnicas, culturales o de sexo no son criterios planteables éticamente, en torno a los que establecer diferencias pedagógicas, si bien en la realidad en torno a ellas se producen conflictos y discriminaciones que indican hasta qué punto la segregación de categorías sociales fuera de la escuela se lleva hasta su interior. La coeducación no es hoy un tema polémico, pero si lo es la integración-separación de alumnos de etnias distintas que confluyen en un mismo centro: gitanos, inmigrantes, etc.

En el ámbito de los centros, la atención a la heterogeneidad se aborda con dos estrategias, fundamentalmente: por medio de la agrupación de alumnas para la docencia y para poder atender a los que presenten dificultades, y a través de la estructuración de la optatividad del currículum.

Las opciones en estas dos dimensiones las determina en buena medida la administración educativa, pero siempre quedan posibilidades de optar dentro de los centros y sería conveniente que la innovación permanente en el sistema escolar, la investigación en la acción, el análisis y crítica de la práctica y la evaluación de la dinámica escolar dieran acogida a este aspecto como uno de los más relevantes de la organización de un centro, fuerte condicionante de la profesionalidad de los docentes.

La ubicación de estudiantes en grupos es una característica de los centros exigida por el simple dato de que hay más alumnos que profesores, por la especialización del currículum y por la diversidad de niveles de competencia y conocimiento de los alumnos. Distribuidos en categorías es algo inherente a la institucionalización de la educación, algo en lo que han incidido todas las experiencias educativas; una preocupación más acuciante cuando la enseñanza se universaliza y los centros acogen a sujetos de muy distinta condición y en tramos de edad cada vez más amplios.

La fórmula de ordenar a los alumnos en grupos, además de ser una necesidad, manifiesta una forma de entender la racionalidad de los centros, una manera de gestionar la vida de los grupos humanos y es la expresión de ideologías sobre cómo tratar las diferencias humanas. La historia de la institucionalización de la

educación queda reflejada en esa forma de racionalizar la práctica escolar, asumida hoy como algo natural por profesores, alumnos y por toda la sociedad, pero que no deja de ser un producto de la evolución histórica de la escuela.

En la enseñanza primaria tiene una trayectoria corta porque es muy reciente. Se han ensayado alternativas y existen experiencias variados en este sentido (DE LA ORDEN, 1975; YATES, 1970). Este último autor cita infinidad de fórmulas reales posibles, agrupándolas en una serie de categorías básicas, con variantes en cada caso, que iremos subrayando en los comentarios que siguen.

La ordenación general del currículum, distribuyendo, por ejemplo, materias o contenidos por ciclos y cursos académicos, supone una primera clasificación de alumnos por edades y cursos- La graduación es una primera solución adoptada ante la variedad de alumnos; consiste en ubicarlos de acuerdo con su rendimiento y progreso en niveles o cursos escalonados: a medida que van aprendiendo los contenidos establecidos para cada curso, los promociona al siguiente.

La fórmula general consiste en posibilitar el paso o ascenso anualmente, pero puede hacerse con más flexibilidad, en cuyo caso requeriría fórmulas de organización curricular, de profesores y de aulas distintas a las existentes también, permitiendo que los alumnos puedan seguir distintos ritmos de progreso. Esta forma de agrupamiento es generalmente regulada por la administración educativa interviniendo desde la ordenación del currículum y de la evaluación de alumnos, si bien queda en manos de los equipos docentes realizarla, al no existir controles externos de paso entre grados o cursos, poniéndose de manifiesto la importancia de discutir los criterios de evaluación que se utilizan.

La opción de materias propias en cada centro, la provisión de talleres y actividades culturales diversificados entre las que poder elegir, es una estrategia organizativa que será decidida por el diseño curricular en este ámbito. Se trata de una fórmula de individualizar que sirve para ajustar el currículum a las peculiaridades del alumno, en tanto es una oferta abierta y variada para que la diferenciación sea posible a través de la elección que realice éste. Cuanto más heterogénea sea la oferta, tantas más oportunidades existen para acoger las diferencias.

La ley de Ashby para el manejo de la variedad en cibernetica estipula que "sólo la variedad puede absorber la variedad": si ésta se introduce en un sistema, éste, a su vez, puede responder con variaciones. Dos estrategias de agrupamiento sirven para este propósito.

