

INTRODUCCIÓN

La función abierta de la obra y su contenido

Por José GIMENO SACRISTÁN

Universidad de Valencia

El *currículum* es un concepto que dentro del discurso acerca de la educación denomina y demarca una realidad existente e importante en los sistemas educativos; un concepto que, si bien es cierto que no acoge bajo su paraguas a toda la realidad de la educación, sí que se ha convertido en uno de los núcleos de significación más densos y extensos para comprenderla en el contexto social, cultural, entender las diversas formas en las que se ha institucionalizado. No sólo es un concepto *teórico*, útil para explicar ese mundo abarcado, sino que se constituye en una herramienta de regulación de las prácticas pedagógicas. Nos ocuparemos de un concepto de uso generalizado en la literatura pedagógica, en la investigación, en el lenguaje de las administraciones educativas, en los medios de comunicación y entre el profesorado¹ aunque es relativamente reciente entre nosotros.

El *currículum*, con el sentido en el que hoy se suele concebir, tiene una capacidad o un poder inclusivo que nos permite hacer de él un instrumento esencial para hablar, discutir y contrastar nuestras visiones sobre lo que creemos que es la realidad educativa, cómo damos cuenta de lo que es el presente, de cómo y que valor tenía la escolaridad en el pasado e imaginarse el futuro, al contenerse

¹ En los ambientes educativos en España este constructo se divulgó muy ampliamente a partir de 1990, cuando en la LOGSE se procedió a la revisión de los contenidos de las enseñanzas no universitarias. Curiosamente y paradójicamente, ahora, tras las reformas que se han llevado a cabo en el proceso del cumplimiento de los acuerdos de Bolonia, el concepto *currículum* desaparece de los desarrollos de los planes de estudio para la formación del profesorado, quedando diluidos sus contenidos en las llamadas Didácticas Especiales, centradas en los procesos de enseñanza —y menos en los de aprendizaje— de los contenidos de las materias o disciplinas. Con lo cual se corre el riesgo de que todo el universo de temas y problemas que la investigación, la teoría y las experiencias de innovación de las prácticas relacionadas con el currículum se olviden en la formación del profesorado, reduciéndola a los aspectos de carácter más técnico. En vez de recurrir a un pensamiento que es más integrador (de aspectos culturales, sociales, políticos, psicológicos y pedagógicos), se ha echado mano del concepto de *competencias*, centrando el discurso en otra dirección más “aséptica”. Y esa mutación resulta de planteamientos que el profesorado ve como arbitrariedades que le confunden y desmotivan.

en él lo que pretendemos que aprenda el alumnado; en qué deseamos que se convierta y mejore.

El currículum, su implementación, ha condicionado nuestras prácticas. Es un componente instituyente, pues, de la realidad educativa que vivimos; podría decirse que la conforma. Si bien, las prácticas dominantes en un momento dado también lo condicionan a él; es decir, que el currículum es a la vez instituido en su realización.

Estas peculiaridades —entre otras— hacen que el concepto *currículum* apele a una realidad difícil de encerrarla en una definición sencilla, esquemática y clarificadora por la complejidad misma del concepto. Tampoco ayuda a ello el hecho de que haya sido un campo de pensamiento reciente dentro de las disciplinas pedagógicas. No obstante, creemos que podemos entendernos con los lectores si convenimos en darle, de momento, un significado sencillo: *el contenido cultural que las instituciones educativas tratan de difundir en quienes las frecuentan, así como los efectos que dicho contenido provoque en sus receptores*. La escuela “sin contenidos” culturales es una ficción, una propuesta vacía, irreal y descomprometida. El currículum es la expresión y concreción del plan cultural que la institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto.

Toda institución educativa trabaja y defiende una cultura, —un currículum— que transmite de múltiples maneras; lo cual es un hecho consustancial a la existencia de la institución escolar. El contenido cultural es condición lógica de la enseñanza y el currículum es la estructuración de esa cultura bajo claves psicopedagógicas.

El currículum es una pasarela entre la cultura y la sociedad exteriores a las instituciones educativas, por un lado, y la cultura de los sujetos, por otro; entre la sociedad que hoy es y la que habrá mañana, entre las posibilidades de conocer, de saber comunicar y expresarse en contraposición a la cerrazón y a la ignorancia.

Toda esa complejidad nos avoca a considerar que la teoría del currículum es una metateoría que engloba discursos teóricos generados en otros territorios de la educación e incluso fuera de ella. Como afirma KEMMIS (1986, pág. 22), el currículum debe verse como un problema de relación entre la teoría y la práctica, por una parte, y entre la educación y la sociedad, por otra. Porque el currículum, lo mismo que la teoría que lo explica, es una construcción histórica que se da en unas determinadas condiciones. Su configuración y desarrollo engloba prácticas políticas, sociales, económicas, de producción de medios didácticos, prácticas administrativas, de control o supervisión del sistema educativo, etc.

Son pocos los elementos, fenómenos, actividades y hechos de la realidad escolar que no tengan alguna implicación con el currículum o no se vea afectado por él. Problemas como el fracaso escolar, la desmotivación de los alumnos, el tipo de relaciones entre profesores y el alumnado, la indisciplina en clase, etc., son preocupaciones y temas de contenido psicopedagógico que tienen algo que ver, sin duda, con el currículum que se ofrece a los alumnos y alumnas y con el cómo se les ofrece. Cuando los intereses de éstos no encuentran algún reflejo en la cultura escolar, se puede comprender que se muestren refractarios a ésta y quieran huir de ella; algo que puede reflejarse en manifestaciones de rechazo, enfrentamiento, desmotivación, huida, etc.

La teorización sobre el currículum no puede dejar de ser *una construcción progresivamente más interdisciplinar que sirve de núcleo para integrar conocimientos y aportaciones de y en las Ciencias de la Educación*. Pensamos que estamos ante un campo intelectualmente atractivo y consideramos que su estudio es de gran importancia para el profesorado porque es un tema en el que de forma paradigmática se pueden apreciar las relaciones entre las orientaciones procedentes de la teoría y la realidad de la práctica, entre los modelos ideales de la institución educativa y la que será posible o real. Lo que resulte dependerá, en muy buena medida, de los y las docentes.

Si el contenido cultural es la condición lógica de la enseñanza, es muy importante analizar cómo ese proyecto de cultura “escolarizada” se concreta en las condiciones reales de la enseñanza. El que haya sido durante mucho tiempo un campo de acción de los administradores y gestores de la educación ha dificultado que hoy no sea fácil disponer de una ordenación coherente de conceptos y principios, pudiendo afirmarse que no poseemos una teoría fijada por un consenso estabilizado en torno del *currículum*.

Un concepto de la trascendencia señalada, dadas su potencia cognitiva y su complejidad inevitable, necesariamente tiene que provocar enfoques y tratamientos muy diversos y ser un terreno conflictivo y polémico. Las disensiones pueden localizarse en muy diversos aspectos. Por ejemplo, si los procesos de enseñanza-aprendizaje son estimulados por las actividades académicas, ¿cuáles son apropiadas para que esos procesos den los resultados que se pretenden con un determinado currículum? Si cotidianamente equipáramos tiempo de enseñanza con tiempo de educación, ¿qué calidad tendrá ésta a la luz de la calidad que tiene el tiempo de enseñar (los profesores) y de estar escolarizado (el alumnado)? Siendo el currículum cultura, es una cultura entre otras posibles. ¿Qué contenido tiene la que unos y otros consideramos apropiada para nuestros hijos? Constituyéndose como una selección cultural que alguien realiza bajo los parámetros de una opción epistémica, política, social, cultural, de justicia, psicológica y pedagógica, ¿quiénes tienen legitimidad para proponer opciones? Actuando a modo de partitura a partir de la cual el profesorado ejecuta la práctica, ¿qué tipo de realización deseamos y qué papel dejamos para quienes la ejecutan? Requiriendo enfoques holísticos e interdisciplinares, es evidente que reclama la concurrencia de lecturas desde diferentes ángulos; lecturas con las que se puede pretender apoderarse de la hegemonía en su enfoque. El campo en torno del currículum es un territorio inevitablemente discutido y disputado.