En la agrupación con contenidos diferenciados parcialmente los alumnos se agrupan de acuerdo con las opciones que han tornado. Se utilizan currículos

diferenciados también para los alumnos que, dentro de la etapa obligatoria, no pueden seguir el currículum común. Los agrupamientos informales de alumnos para actividades libres, talleres, clubes, deportes, etc., son otra solución de tipo puntual.

Las ventajas de la optatividad como principio diferenciador deben confrontarse con las ventajas del currículum común ya que, como se dijo en otro momento, las opciones curriculares rara vez son equivalentes y entonces, a través de este mecanismo, lo que se introduce es una discriminación y una forma de camuflar diferencias sociales.

Existe un conjunto de estrategias de agrupación que sirven para gestionar la diversidad de ritmos de aprendizaje y de capacidades para cursar el currículum común. Es un problema crucial en la enseñanza obligatoria al encontrarse con alumnos tan variados. Nos referimos a las estrategias de agolpamiento horizontal consistentes en organizar grupos paralelos de estudiantes de un mismo curso, grado o ciclo según niveles.

Es el caso de las clases especiales, bien sean de recuperación para alumnos con retrasos, dificultades o necesitados de asistencia intensificada, bien se provean para los excepcionalmente dotados. Los grupos paralelos se han experimentado también con individuos que no tuviesen deficiencias o fuesen excepcionales.

Han sido muy diferentes las formas de agrupación según la capacidad o el nivel de rendimiento. La bondad de la fórmula de homogeneizar grupos parte del supuesto de que así el profesor encontrará más fácil la acomodación de su enseñanza a los estudiantes, al reducirse la variabilidad de niveles, haciendo más factible la individualización didáctica, lo que significa realizar una enseñanza "a la medida del alumno".

En dicho tipo de enseñanza éstos podrán progresar mejor de acuerdo con sus capacidades y se reducirán los fracasos, es decir, mejoraría el rendimiento de la institución. Se ha argumentado en ocasiones también que en los grupos homogeneizados los sujetos más lentos participarán con más facilidad al no verse eclipsados por los más brillantes, al tiempo que éstos encontrarían despejado el camino a su desarrollo más acelerado. Se puede hacer dicha clasificación de alumnos para todos las materias o solamente para algunas.

Es una forma organizativa de rasgos tayloristas que busca obtener el máximo rendimiento de cada cual aumentando el de la institución. La filosofía de la comprensividad que busca la igualdad, así como la de integración de alumnos con

deficiencias (puede verse, HEGARTY y otros, 1988), han restado vigencia a las bases de este procedimiento, invalidado, además, por otros argumentos.

- Es falso que técnicamente se puedan homogeneizar los grupos paralelos: se puede elegir alguna cualidad de los alumnos y tomar las categorías que dentro de la misma pudieran distinguirse para diferenciar los grupos, pero esos mismos sujetos diferirán por cualquier otra condición académica o personal.

Si agrupamos por niveles de inteligencia, los alumnos siguen siendo heterogéneos por otras condiciones intelectuales, ritmo de trabajo, intereses, etc. Habría que hacer agrupaciones distintas por el nivel que tienen en cada materia, los ritmos de trabajo, sus particulares intereses y aptitudes, lo que resulta imposible por los recursos que exigiría. En ciertos casos es factible y necesario hacerlo para alguna materia en especial, como ocurre con la agrupación por niveles de competencia para la enseñanza de idiomas o para las matemáticas, que tienen un alto grado de estructuración secuencial de sus contenidos.

- En segundo lugar, esa táctica tiene efectos pedagógicos y psicológicos negativos en los alumnos y en los profesores: condiciona el autoconcepto personal que cada individuo tiene de si mismo, según se sepa perteneciente a grupos mejores o peores, las actitudes en las relaciones sociales y las expectativas de progreso. La segregación por capacidades o niveles produce una serie de expectativas negativas y falta de estímulos para quienes queden en el grupo de los "mediocres". ¿Qué profesores querrían ir con ellos?

Cualquier criterio de clasificación afectará a los métodos educativos y a las relaciones entre profesores y alumnos y a las de éstos entre sí.