Éstas y otras cuestiones que podrían plantearse no son motivadas sólo por la complejidad y trascendencia pedagógica del currículum. Debajo de éstas se ocultan —aunque en muchos casos se llevan al escenario público— ideologías, intereses y motivaciones de grupos y personas muy distintas y distantes que pugnan entre sí.

En una sociedad democrática este pluralismo y los conflictos inevitables deben ser abordados explícitamente. Es necesario que se hagan públicas las diferencias y que estemos abiertos al diálogo y a la participación de todos los agentes y posiciones en liza. En nuestro contexto no disponemos de espacios para esos debates ni se discute dónde sería posible hacerlo; no hay sensibilidad para reclamar su realización. Como mucho, queda reducido a los momentos —es nuestro caso— en los que se realiza el ritual en el que se han convertido las

Reformas que se suceden casi periódicamente. Se crean, por ejemplo, organismos y agencias para evaluar resultados de los niveles del sistema con el fin de evidenciar su eficacia en el cumplimiento de las prescripciones del currículum, con el explícito propósito de que quienes salgan bien parados en las pruebas diagnósticas se vean reconfortados y quienes no obtengan los resultados aceptables se sientan en la obligación de hacer algo para mejorar. Parece suponerse que los mecanismos que operan en el desarrollo del currículum y las fuerzas que hacen falta para cambiarlo funcionasen por los principios de recompensa y castigo. Sin embargo no existen una política, foros estables, organismos o instituciones que se ocupen de la mejora de la calidad de los *currícula*, cuando la calidad de la educación depende de qué les proponemos o imponemos a los alumnos y alumnas para que aprendan. Los empeños para que *nadie quede atrás*, se evite el fracaso escolar, el que sea creíble el eslogan de *aprender a lo largo de toda la vida*, no se conquistan diagnosticando el sistema, sino contando con programas acertados de política educativa, formación y apoyos al profesorado para entrar en el camino de su logro. Pero, sobre todo, lo imprescindible es un cambio de cultura. Para encaminar todo ello correctamente se necesita compartir algunas ideas.

El trabajo colectivo que supone esta obra, que con explícita intención la hemos llamado *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, no es un vademecum con el que se pretenda dar respuestas a las inseguridades que supone afrontar los desafíos de un futuro imprevisible, para lo cual carecemos de experiencia colectiva en las familias, en los centros educativos y en la sociedad. No podemos transmitirles a los jóvenes ideales acerca de qué quieren ser, ni proporcionarles la seguridad de qué pueden llegar a ser, ni qué contenidos tendrían que aprender. Tampoco aspiramos a que sea *El* manual que tenga la virtualidad de alfabetizar a quienes quieran desempeñarse como docentes. Obviamente, no creemos que en esta obra se contenga todo aquello que se sabe, sino que más bien la conforman una relación de temas y problemas sobre lo que se puede y es necesario saber, para que seamos actores del desarrollo curricular en cualquiera de las actividades relacionadas con éste. Queremos proporcionar una aproximación a cómo se encuentra el “estado de la cuestión” en los puntos clave de la arquitectura del currículum y de su basamento. Sugerimos aspectos sobre los que reflexionar, procuramos dar una visión general sobre temas que preocupan al pensamiento, a la investigación y a quienes trabajan desde la gestión educativa, la supervisión, el asesoramiento o en la docencia.

Si la teoría y práctica del currículum deben contemplar la diversidad cultural y la de los sujetos, esa misma teoría debe hacerse desde la pluralidad del pensamiento, considerando que también ellas son diversas, tanto en lo que se refiere a su entidad científica, al grado de madurez alcanzado, a su compromiso con la justicia, la igualdad... Esta observación nos libera de dar explicaciones acerca de la diversidad de perspectivas de los autores que hemos elaborado este *manual*. Lo denominamos así en el sentido que tienen los *Handbooks*² en el contexto anglosajón. Muy fundamentalmente nos importa la diversidad de la teoría por su capacidad para dar luz a la práctica que se produce y reproduce a nuestro alrededor.

² Término que literalmente significa *libro de mano*, si bien el concepto no es coincidente en su totalidad con nuestro libro de mano que es el *manual*.

Ofrecemos una articulación de perspectivas para que ayuden a formular los problemas que plantea la distribución del conocimiento y de la cultura en el panorama de las posibilidades abiertas en las actuales sociedades, proporcionando una guía para detectar los dilemas, formularlos y discutirlos en un contexto en el que con tanta facilidad se manosean terminologías innovadoras y se oculta el contenido del currículum, tal como se dijo al comienzo. En vez de presentar alguna especie de diccionario que acotara los significados de los conceptos con los que elaboramos el discurso, optamos por exponer el estado de nuestras incertidumbres, que es lo mismo que decir el estado y los límites de nuestros saberes sin arrogarnos la potestad de decidir lo que vayan a significar las palabras.

La obra se estructura en seis apartados de desigual extensión (según el criterio de su importancia y presencia en la tradición académica) que comprenden los treinta capítulos que la forman.

I. ¿Qué significa el currículum? Con esta pregunta procuramos introducir un marco general, sin utilizar demasiados tecnicismos, para que los lectores y lectoras puedan entender la complejidad que hoy muestra el currículum tanto en los estudios que lo tienen como objeto, como en los ámbitos prácticos en los se proyecta.

II. El currículum: texto en contexto. Sus determinaciones visibles e invisibles. El currículum es un texto que representa y presenta aspiraciones, intereses, ideales y formas de entender su misión en un contexto histórico muy concreto, desde donde se toman decisiones y se eligen caminos que están afectados por las opciones políticas generales, las económicas, la pertenencia a diferentes medios culturales, etc. Lo cual evidencia la no neutralidad del contexto para el texto y el origen de desigualdades entre los individuos y grupos. Las condiciones culturales, el género y la pobreza son tres importantes fuentes de desigualdad que exigen intervenciones adecuadas para que el currículum se oriente por criterios de justicia que favorezca la inclusión, más allá o previamente a su consideración como problema y propuesta de carácter cultural y pedagógico. Dos preocupaciones centran básicamente hoy la atención en los estudios, las políticas y las prácticas curriculares. Por un lado, la importancia de considerar la condición evidente de la pluralidad cultural de las sociedades actuales que choca con la uniformidad de los currícula. Por otro lado, la condición de las sociedades denominadas *de la información*, que desestabilizan las formas de pensar y de actuar a las que hemos estado acostumbrados, reclaman una revisión de las instituciones educativas, sus contenidos y metodologías.

III. Ámbitos de configuración y toma de decisiones en el currículum. Las prácticas en su desarrollo. En torno al currículum se realizan diversos tipos de actividades, o lo que es lo mismo: en él se cruzan prácticas diversas. La verdad es que su esencia y su sustancia es el resultado de las transformaciones que sobre él provocan prácticas y decisiones políticas, organizativas, pedagógicas, de control....

Desde la fase en la que se discute y se dispone de un plan de currículum hasta el momento en el que se puedan apreciar los efectos educativos en sus destinatarios, el plan original será traducido, interpretado, realizado de una manera u otra, por una metodología concreta; será enriquecido o empobrecido; en todo caso será transformado por las prácticas de las instancias políticas y administra-

tivas, por los materiales curriculares, por los centros escolares, por el profesorado y por los procedimientos de evaluación. Se propone una visión procesual del currículum, la cual nos lleva a distinguir entre el proyecto educativo o texto del currículum explícitamente pretendido (el *currículum oficial*) y su realización (el *currículum en la acción*). El enlace entre ambas facetas intentan establecerlo las estrategias de diseño curricular, a lo que en un lenguaje más tradicional se denominaba *programación de las enseñanzas*.