- En otro momento comentamos que estas tácticas se habían argumentado favorablemente por permitir una enseñanza más fácil a los profesores (OAKES, 1985). Sin embargo lo que ocurre es que, lejos de mejorar la calidad de la enseñanza y cambiar las tácticas didácticas para adaptarse a los alumnos, lo que se produce es que se estandarizan los métodos que tratan a todos por igual.
- Al propagarse la idea de que los alumnos aprenden mejor si previamente están homogeneizados, se empobrece el repertorio de recursos pedagógicos de los profesores para abordar la diversidad no discriminatoria y se inhibe la reflexión personal profesional sobre las causas de las diferencias.
- Homogeneizar aparentemente a los grupos de alumnos es una forma de darwinismo social, de fomentar el meritocratismo y la ideología de la eficacia social que busca un sentido economista de la actividad pedagógica por encima de los ideales de igualdad, tolerancia entre los desiguales, ayuda entre los individuos y promoción de los menos capacitados (OAKES, 1985). Toda

clasificación de alumnos en grupos acaba afectando inexorablemente al tipo de conocimiento, en cantidad y calidad, que se imparte y a la forma de hacerlo.

- Las prácticas de homogeneización no han podido demostrar que producen una mejora de rendimientos escolares tangibles (SLAVIN, 1990), argumento taylorista capital por el que quieren justificarse, y en cambio tienen en contra suya todos los inconvenientes señalados.

La conclusión que se deriva de la investigación en este sentido es que, a menos que se cambien sistemáticamente los métodos de enseñanza, la organización escolar tiene poco impacto en el rendimiento de los alumnos, algo que ocurre no sólo con el problema de la homogeneización de grupos, sino con otras variables como el descenso del número de alumnos por aula, etc. Y si es preciso cambiar los métodos, cambiémoslos dentro de agrupaciones heterogéneas, busquemos la flexibilidad de los profesores en sus procedimientos de trabajo, la cooperación entre iguales, la individualización dentro de la diversidad.

Estas razones dan más legitimidad a los agrupamientos heterogéneos, bien en sistemas de organización escolar tradicionales (distribución de alumnos por criterios aleatorios, como es el apellido, haciendo grupos de igual tamaño y de parecida variabilidad interna), o bajo formas organizativas más innovadoras, como es el caso de los centros no graduados y las agrupaciones flexibles.

En la enseñanza no graduada, de la que han existido experiencias variadas, el estudiante progresó en el currículum y pasa los niveles que se establezcan a medida que va superando las exigencias. Hay fórmulas mixtas que agrupan a partir de habilidades básicas como es el nivel de lectura, manteniendo flexibilidad para los demás contenidos.

El espíritu de estas soluciones es plantear una enseñanza a diversos niveles (PARKER, 1969), de suerte que el alumno pueda comenzar según sus posibilidades y desplazarse tan lejos y tan deprisa como sea capaz sin quedar limitado por una estrategia didáctica desarrollada para que la sigan todos los componentes de un grupo. A fin de cuentas, todos los escuelas en sus comienzos han sido no graduados (puede verse GOODLAD, 1976 y MILLER, 1976).

La agrupación flexible consiste en prever diferentes tipos de agrupamientos de alumnos para distintas actividades y/o materias. Una conferencia, una clase "magistral" o la orientación de un trabajo pueden darse en grandes grupos, seguidos de tareas individuales, investigación en laboratorio, trabajo de biblioteca o de actividades en pequeños grupos para desarrollar la unidad didáctica iniciada con la actividad de gran grupo. Coexisten distintos tipos de agrupaciones que exigen una configuración de espacios muy distinta a la que comúnmente existe.

Finalmente, los centros pueden adoptar la estrategia que YATES toma de facilitación de enseñanza, consistente en tratar de adaptar y acomodar alumnos y profesores entre si, de forma que puedan cooperar con más facilidad. Cuando existen varios grupos de una misma asignatura, los alumnos pueden elegir uno de acuerdo con sus preferencias por el profesor que la imparte. Esta solución se desarrolla en el nivel universitario, pero podría ser extensible a otros niveles.

La conclusión de esta breve especificación de soluciones organizativas es que no hay que buscar una forma de agrupar en concreto por ser más efectiva que otras y tratar de universalizarla, algo que la investigación no ha podido comprobar (DE LA ORDEN, 1975).

CALFEE, 1987). Lo que es evidente es que en los centros existen problemas organizativos que permiten soluciones diversas que tienen que ver con la forma de desarrollar las materias de los currículos, el ritmo de progreso de los alumnos y la asignación de profesores a grupos y/o a funciones dentro de los centros.

Las opciones son limitadas porque la estructura de los espacios viene dada. Habituarse a pensar y hablar del trabajo del profesor como algo ligado a una forma de organizar a alumnos en aulas fijas es impedir que puedan pensarse otras redistribuciones de funciones y hacer imposibles transformaciones importantes de métodos educativos que exigen revisar las formas dominantes de agrupamientos.