IV. El encaje del currículum en el sistema educativo. En las primeras teorizaciones acerca del currículum subyacía un claro interés por controlarlo, gracias a una serie de reglas y mecanismos, con el fin de hacer viable un determinado orden institucional. Hemos afirmado que es un factor instituyente de la realidad educativa, al tiempo que resulta instituido por ella. Este juego dialéctico se ha plasmado de manera singular en los diferentes niveles de los sistemas educativos, en los que imperan culturas y tradiciones pedagógicas singulares a cuyo asentamiento han contribuido la función y valoración social de cada uno de los niveles, el destino de los estudiantes que los frecuentan, la función cultural que se considera han de cumplir, las presiones sociales, la visión de los sujetos escolarizados...

Esa intitucionalización fragmentada del currículum conviene verla plasmada en la realidad de nuestro sistema educativo, si bien dichas diferenciaciones entre niveles son, a su vez, bastante universales en casi todos los sistemas. Si ayer fue la tradición la que unificó, hoy lo es la internalización globalizadora. Se dedican sendos capítulos a la Educación Infantil, Primaria, Secundaria y al significado de la etapa de la educación obligatoria. No olvidamos a quienes han sido discriminados ante el currículum por su handicap para resarcir su segregación, caminando hacia una integración justa que los incluya y nos incluya con ellos.

V. El currículum en un aula "sin paredes". Ni la educación ha sido una función y una actividad social que sólo tuviera lugar en las aulas, ni tampoco lo hemos creído. Hoy siguen vigentes estas aseveraciones y se hacen más evidentes; nosotros somos testigos de ello y podemos augurar, sin temor a equivocarnos, que en el inmediato futuro esa condición se acentuará y lo hará más si las instituciones educativas no reinventan los currícula y las prácticas de desarrollarlos. El currículum efectivo es en gran medida el que los menores y jóvenes asimilan en contextos, espacios y tiempos para aprender fuera de las instituciones escolares. La sociedad puede que vea cada vez con más naturalidad la posibilidad, conveniencia y rentabilidad de la desescolarización de la educación. Lejos de percibir ese futuro como una amenaza, deberíamos considerarlo como una condición de nuestro tiempo, como una oportunidad para renovar los currícula y las prácticas educativas. Tres polos de discusión ahondan en esa dirección en esta obra: Tomar la ciudad y no la escuela como marco englobante para pensar y realizar la educación (por descontado que muy en primer lugar los currícula). Integrar las nuevas tecnologías al servicio de intereses de apertura y amplitud del conocimiento, bajo los criterios de justicia y democratización de los saberes. En tercer lugar, imaginar de nuevo las instituciones.

VI. La mejora del currículum. Dada la centralidad que tiene éste, tanto en la teoría como en la práctica educativa, cualquier política, estrategia o programa de cambio, reforma y mejora de la educación implica la revisión del currículum. La condición cambiante de la cultura y del conocimiento en los tiempos actuales, la

preocupación por la mejora de la calidad de la educación y la presión creciente del mundo laboral demandan cambios cualitativos de los contenidos y de las formas de enseñanza. Es por eso por lo que cada vez se emprenden con más frecuencia reformas del y en el currículum, que no siempre cumplen lo que declaran pretender. Esta falta de acierto es en buena parte fruto de un exceso de confianza en el poder de las intervenciones de la burocracia de las administraciones en alianza con los respectivos expertos, útiles colaboradores de las mismas.

Una estrategia de innovación constante y eficaz que no prometa cambios para mejorar milagrosamente, ni lo haga para lapsos cortos, creemos que se podría apoyar en tres vértices. Primero, la investigación con y de los profesores en el ámbito del desarrollo del currículum que se utilice como método para el desarrollo de aquéllos. Segundo, la formación del profesorado estrechamente relacionada igualmente con el desarrollo del currículum. Tercero, una práctica de evaluación dirigida a la mejora del mismo.

PARTE I

¿Qué significa el currículum?

¿Qué significa el currículum?

Por José GIMENO SACRISTÁN

Universidad de Valencia

A veces hacemos de las cosas algo complicado para entender su obvia sencillez; en otros casos aparentan ser sencillas y perdemos de vista su complejidad. Tenemos una sensación contradictoria al hablar del *currículum*, pues sentimos, por un lado, la necesidad de simplificar para hacernos entender, lo cual nos convierte en divulgadores. Desde ese sentido afirmamos que el currículum es algo obvio que está ahí, llámesele como se quiera. Es lo que un alumno o alumna estudia. Por otro lado, cuando se comienza a desvelar su origen, sus implicaciones y a los agentes que implica, los aspectos que condiciona y los que por él son condicionados, nos percatamos de que en ese concepto se entrecruzan muchas dimensiones que plantean dilemas y situaciones ante las que optamos de una manera determinada.

1.1. La potencialidad reguladora del currículum

El concepto de currículum tiene su historia y en ella podremos encontrar restos de su uso pasado, de su naturaleza y el origen de los significados que hoy tiene. Es una realidad que pudo haber sido y puede ser de otra manera. El término *currículum* procede del latín (su raíz es la de *cursus* y *currere*). En Roma se hablaba del *cursus honorum*, la suma “de los honores” que iba acumulando el ciudadano a medida que va desempeñando sucesivos comicios y magistraturas desde el puesto de edil hasta llegar a cónsul. El término se utilizaba para significar la *carrera*, y por extensión ha determinado la ordenación y representación del recorrido de ésta. Este concepto en nuestro idioma se bifurca en dos sentidos: por un lado, se refiere al recorrido o curso de la vida y los logros en ella (lo que entendemos por *currículum vitae*; expresión utilizada por primera vez por Cicerón). Por otro lado, tiene el sentido de constituir la carrera del estudiante y, más concretamente, se refiere a los contenidos de ese recorrido, sobre todo a su organización, a lo que el alumno deberá aprender y superar y en qué orden deberá hacerlo.

En su origen, el currículum significó el territorio acotado y regulado del conocimiento que representa los contenidos que el profesorado y los centros educativos tendrán que desarrollar; es decir, el *plan de estudio* propuesto e impuesto en la escolaridad a profesores (para que lo enseñen) y a estudiantes (para que lo aprendan). De todo lo que sabemos y es potencialmente enseñable y posible de aprender, el **currículum** es una selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender que, a su vez, regulará la práctica didáctica que se desarrolla durante la escolaridad.

En la Edad Media el currículum se compone de una clasificación del conocimiento integrado por el “trivium” (tres caminos o cursos: Gramática, Retórica y Dialéctica), que hoy llamaríamos instrumentales, y el “cuadrivium” (cuatro vías: Astronomía, Geometría, Aritmética y Música) que tenían un carácter más marcadamente aplicado. Estas siete artes constituyeron una primera ordenación del conocimiento que perduró durante siglos en las universidades europeas. La distinción entre ambos grupos de saberes significa dos orientaciones en la formación: los que se refieren a los modos de adquirir el conocimiento, por un lado, y las que sirven al hombre para ganar su sustento y que tienen una finalidad más pragmática.

El concepto de currículum desde su primer uso representa la expresión y propuesta de la organización de los segmentos y fragmentos de contenidos de los que se compone; una especie de ordenación o de partitura que articula los episodios aislados de las acciones, sin la cual quedarían desordenadas, aisladas unas de otras o, simplemente, yuxtapuestas, provocando un aprendizaje fragmentado. El currículum desempeña una doble función —organizadora a la vez que unificadora— de la enseñanza y del aprendizaje, por un lado, a la vez que, por otro lado, se produce la paradoja de que en él se refuerzan las fronteras (y murallas) que delimitan sus componentes, como por ejemplo la separación entre las asignaturas (asignaciones) o disciplinas que forman su contenido.