Por todo esto, este asunto debería ser objeto de discusión y experimentación en los centros. El tema de la ratio de alumnos por profesor, que es un referente primordial para hablar de calidad en los centros, tendría que plantearse en otros términos para no hacerlo equivalente de forma implícita a un sistema de organización.

La disminución del tamaño de los grupos no lleva por sí sola a la mejora de los resultados ni al cambio de los procesos educativos. Esta discusión tiene, por otro lado, diferente significado según desde que cantidades se plantea reducir el volumen de los grupos. El rendimiento y la motivación pueden mejorar sensiblemente al bajar la relación alumnos profesor a cotas muy bajas (10 ó 15 alumnos), pero parece no ser significativa reduciendo el tamaño de los grupos entre cantidades más altas, de 30 a 25, por ejemplo: (Puede verse GLASS, 1982.)

La investigación pedagógica no ha podido establecer el tamaño ideal de un grupo, pues la calidad con un número determinado de sujetos depende del tipo de profesor, del tipo de alumnos, de la tarea a realizar y del contacto que se quiera establecer con ellos. Esto no significa que la disminución del tamaño sea una reivindicación carente de sentido. Bajar la ratio de alumnos Por profesor es, en

principio positiva, en tanto aumenta los recursos personales y el posible tiempo de atención individual.

Los profesores con grupos pequeños pueden proporcionar más atención a los estudiantes, disponer de un dima para un mejor conocimiento con éstos, adquiriendo más economía en tiempo y en gestión de la clase; se pueden desarrollar con más facilidad diferentes actividades simultáneamente desarrollados por subgrupos de alumnos dentro del aula, que es otra forma de tratar las diferencias entre ellos.

Pero, a partir de un número razonable de alumnos por profesor en el conjunto del centro, cuyo límite ideal depende de la edad y de la materia, el problema está en para qué retomar su disminución por grupo. ¿Sólo para que descienda la carga de trabajo del docente, que puede ser necesario, o para mejorar la calidad de la enseñanza? En este Último caso habrá que llevar la reivindicación hacia una mayor dotación de profesores por centro no para que disminuya el tamaño de los grupos de alumnos, una vez que sea tolerable, sino para desarrollar funciones distintas, facilitar otros servicios y poder realizar otras agrupaciones ligados a formas diferentes de trabajar.

Estamos ante una forma de plantear la enseñanza que se refiere implícitamente a un marco organizativo no cuestionado, en el que el aula se entiende como el único escenario posible de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Una concepción que conlleva un modelo de regular y desarrollar la función docente. Es, por otra parte, una manera cuantitativa de evaluar y hablar de la calidad de la enseñanza, cuya mejora es costosa en los sistemas escolares universalizados. A partir de un cierto límite aceptable hay que plantearse cómo favoreceremos esa calidad. Existen muchas medidas posibles qué añadir a las aspiraciones de una enseñanza distinta. La disminución de la radio no es ninguna panacea en todos los casos y al margen de otras reformas.

EVALUACIÓN DE ALUMNOS Y RITMOS DE EXIGENCIA

La importancia del centro y de los distintos equipos de profesores dentro de él respecto de la evaluación se justifica por la importancia de coordinar exigencias, por el tipo de trabajo del alumno que se fomenta al estar ligado al conocimiento o habilidades que se exigen en las evaluaciones y por la dinámica y clima general que la evaluación fomenta en la enseñanza.

No podemos olvidar que evaluando se controla muy decisivamente la conducta de los alumnos. Al decidir qué 'se exige y cómo se hace, se seleccionan y ponderan objetivos y contenidos, así como las actividades del alumno y su conducta más aceptable. De ahí que la evaluación sea un auténtico filtro del currículum real (GIMENO, 1988. Pág. 371 y Stes.).

Cuando el currículum se especializa y lo imparten varios profesores a un mismo grupo de alumnos, cobra otra relevancia adicional. En un estilo individualista, donde cada profesor decide por su cuenta, ese filtro curricular es peculiar para él y puede llegar a plantear al alumno exigencias incoherentes entre sí y hasta contradictorias.