El concepto de *currículum* se mantuvo vigente en Inglaterra y después en la cultura anglosajona en general. Su aparición y uso en el ámbito pedagógico, su utilización, no constituyó un hallazgo casual. En la tradición anglosajona el significado de *currículum* parece haber sido determinado por la confluencia de diversos movimientos sociales e ideológicos. En primer lugar, por la influencia que las revisiones de la enseñanza de la Dialéctica tuvieron sobre las diferentes áreas a aprender. En segundo lugar, por la visión disciplinaria acerca de la organización de la enseñanza y el aprendizaje propio del calvinismo. Y, en tercer lugar, por la expansión de la expresión ciceroniana “*vitae currículum*” a los nuevos rasgos de una escolaridad secuenciadamente ordenada y llevada a cabo en el siglo xvi por los calvinistas, parecida a la que los jesuitas llevaron a cabo en el lado católico. Su aparición se sitúa en la universidad de Glasgow¹ a la cual llegó de la mano de académicos calvinistas procedentes de Ginebra.

¹ Primera aparición conocida del término “currículum”, en una versión de “*Professio Regia*” de Peter Ramus, publicada como obra póstuma por Thomas Fregius de Basilea en 1575. (Biblioteca de la Universidad de Glasgow)... El *Oxford English Dictionary*, sitúa la primera fuente del “currículum” en los registros de la Universidad de Glasgow, de 1633.

La presencia progresiva del término currículum en las sucesivas leyes educativas españolas nos indica cómo se incorpora el nuevo concepto. La Ley General de Educación de 1970 no llega a mencionar a ninguno de esos dos términos, la LOGSE de 1990 lo hace trece veces y la LOE de 2006 lo menciona tres veces más que ésta.

El concepto *currículum* y la utilización que se hace de él aparecen ligados desde sus comienzos a la idea de selección de contenidos y de orden en la clasificación de los saberes a los que representan, que será la selección que se considerará en la enseñanza. En términos modernos, podríamos decir que con esa invención unificadora, por un lado, puede evitarse la arbitrariedad en la selección de lo *que se enseña* en cada situación, al tiempo que, en segundo lugar, se encauza, modela y limita la autonomía del profesorado. Esa polivalencia se mantiene hasta nuestro tiempo.

El currículum cobró el decisivo papel de poner un orden sobre los contenidos de la enseñanza; un poder regulador que se sumó a la capacidad igualmente reguladora de otros conceptos, como el de *clase*² (grupo-clase) para distinguir a unos alumnos de otros y agruparlos en categorías que los definan y los clasifiquen. Esto dio lugar a una organización de la práctica de enseñanza sustentada en especializaciones, clasificaciones y subdivisiones en las instituciones educativas (HAMILTON, 1993). Una vez que éstas tuvieron que admitir a un número importante de alumnos se tuvo que establecer la distinción de éstos en *grados*³, los cuales, disponiéndolos secuenciados según la complejidad de sus contenidos, permitirían la transición a lo largo de la escolaridad sin brusquedades al paso de un curso a curso. Los grados se hicieron corresponder con la edad de los alumnos, con lo cual el currículum es un importante regulador para la enseñanza en su transcurrir, proporcionándole coherencia vertical en su desarrollo. Se presupone que esa coherencia despertará la misma cualidad en el aprendizaje. El currículum determina qué contenidos se abordan y, al establecer niveles y tipos de requerimientos para los sucesivos grados, ordena el tiempo escolar, proporcionando los elementos de lo que será lo que entenderemos por *progresión* escolar y en qué consiste el *progreso* de los sujetos en la escolaridad. Al asociar contenidos, grados y edad de los estudiantes, el currículum es también un regulador de las personas. Por todo eso, desde los siglos XVI y XVII el currículum constituyó una invención decisiva para la estructuración de lo que hoy es la escolaridad y cómo la entendemos.

La incorporación del concepto currículum tiene lugar bajo los supuestos eficientistas acerca de la escolarización y de la eficiencia de la sociedad, en general. Con ello se buscaba introducir un orden intermedio basado en el establecimiento de unidades de tiempo menores dentro de la escolaridad total: el curso escolar, por lo general que cada estudiante debería completar progresivamente, pero más amplias que las *clases* que eran las unidades de tiempo y contenido.

Para bien o para mal, el hecho fue que la enseñanza, el aprendizaje y sus respectivos agentes y destinatarios —los profesores y estudiantes— quedaron más dirigidos por un control ejercitado desde el exterior, al regularse la organización de la totalidad de la enseñanza por medio del establecimiento de un orden secuencial. Un efecto de esa regulación consistió en el refuerzo de la distinción de las disciplinas y la asignación concreta de los contenidos a los profesores, así

² El moderno sentido de “clase” aparece en 1509 en los estatutos del Colegio de Montaigu de París, en cuyo programa se encuentra por primera vez la división en *clases*.

³ Unidad a la que también llamamos *curso* (de *cursus*) que sirve para acotar contenidos en períodos de tiempo identificados, generalmente, el año escolar.

como un refinamiento de los métodos. El concepto de *currículum* delimitó de ese modo unidades ordenadas de contenidos y tiempos que tienen un comienzo y un final, con un desarrollo entre esos límites, imponiendo una norma para la escolarización. No cabe hacer cualquier cosa, ni hacerla de cualquier manera o realizarla de un modo cambiante.

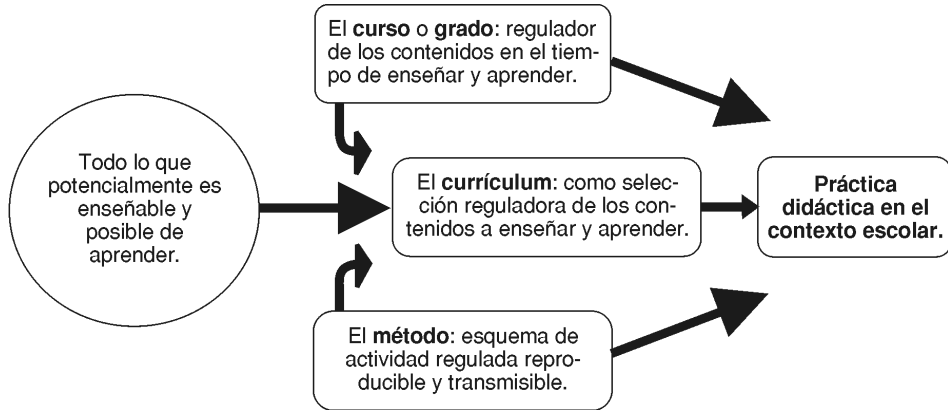


Figura 1.1. *El poder regulador de currículum, junto a otros "inventos".*

Al ordenar el currículum se regula a la vez el contenido (lo que se enseña y sobre lo que se aprende), se distribuyen los tiempos de enseñar y aprender, se separa lo que será el contenido que se considera debe quedar dentro de él y lo que serán los contenidos externos y hasta extraños. También se delimitan los territorios de las asignaturas y especialidades, siendo marcadas las referencias para componer el currículum y dirigir la práctica de su desarrollo. Todo ello en su conjunto se constituirá en el estándar respecto del cual se juzgará lo que se considerará el éxito y el fracaso, lo normal y lo anormal, lo satisfactoria o insatisfactoria que es la institución escolar, quiénes cumplen y quiénes no lo hacen.

Rastreando la génesis de este antiguo y asentado concepto, considerando la acumulación de significados que en él se han ido superponiendo, llegamos a una primera conclusión: el *currículum* proporciona un orden a través de la regulación del contenido del aprendizaje y de la enseñanza en la escolarización moderna, una construcción útil para organizar aquello de lo que se tiene que ocupar la escolarización, aquello que habrá que aprender. A la capacidad reguladora del currículum se ha añadido la que tuvieron los conceptos de *clase*, *grado* y *método*, cuyas historias han discurrido entrelazadas, formando todo el dispositivo para normalizar lo que se enseñaba o debía enseñarse, cómo hacerlo y, a la vez, al tomar una opción, también queda estipulado aquello que no se puede o no se debe enseñar ni aprender.

De lo dicho concluimos que la agrupación de los sujetos en *clases* facilitaba la regulación de la variedad del alumnado. El *método* pedagógico estructuraba y proporcionaba una secuencia ordenada de actividades que de manera reiterada

se pueden reproducir. El hallazgo del *curso* o *grado* estableció la regulación del tiempo global de la escolaridad en una sucesión de tramos ordenados como una escalera ascendente de pasos que se suceden. Así quedaba trabada la estructura esencial de la práctica educativa de la escolaridad moderna; la que realizarán docentes y estudiantes.

En nuestro contexto el concepto de *currículum* aparece muy tardíamente en la producción del pensamiento educativo, en las publicaciones, así como su uso entre el profesorado. El *Diccionario de la RAE* no lo recoge hasta su edición de 1983, distinguiendo una doble acepción: de plan de estudio (proyecto a ser recorrido) y de *currículum vitae* (proyecto ya pasado). En ese mismo año, en el registro de publicaciones con ISBN español una única publicación llevaba en su título alguno de los términos: *currículum* o *currículum*.

La Figura 1.2. refleja la progresiva acumulación y los ritmos de crecimiento de esos registros en el período 1983-2007. El salto más destacable en el crecimiento en esa variable tiene lugar en la década de los noventa, un hecho que se explica por la concurrencia de varios factores: la entrada de producción científica de origen anglosajón traducida al español, los contactos internacionales de académicos, la divulgación de la producción propia y la adopción de esta terminología por parte de la legislación y de la Administración educativa.

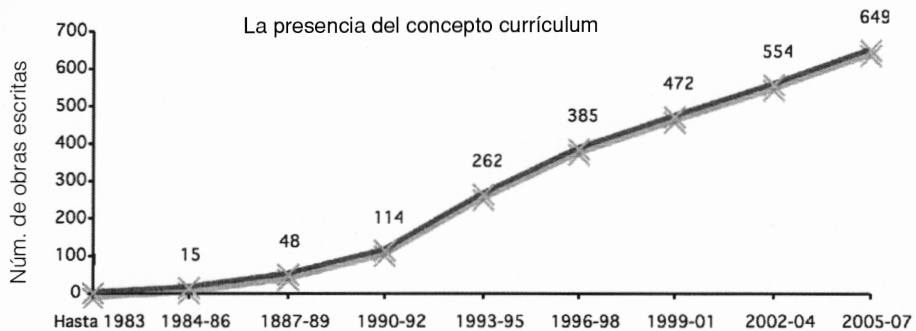


Figura 1.2. Número de obras con ISBN español en cuyo título figura el término *currículum* o *currículum* en el período 1983-2007.

La penetración del concepto *currículum* en el discurso educativo cobró su máxima presencia cuando la escolaridad se convirtió en un fenómeno de masas [GOOSON (1988), KEMMIS (1988)]. La propia lógica de la “educación para todos” requiere que en aras de la igualdad se dosifiquen los contenidos y se organicen dentro de un sistema escolar desarrollado. Sin la contribución de ese concepto sería muy difícil entender la escolaridad, examinarla y criticarla. Las implicaciones del currículum con la práctica escolar, por un lado, y con la sociedad exterior a la

escuela, por otro, forma un capítulo importante del pensamiento pedagógico moderno.

1.2. El currículum: contenedor no neutro de los contenidos

Hasta aquí y desde sus orígenes, el currículum se nos presenta como una invención reguladora del contenido y de las prácticas implicadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje; es decir, que se comporta como un instrumento que tiene capacidad para estructurar la escolarización, la vida en los centros educativos y las prácticas pedagógicas, pues dispone, transmite e impone reglas, normas y un orden que son determinantes. Ese instrumento y su potencialidad se muestran en usos y hábitos, en el funcionamiento de la organización escolar, en la distribución del tiempo, en la especialización del profesorado y, muy fundamentalmente, en el orden del aprendizaje.

Ese poder regulador tiene lugar —se ejerce— sobre una serie de aspectos *estructurantes*, los cuales, en conjunción con los efectos que provocan otros elementos y agentes, imprimen sus determinaciones sobre los elementos *estructurados*: elementos o aspectos que quedan afectados (véase el esquema de la Figura 1.3). Por ejemplo, sobre cuándo se aprende, qué conocimiento se adquiere, qué actividades son posibles, qué procesos se desencadenan y qué valor tienen, el ritmo y la secuencia de la progresión de la enseñanza y del aprendizaje, el modelo de individuo *normal*...

En esta red de determinaciones quedan prendidos y se contienen lo que denominamos *contenidos*; es ahí donde adquieren su significación real en la práctica; algo que no podemos entender sin ver sus relaciones con los demás aspectos que hemos englobado en el apartado de “lo estructurado”.

1.3. La cultura que constituyen los contenidos del currículum es una construcción peculiar

La cultura que ocupa los contenidos del currículum es una construcción cultural especial, “curricularizada”, porque se selecciona, se ordena, se empaqueta, se imparte y se comprueba de acuerdo con moldes *sui generis*. Los usos escolares acotan el significado de lo que llega a convertirse en una cultura específica: el *conocimiento escolar*. En la enseñanza no se transmite literatura, conocimiento social o ciencia en abstracto, sino algo de todo eso modelado especialmente por los usos y contextos escolares. En el ámbito escolar se producen procesos culturales de mediación específicos (EDWARDS y MERCER, 1988; PÉREZ GÓMEZ, 1991), por lo que no sirve hablar del valor del lenguaje, de la gramática, del latín o de la física en abstracto, sino de lo que son dentro de la enseñanza. El conocimiento del tema *La atmósfera*, por ejemplo, en la clase de un determinado curso o grado, impartido con un método, plasmado en un texto, desarrollado rápidamente y evaluado con una prueba objetiva, por ejemplo, no es un conocimiento de los estudios sobre La Tierra, pues su naturaleza estará modelada por los códigos que estructuran el currículum.

<p>1. Dimensiones o aspectos estructurales del currículum: el orden que queda establecido</p>	<p>Elementos y aspectos estructurados o afectados</p>
<ul style="list-style-type: none"> — Acotaciones del tiempo: <ul style="list-style-type: none"> Años o cursos de la escolaridad secuenciados. Horario semanal repetido cíclicamente. Horario diario en parte repetido cíclicamente. Concepciones del tiempo. — Delimitación y organización de los contenidos: <ul style="list-style-type: none"> Accesibilidad y fuentes de donde tomar la información. Acotación de lo que se puede y se debe aprender. La organización disciplinar u otras para clasificar los contenidos. El orden de la secuencia de contenidos, Permeabilidad de las fronteras entre los territorios acotados. Itinerarios de progresión en los contenidos y en el tiempo. Opciones epistémicas acerca del conocimiento. Sistemas y mecanismos de evaluación de los aprendizajes. 	<ul style="list-style-type: none"> Tiempo de aprendizaje, tiempo libre... Tiempo de enseñanza. Conocimientos y saberes valorados. Actividades posibles de enseñanza o transmisoras en general. Actividades posibles y probables de aprendizaje y sus resultados. Comportamientos tolerados y estimulados. Línea y ritmo de progreso. Identidad y especialización del profesorado. Orientación del desarrollo de las personas.
<p>2. Otros elementos y agentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> El espacio escolar. Clasificaciones del alumnado. Clima social. Reglas de comportamiento. El método como orden de las acciones. Relaciones verticales/horizontales. Sistemas de evaluación y control no curriculares. Ideologías, filosofías y otros enfoques de la enseñanza. 	

Figura 1.3. Dimensiones que regulan el currículum.

Todo el mundo sabe que no es lo mismo aprender sobre un tema fuera y dentro de los marcos escolares. Así pues, cuando se critique a la cultura escolar hay que dirigirse a las *formas* escolares del conocimiento; y cuando se proponga un proyecto de cultura para la escolaridad, habremos de valorarlo en función de qué puede llegar a convertirse cuando se traduzca en *conocimiento escolar*. La existencia de este conocimiento es una realidad determinada por el contexto instituido escolar.