Evidentemente, el profesor tiene responsabilidad en su especialidad o materia, pero el filtrado del que hablamos tiene que ver con actitudes hacia el conocimiento, formas de presentar el trabajo, habilidades básicas que se ponderan, etc., que retoman de los alumnos adaptaciones selectivas para cada caso, perdiéndose de vista la necesidad de trabajar por objetivos comunes.

Un profesor puede pedir respuestas escuetas, otro comentarios personales; uno exige más recuerdo de datos que evocar de memoria, otro puede insistir más en razonamientos del alumno y en la expresión de opiniones; unos son muy sensibles a faltas de ortografía, otros a la escasa fluidez en las respuestas, otros al desorden en la expresión.

La evaluación tiene una decisiva intervención en la dosificación de los contenidos y por ello gobierna el ritmo de trabajo del alumno, su vida, la intensidad del esfuerzo y la actividad cultural y de ocio fuera de los espacios escolares. La actividad académica se prolonga cada vez más fuera del medio escolar, hasta llegar a ocupar las vacaciones.

Es muy común que en unos momentos determinados del año se concentren exigencias de trabajo y realización de evaluaciones, cuando es una racional exigencia su distribución. Si existiese la evaluación continua a través del trabajo cotidiano esa anomalía no se daría, pero la evaluación formalmente como tal acta es una realidad muy extendida en la enseñanza obligatoria, lo mismo que el trabajo fuera del aula.

Estas circunstancias retoman la adopción de decisiones colectivas coordinadas para distribuir exigencias, hacerlas compatibles y trabajar por un estilo metodológico coherente para los alumnos.

PROVISIÓN Y USO DE MATERIALES

El material didáctico que utilizan profesores y alumnos se liga muy estrechamente a la metodología pedagógica y, por lo mismo, a los procesos de aprendizaje. De ahí la importancia que tienen la adquisición y pautas de utilización de los materiales y la variedad de los mismos. Tales usos tienen que ver con el estilo de cada docente y la peculiaridad de la materia, pero también con hábitos colectivos asentados en tradiciones metodológicas y de la organización escolar, que suponen una forma de concebir el trabajo docente, así como la organización del espacio y del tiempo en los centros.

Las bajas inversiones, por ejemplo, en bibliotecas escolares y el consumo exacerbado de libros de texto que caducan anualmente, la introducción de nuevos medios son usos explicados por la conjunción de diversas razones:

- Financiación por el alumno de los libros de texto, con bajas inversiones de la Administración en los centros,
- Carencia de personas y falta de regulación de sus funciones para que se ocupen de la gestión de los materiales utilizados colectivamente,
- La estructura de los centros, concebidos como “celdillas” que dan a pasillos y éstos a la calle, con pocos espacios alternativos y de uso común,
- Usos metodológicos de los profesores, ligados a materiales muy estructuradores del currículum, de utilización individual, con poca cabida de otros materiales diversificados, como lecturas variados y aprovechamiento de materiales audiovisuales,
- Fijación de las tareas del profesor con el modelo implícito de que su papel docente se agota dando clases a los grupos de alumnos que le correspondan; o con el aula como espacio exclusivos o fundamental de referencia para el trabajo,
- La distribución del tiempo escolar en “celdillas” de tiempos-de clase con un poco de tiempo de recreo.

Si en los centros no se revisa la forma dominante de utilizar el material didáctico, su selección y financiación, o la entrada de material alternativo, se debe a que tampoco se cuestionan los aspectos implicados en los usos dominantes que acabamos de señalar. Esas pautas colectivas asentados condicionan bastante las posibilidades de uso y el tipo de utilización que puede hacerse de los materiales.

La dotación variada de los mismos, la introducción de nuevas tecnologías, el uso de materiales poco convencionales y la adquisición de los que resultan costosos no es posible si no es para uso colectivo.

Cuando las normas colectivas no se abordan explícitamente se adoptan los marcos ya dados como naturales y después los profesores individualmente podrán alterarlos poco. El uso de un laboratorio de idiomas, la potenciación de la biblioteca escolar, la utilización de ordenadores en cualquier área del currículum, los materiales e instrumentos que requieren talleres prácticos, etc., exigen organización de espacios, tiempos de uso, servicios de conservación y normas de utilización que retoman el debate de una forma de hacer educación dentro de los centros.

Todo proyecto de innovación curricular lleva a revisar esos comportamientos que, en parte, quedan fuera del alcance de los equipos docentes, pero en otros casos no. Y la dotación de materiales, al margen de un proyecto en el que se prevea su explotación adecuada y rentable, suele conducir a su arrinconamiento.