El concepto de *conocimiento escolar* no es algo novedoso. Precisamente, una de las condiciones de ser del saber-hacer pedagógico ha sido la de propiciar una elaboración de la cultura a enseñar para que fuese asimilable por unos receptores determinados, desde que Comenio pensó la Didáctica como el arte de

enseñar a todos todas las cosas. La *intermediación didáctica*, como dice FORQUIN (1989, pág. 16) impone la emergencia de configuraciones cognitivas específicas, los típicos saberes escolares. La ciencia, el saber, exigen de alguna elaboración didáctica para su transmisión eficaz, lo mismo que la divulgación científica de calidad, siendo atractiva, hace posible la difusión a amplias capas de población de conocimientos especializados sobre genética, cosmología, etc. Esta intermediación se ha visto, a veces, como una degradación intelectual por parte de quienes creen que la enseñanza sustanciosa consiste en enfrentar la mente inculta con el espejo deslumbrante de las ideas mejor elaboradas contenidas en las asignaturas. El conocimiento escolar elaborado por los usos escolares y por los controles externos a la escuela logran, en ocasiones, aciertos en la intermediación que se plasman en propuestas de textos, actividades y actuaciones de los profesores que mantienen la calidad cultural o que reflejan los valores culturales primigenios del contenido intermediado. Pero en otras muchas ocasiones asistimos a un panorama de caricaturas de lo que se entiende por saber y por conocimiento escolar.

Pensemos en que entre la cultura más elaborada (por los especialistas) y la recepción del saber (por los estudiantes) existen agentes culturales mediadores, como los profesores, los libros de texto y demás materiales didácticos. Existe una cultura desde la que proponer contenidos para los *currícula*, está la cultura mediadora de los profesores, se propone un conocimiento peculiar plasmado en los materiales y, fruto de las interacciones entre todo eso, surge el conocimiento escolar trasladado a los alumnos. Son numerosos los estudios que han demostrado tanto el poder mediador cultural de los profesores (Véase GIMENO, 1988, págs. 196 y ss.), como la especificidad cultural de los libros de texto para proponer-imponer unos determinados contenidos (APPLE, 1989; TORRES, 1991). La calidad del contenido hecho realidad es el resultado de un proceso de juego de perspectivas entre la calidad cultural y pedagógica del profesorado y la de los textos y demás materiales como fuentes de información.

Tras esos dos mediadores inmediatos es preciso reconocer las respectivas tradiciones que les amparan. Los profesores se encuadran en especialidades y éstas se nutren de tradiciones asentadas con fuerza en las distintas disciplinas escolares en las que están socializados. Tras los libros de texto existe una política editorial y cultural más allá de las intenciones de servir a la enseñanza. A profesores y textos hay que añadir los usos y propuestas del desarrollo del currículum: documentos sobre exigencias curriculares emanados desde la Administración educativa, normas técnicas a las que han de someterse los profesores y exigencias de mínimos en pruebas de evaluación externa cuando éstas existen.

No habrá cambio significativo de cultura en la escolarización si no se alteran los mecanismos que producen la intermediación cultural didáctica; o dicho de otra forma: toda propuesta cultural será siempre mediatizada por esos mecanismos.

Desde un punto de vista pedagógico práctico (desde la perspectiva de los docentes) nos interesa, sobre todo, el poder influir en los aspectos del campo de lo estructurado, en el cómo orientar la acción en una dirección que consideramos acertada. Ahora bien, como no operamos en el vacío ni desde la nada, nos veremos inmersos en contextos fuertemente marcados por las opciones cristalizadas (¿por qué o por quién?) en las dimensiones estructurantes que prefiguran lo que nos parece que es lo normal que pueda hacerse.

En buena medida la existencia de estas dimensiones son implícitas para quienes actúan en la práctica; son invisibles. Así, por ejemplo, se suele dar por sentado que el desarrollo de una materia del currículum se realice en tramos horarios de una duración de entre 50 y 60 minutos de clase. Como también se considera normal que la porción del tiempo dedicado a la asignatura *Educación para la ciudadanía* sea menor que el que le debe corresponder a las Matemáticas. Igualmente se suele aceptar que los contenidos se den separados por asignaturas. En los tres casos partimos de opciones no necesarias que podrían haber sido de otra manera, pero con un importante valor o poder estructurante.

Las dimensiones estructurantes tienen su origen en las fuerzas que han creado la tradición que cristalizan en la formación del *habitus*⁴ desde el que entendemos y actuamos, en la cultura profesional de los y las docentes, en la forma acrisolada de organizar las instituciones educativas, en las regulaciones que dicta la Administración educativa, en los materiales curriculares de uso más frecuente, en la formación y procedimientos de selección del profesorado...

Estamos hablando de la maquinaria en la que queda involucrado y se modela el currículum, de las reglas de la gramática que lo rigen. Hablamos de las reglas del juego, pero hemos de decir de qué juego se trata; es decir, a qué jugamos. En el siglo XVII esos contenidos eran de gramática, teología o retórica..., hoy son otros. Éstos pueden haber cambiado, pero las reglas que vienen marcadas por los aspectos estructuradores que las originaron —al menos algunas— han permanecido, se han transformado o se han amalgamado con otras.

El pensamiento sobre el currículum tiene que desvelar su naturaleza reguladora, los códigos a través de los que lo hace, qué mecanismos utiliza, cómo la realiza y qué consecuencias pueden derivarse de su funcionamiento. Pero detenerse ahí no basta. Es necesario explicitar, explicar y justificar las opciones que se toman o que nos vienen dadas; es decir, hay que valorar el sentido de lo que se hace y el para qué lo hacemos.

1.4. Los contenidos que caben y los que se desdeñan

Puesto que admitimos que el currículum es una construcción donde se conjuntan diferentes respuestas ante posibles opciones, donde hay que tomar partido entre las posibilidades que se nos presentan, ese currículum real es *una* posibilidad entre otras alternativas. El que esté vigente en un momento dado no le resta su condición de ser un producto contingente, que podría haberlo sido de otra manera, que puede serlo ahora y en el futuro. No es algo neutro, universal e inamovible, sino un territorio controvertido y hasta conflictivo, respecto del cual se toman decisiones, se siguen opciones y se actúa por orientaciones que no son las únicas posibles. Definir cuáles adoptar, tras valorarlas, no es un problema técnico (o bien no es, fundamentalmente, un cometido técnico), pues atañen a suje-

⁴ Para BOURDIEU el *habitus* es una estructura estructurada y estructurante, un sistema de disposiciones duraderas que interiorizan los individuos, organizando las prácticas y la percepción de las mismas. Son sistemas de esquemas generadores de prácticas y representaciones de la realidad. (*La distinción*. Taurus. Madrid.1988.)

tos con derechos, conllevan explícita o implícitamente opciones respecto de intereses y modelos de sociedad, valoraciones del conocimiento y un reparto de responsabilidades.

Ahora cabe hacerse dos preguntas sencillas. En primer lugar, lo más importante: ¿qué tomamos como contenido y qué dejamos fuera?, pues sin contenidos todo lo demás quedaría en un puro formalismo, lo mismo que la gramática con sus reglas requiere de los significados para que el lenguaje no sea solamente estructura. Esta será la parte más visible del currículum; lo que le da corporeidad inmediata. Después hemos de plantearnos las preguntas acerca del valor que tiene para los individuos y para la sociedad la opción de currículum que haya sido elegida y qué valor tiene lo que queda dentro de ella ¿Tiene igual valor para todos el contenido que regulan los aspectos estructuradores de los que hemos hablado? Seguidamente debemos considerar que toda esa maquinaria reguladora, junto a sus contenidos, la tiene que mover alguien o algo; necesita de energía para funcionar, una pulsión o un motivo. ¿Al servicio de qué o de quiénes está ese poder regulador y cómo nos afecta? ¿Qué o quiénes pueden y/o deben ejercerlo? ¿Cuál es el interés dominante en lo que queda regulado? ¿Qué grado de tolerancia existe en la interpretación de las normas reguladoras?

Las respuestas nos llevarían a una explicación muy extensa que además es abordada por otras colaboraciones en esta obra.