DISPONIBILIDAD DE ESPACIOS

El espacio escolar es el contexto físico de la actividad de profesores y alumnos. La configuración de cualquier espacio arquitectónico revela las funciones para las que se pensaron e hicieron. Una iglesia, una sala de cine, unos baños romanos, un palacio, una vivienda revelan los usos que justificaran su diseño.

Las configuraciones de espacios ya dados resultan marcos para hacer posibles unas actividades pero otras no. Lo mismo ocurre con el espacio escolar. Generalmente, la disponibilidad y distribución de locales en los centros, no sirven para llevar a cabo planteamientos educativos acordes con un proyecto de educación general en el que deben realizarse actividades muy diversas, sino que son coherentes con la ideología dominante bajo la que adquirieron forma.

indoctrinación colectiva, enseñanza magistral, poco lugar para la privacidad, vigilancia directa de los alumnos, clasificación taylorista de éstos y escasa variedad de actividades comunes, con poco espacio para el trabajo colectivo de los profesores. Por otro lado, la creación masiva de centros escolares, en una etapa histórica de fuerte expansión de la escolarización, ha servido fundamentalmente al objetivo de buscar un cobijo para un número elevado de alumnos, pero no para desarrollar en ellos la pedagogía moderna.

Aunque no se disponga de muchos datos contrastando los efectos que pueden producir los ambientes físicos escolares en las actividades de profesores y alumnos, la historia de los espacios y de las construcciones arquitectónicas escolares es una muestra de la evolución de las concepciones sobre la educación, sobre la conducta humana y las relaciones entre los que habitan en ellos.

El diseño de espacios progresivamente más abiertos ha sido una tendencia en la evolución de las construcciones escolares, ligada al desarrollo de una educación más progresista, aunque con una implantación real limitada debido a los costos de los nuevos planteamientos. De los estudios disponibles se pueden deducir que disposiciones adecuados de los espacios pueden mejorar la cooperación entre profesores, así como la satisfacción en el trabajo (BENNETT, 1987).

Como, por otro lado, la innovación curricular suele pensarse desde parámetros más bien individualistas, centrados aisladamente en cada materia, y no en función de proyectos conjuntos de transformación de la práctica, las realidades institucionales como ésta tampoco se cuestionan demasiado.

Hoy se habla bastante de innovación didáctica, de cambio curricular, pero muy poco de fórmulas organizativas alternativas necesarias para que sean posibles. Razón por la que fracasan muchas ideas y proyectos de innovación en los currículos. Tareas y actividades innovadoras exigen contextos físicos adecuados que no suelen ser los heredados. En el medio físico de que se dispone sólo caben unas determinadas metodologías.

Obviamente, la disponibilidad de espacios y su ordenación no son opciones que dependan de los profesores o de los equipos docentes, pero si en buena medida lo son las posibilidades de variación de su utilización interna.

El equipo docente si puede tomar decisiones sobre la combinación de uso de las aulas disponibles, la distribución de áreas de estudio, la realización de prácticas, la utilización de zonas comunes, la provisión de otras para usos alternativos, etc.

EVALUACIÓN DEL CENTRO

La evaluación del funcionamiento del centro es una necesidad. Consecuencia tanto más ineludible cuanta mayor sea su autonomía. Hemos comentado que la descentralización que distribuye poderes debe asignar también responsabilidades para lo que son precisos mecanismos para informar de cómo cumplimos con ellas, dirigiendo los resultados del diagnóstico para su evaluación hacia el interior del centro y hacia la comunidad exterior.

El análisis de la vida interna de un centro es una necesidad para estimular la conciencia de que existen aspectos colectivos y responsabilidades que es preciso asumir. Evaluar colectivos e instituciones significa clarificar y hacer públicas informaciones sobre su funcionamiento, a partir de datos objetivos y del contraste y triangulación de las percepciones que tienen los diferentes participantes en ellas.

La hagan los mismos profesores y directivos o sea ayudada desde fuera a través de la supervisión de expertos o "auditores", la evaluación es un recurso para iniciar a los docentes en la sensibilización ante los elementos comunes del proyecto educativo y una forma de iniciarse en la investigación sobre la propia práctica para reconstruirla de forma permanente (ELLIOTT, 1990b; SANTOS, 1990). Cuando todo el centro se toma como referencia para realizar un proyecto educativo o una experiencia de innovación, solamente una política de evaluación añadida puede servir de contraste para la experimentación y mejora.