1.5. Más allá de los contenidos. El currículum entre el ser y el deber ser

Es preciso dejar constancia de que los significados de los objetivos educativos no pueden circunscribirse a los contenidos de los marcos establecidos por las tradiciones acumuladas en las asignaturas. Igualmente, consideramos que tanto éstas como sus contenidos son el resultado de unas tradiciones que pueden y deben revisarse y cambiarse.

La centralidad del currículum para la escolaridad reside en el hecho de que es la expresión del proyecto cultural y educativo que las instituciones escolares dicen que van a desarrollar o que se considera que debe desarrollarse con y para los estudiantes. A través de ese proyecto institucional se expresan fuerzas, intereses o valores y preferencias de la sociedad, de determinados sectores sociales, de las familias, de grupos políticos... Este proyecto ideado no suele coincidir con la realidad que nos viene dada. La educación no puede escapar de la pulsión humana que proyecta sus deseos y aspiraciones sobre lo que vemos que ocurre a nuestro alrededor, sobre cómo es y se comporta el ser humano, cómo es la sociedad, cómo son las relaciones sociales, etc. El ser humano tiende por naturaleza a crear un mundo *deseable* que le impulsa a mejorar, a plantearse metas e imaginar ideales. La educación es en sí misma un valor deseable, aunque sabemos que lo es por razones muy diversas. Trabajamos por algo que valoramos porque queremos y creemos que con la educación se mejora a los seres humanos, se incrementan su bienestar y el desarrollo económico, que se aminoran las lacras sociales, se contribuye a la redención del ser humano, a su liberación, o que puede ser instrumento para la revolución silenciosa de la sociedad desde el

proyecto ilustrado y emancipador. Esta pulsión o tendencia a crecer y mejorar de alguna forma tiene que traducirse en el currículum que se vaya a desarrollar.

Esa carga utópica introduce una dinámica conflictiva puesto que el significado transformador que conlleva este abanico de propósitos educativos generales choca con prácticas educativas que tienden a enclaustrarse y verse reducidas a los moldes dominantes de la escolaridad, más preocupada por el éxito escolar que por todos esos fines generales, a los que los moldes estructuradores apenas les conceden no más que el papel —tan grandilocuente como inútil, en muchos casos— de ser tenidos como referentes transversales. Al aceptar la elevación del currículum a la categoría de proyecto educativo aparece una clara distancia entre el discurso y la realidad. En ese “abismo teleológico” la idea de la educación se empobrece inevitablemente.

Desde otro punto de vista sí, como consideraba BERNSTEIN (1988), el currículum en términos prácticos lo conforma todo lo que ocupa el tiempo escolar, entonces éste es algo más que lo que tradicionalmente se viene aceptando como contenidos de las materias o áreas escolares. De otro modo, no podrían entenderse las proyecciones prácticas de determinadas finalidades de la educación que tienen que ver con la educación moral, la creación de actitudes, sensibilidades, preparar para entender el mundo, etc. A la educación le presumimos la capacidad de que sirva para desarrollar al ser humano como individuo y como ciudadano, su mente, su cuerpo y su sensibilidad.

Esos objetivos que han de plasmarse en contenidos, tiempos y actividades específicas para conseguirlos desbordan la acepción clásica de la cultura académica. Se requiere, pues, que el currículum se plasme en un texto que contemple la complejidad de los fines de la educación y desarrollar una acción holística capaz de despertar en los sujetos procesos que sean propicios para alcanzar esas finalidades. Hay que evitar la sinécdoque de hacer de la enseñanza de contenidos la única meta de las escuelas, así como el procurar que los docentes se perciban a sí mismos, en tanto que profesionales, como enseñantes-educadores de un texto curricular comprensivo de “amplia cobertura”, reconociendo el principio de que los fines, y por lo tanto las funciones de la educación escolarizada, son más amplios que aquello que normalmente se reconoce como contenidos del currículum. Esta observación sirve para no perder de vista aspectos esenciales acerca de los cuales hay que velar en los centros y en las aulas.

El currículum no puede dejar de pretender en su desarrollo práctico —no sólo figurar en el texto— el logro, al menos, de los fines de carácter educativo siguientes, aunque los resultados que consigamos persiguiéndolos no sean cuantificables para los tecnocráticos analistas de la calidad. Consideramos además que constituyen derechos del alumnado y como tales deben convertirse en obligaciones para los profesores y no hay que dejarlos encerrados en sus asignaturas:

- Ensanchar las posibilidades y referentes vitales de los individuos, partan éstos de donde partan. Crecer y abrirse a mundos de referencia más amplios es una posibilidad para todos, aunque lo sea de manera distinta y en desigual medida.
- Hacer de los menores ciudadanos solidarios, colaboradores y responsables, provocando el que tengan las experiencias adecuadas, siendo reconocidos como tales ciudadanos mientras se educan.

- Fundamentar en ellos actitudes de tolerancia en el estudio de las materias mismas, lo que implica la transformación de éstas.
- Afianzar en el alumno principios de racionalidad en la percepción del mundo, en sus relaciones con los demás y en sus actuaciones.
- Hacerle consciente de la complejidad del mundo, de su diversidad y de la relatividad de la propia cultura, sin renunciar a valorarla *también* como “suya”, la de cada grupo, cultura, país, modo de vida...
- Capacitarlo para la deliberación democrática.

1.6. El currículum se reconoce en el proceso de su desarrollo

Toda acción consciente de influir en los demás —y la educación lo es— tiene un sentido para quien la emprende. En caso contrario no es más que una rutina o una conducta sin finalidad gobernable. La acción de influir en otro, enseñando a otro, sea de forma consciente o inconsciente (rutinaria o mecánica), provoca y produce o estimula la elaboración de un significado en quienes reciben las acciones de esa influencia. Ambos aspectos —el sentido para quien educa y el significado construido para quien es educado— pueden estar vinculados entre sí por relaciones de causa y efecto, y así pretendemos que sea, pero ambos aspectos pertenecen a ordenes de la realidad distintos. Una cosa es la intención de quienes quieren reproducir y producir logros guiados por unos fines, realizando determinadas actividades de enseñanza, y otra son los efectos provocados (elaboraciones subjetivas en quienes reciben la influencia) en los receptores que aprenden. Acabamos de mencionar tres órdenes de elementos interrelacionados pero distintos:

a. El de los *fines, objetivos o motivos* que nos guían, que se contienen en el texto explícito del currículum y en los proyectos concretos que desarrollemos dentro del mismo.

b. Las acciones y actividades que desarrollemos, que constituyen las prácticas o métodos visibles de la enseñanza; las cuales pueden servir mejor o peor a la consecución del punto anterior, hacerlo en mayor o menor medida, con más o menos acierto. Pero esto ya no es el currículum en tanto que constituye un plan escrito, sino la actividad de *desarrollarlo*. Lo primero es como si fuese la partitura, lo segundo vendría a ser como la música que se ejecuta. Ambas guardan una relación entre sí, pero son cosas distintas. A partir de la partitura se pueden desarrollar o ejecutar músicas no idénticas.

c. Los resultados o efectos reales provocados en los alumnos y alumnas son realidades que pertenecen al ámbito de la subjetividad que no son directamente visibles. Tienen que ser inferidos a través de nuestra observación, pidiendo manifestaciones de los sujetos, provocando respuestas, como son las pruebas de evaluación. Con estas “aproximaciones” queremos llegar al conocimiento de los resultados efectivos, pero tampoco cabe en este caso pensar que los efectos reales del aprendizaje son idénticos a los resultados constatados o evaluados. Podemos dar por supuesta una relación, pero vuelven a ser realidades diferentes. De ahí la radical imposibilidad de pretender que los objetivos o fines de la educación y de la enseñanza se correspondan con resultados de aprendizaje como si fueran aspectos totalmente simétricos.