USO DEL TIEMPO

En la determinación y en el uso del tiempo escolar se mezclan muy diversos factores: determinaciones externas a centros y profesores, regulaciones laborales del puesto de trabajo de éstos, ponderación diferenciada de las diversas materias y actividades incluidos en el currículum, distribución de tiempos impuesta por las actividades dominantes que son posibles dentro de la institución escolar, así como diversas creencias sobre la idoneidad de la duración de una actividad, el tiempo máximo que tolera la fatiga del alumno y del profesor, lo favorable o no que es un momento del día y/o de la semana para determinados áreas y actividades, etc. Una distribución del tiempo es una radiografía de la ponderación de actividades.

La vida de los alumnos dentro y, cada vez más, fuera de las aulas está regulada por el gobierno que los centros hacen de su tiempo. El incremento de las tareas en casa es la expresión de la incapacidad de las instituciones escolares de transformar los métodos dominantes, las actividades y el tiempo en su interior.

Ésta es una de las realidades, junto con la ordenación del espacio, que más directamente regulan la vida en las instituciones educativas. Cambiarla implica remover hábitos de comportamiento y creencias fuertemente arraigados. Así, por ejemplo, los módulos horarios más extendidos de una hora son expresión de la metodología "magistral" dominante, de la fatigabilidad del profesor realizando secuencias de actividades muy centradas en su actuación directa y de la creencia de que la atención de los alumnos resiste poco, por lo que se considera conveniente cambiar de materia y de profesor, aunque con esos cambios no se alteren las actividades de los alumnos que es lo que más puede aburrirles.

Por otro lado, sobre el tiempo escolar y su distribución se vértebra la vida social de las familias, la mayor parte de la vida de los alumnos durante los períodos académicos del año y la profesionalidad de los docentes. Cualquier experiencia de innovación debe tener en cuenta esas concomitancias.

Por ejemplo, no se puede pedir que los profesores sean participantes en el desarrollo del currículum o que contribuyan a analizar críticamente su práctica si no se reordena la distribución de su tiempo laboral. Las innovaciones no pueden hacerse a costa del aumento del tiempo extralaboral de los profesores, intensificando su dedicación.

Lo mismo que ocurre con el espacio, la distribución del tiempo -el horario- viene estipulado desde fuera por la Administración, pero los usos dominantes de distribución interna obedecen a la cultura interior de las instituciones asumida acríticamente por los profesores. Realizar el análisis del uso del tiempo escolar es entrar en la revisión de esa cultura asumida, paso necesario para plantear otras metodologías que puedan hacer realidad un proyecto cultural o curricular más atractivo. Muchas actividades no son posibles sin esa revisión: proyectos de investigación, unidades interdisciplinarias, trabajo en grupo, consultas de materiales, trabajos prácticos y de laboratorio, manipulación de materiales no convencionales, visitas fuera de los centros, etc.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

AYALA, Mercedes; BAUTISTA, Germán y otros. Enseñanza, Ciencia y Currículo Abierto. En: Revista Educación y Cultura, No 30. CEID-FECODE. Julio, 1993.

ÁVILA PENAGOS, Rafael. Pedagogía y Autorregulación Curricular. Santa Fe de Bogotá, Ediciones Antropos. Colección Siglo XXI, 1991.

BERNSTEIN, Basil. La Construcción Social del Discurso Pedagógico. Segunda edición. Editor Mario Díaz, PRODIC, El griot. 1989.

DÍAZ, Mario. Contradicciones de una Pedagogía Retórica. En: Revista Educación y Cultura, No 4. CEID-FECODE. Junio, 1985.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. Ensayo sobre la Problemática Curricular. 4^a edición. Editorial Trillas. 1990.

GIMENO, Sacristán J. El currículum: una Reflexión sobre la Práctica. 2^a edición. Ediciones Morata. 1989

LÓPEZ JIMÉNEZ, Nelson y otros. Currículum y Calidad de la Educación Superior en Colombia. Bogotá: Colciencias-ICFES. 1989.

Reflexiones en torno a la Problemática Curricular en América Latina. Revista Actualidad Educativa, No 1. Enero-Marzo, 1994. Pág. 57-60.

MEJÍA, Marco Raúl. Movimiento Pedagógico. Una Búsqueda Plural de los Educadores Colombianos. En: Documentos Ocasionales No 42, tercera edición. 1988.