Si estos tres planos del currículum no se corresponden con exactitud, eso nos da pie a distinguir fases de lo que se reconoce como una visión procesual del currículum (GRUNDY, 1998) en la cual puede distinguirse la existencia de un proyecto educativo contenido en el texto curricular o currículum explícitamente pretendido, al que también se le reconoce como *currículum oficial*, (se corresponde con el plano 1 de la Figura 4). Las investigaciones nos demuestran que el currículum deja de ser un plan propuesto cuando se interpreta y es asumido o traducido por el profesorado, lo que también sucede con los materiales curriculares (textos, documentos...), auténticos traductores del currículum como proyecto y texto plasmado en prácticas concretas

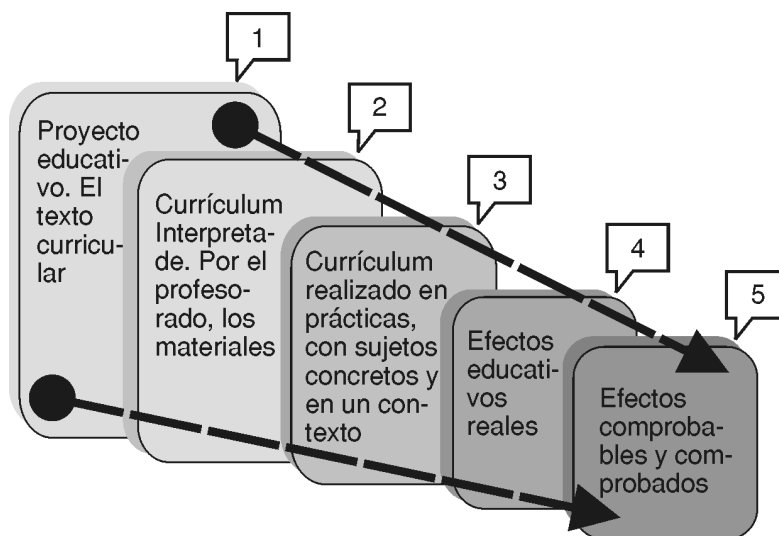


Figura 1.4. Esquema de la concepción del currículum como proceso y praxis.

Se puede pensar en el currículum realizado en la práctica real, con unos sujetos concretos y en un contexto determinado (plano 3). Existiría un currículum que se corresponde con los efectos educativos reales situados en el plano subjetivo de los aprendices (plano 4). Finalmente, se podría hablar del currículum plasmado en los resultados educativos escolares comprobables y comprobados que se reflejan en el rendimiento escolar, en lo que se juzgará como éxito y fracaso escolar... (plano 5). Este es el *currículum evaluado*; es decir el constituido por los contenidos exigidos en las prácticas de evaluación y el que representa la dimensión visible, pero aunque haya otras experiencias de aprendizaje no evaluables, no debemos dejarnos llevar por el reduccionismo positivista para el que sólo cuenta lo que se puede medir porque es observable.

El currículum real lo constituye la proposición de un plan o texto que es público y la suma de los contenidos de las acciones que se emprenden con el ánimo de influir en los menores (es decir, la enseñanza del mismo). Pero lo importante es lo que todo eso produzca en los receptores o destinatarios (sus efectos), algo

así como el poso que de la lectura ha obtenido el lector, que es quien revive su sentido obteniendo un significado.

Algunas derivaciones importantes se deducen de estas proposiciones o postulados. La primera es que si la influencia efectiva sobre los menores, convertidos en alumnos, es de una naturaleza distinta a lo que expresan las intenciones y el contenido de las acciones desde el punto de vista de quienes las emprenden, los resultados de la educación hay que verlos y analizarlos en el cómo se plasman (se reproducen y producen) sus efectos en los receptores del currículum. Desde hace tiempo sabemos que la proposición y el despliegue de los contenidos e intenciones de la enseñanza no lleva aparejados procesos exactamente simétricos en la adquisición de aprendizajes. El punto de vista de una teoría del currículum (en el sentido no fuerte del término *teoría*), si se quiere apreciar lo que de verdad se consigue, tiene que desplazar el centro de gravedad de nuestra atención desde la enseñanza al aprendizaje, de los que enseñan a quienes aprenden, de lo que se pretende a lo que se logra en realidad, de las intenciones declaradas a los hechos logrados. Es decir, hay que orientarse hacia la experiencia del aprendiz, provocarla, enriquecerla, depurarla sistematizarla —como decía DEWEY (1944)—, sin dar por sentado que se iniciará inexorablemente por el hecho de que se desencadene la acción de la influencia, de la enseñanza sobre los enseñados. No es que haya que menospreciar o sustituir a la enseñanza y a los que enseñan como transmisores, sino que la validez de ésta encuentra su prueba de contraste y justificación en el aprendizaje.

Esta perspectiva podrá pensarse que es un artificio conceptual que complica innecesariamente conceptos y fenómenos que se presentan tal cual son y de acuerdo con lo que pensamos de los mismos. Frente a la sencilla aceptación de lo evidente, propugnamos el principio de la “sospecha epistémica” en el pensamiento pedagógico: lo que la realidad nos propone como evidencia es sólo la parte visible del iceberg. Lo que se esconde debajo de la línea de flotación puede mejorar su conocimiento y también corregir nuestra primera perspectiva. Según esa sospecha, podemos pensar que la enseñanza no equivale al aprendizaje, las intenciones no siempre se corresponden con las prácticas, lo que queremos o decimos que hacemos puede tener escaso reflejo en lo que en realidad hacemos.

No obstante, esta perspectiva procesual y descentralizadora del currículum, que propone una visión de éste como algo que pasa desde ser un plan hasta convertirse en prácticas pedagógicas, no resta valor al texto del currículum. El texto curricular no es la realidad de los efectos convertidos en significados aprendidos, pero es importante en la medida en que difunde los códigos acerca de lo que debe ser la cultura en las escuelas, haciéndolos públicos. Este principio es válido cuando el texto que se propone es innovador, si bien hemos de moderar las expectativas infundadas de que se produzca un cambio real a partir de hacer público el sentido del texto; también lo es cuando el texto es regresivo e involutivo. Toda propuesta de texto es traducida por los lectores. Al interpretarla puede ser enriquecida y hasta subvertidas sus intenciones. Un texto regresivo ni siquiera dice a los “lectores” algo acerca de alguna “tierra prometida”, sino que se limita a reafirmar la tradición “tradicional”, valga la expresión, pues tradiciones también las hay de progreso.

Entonces, admitiendo la importancia de disponer de un buen texto curricular, hay que entender que existe una separación, por las razones ya comentadas,

entre la prescripción de contenidos en el mismo y su organización pedagógica para provocar la experiencia de la que se extraerán los significados. Es a los profesores y a la confección de materiales a quienes corresponde provocarla.

Determinar las competencias de los agentes que elaboran y desarrollan los textos curriculares no es sólo una manera de señalar a quienes tienen el poder de hacerlo, sino de aclarar las responsabilidades de cada cual. Dejemos de ver en las propuestas que da a conocer la burocracia de las administraciones la fuente de nuestras desdichas o el bastón imprescindible para caminar como si fuésemos desvalidos. Las administraciones, con las consultas que estimen oportunas, el diálogo y los debates públicos que se crean necesarios, en sus prescripciones no pueden ir más allá de crear un buen texto; sería inútil pretender otra cosa. En vez de pasar a ser agencia de su desarrollo, tendrían que crear condiciones y proporcionar medios, pero no suplir las funciones de los intérpretes, más allá de ilustrar con ejemplos convincentes las novedades del texto.

1.7. Orientaciones generales del currículum. Entre la inseguridad y el conflicto

Los *currícula* son complejos, como acabamos de ver, existen variaciones en los diferentes países a la hora de formularlos y son distintos según los niveles y las especialidades que existen dentro del sistema educativo. Decir que son distintos quiere decir no tanto que sus contenidos varían, que también lo hacen, sino que, por ejemplo, son desigualmente valorados, que reciben presiones desde distintos frentes, que se dirigen a públicos distintos, etc. Es difícil desde nuestras posibilidades abordar toda esa complejidad. Por eso nos limitaremos a señalar la notoriedad de algunas de las orientaciones, enfoques y discursos de carácter general que se proyectan sobre la educación en nuestro tiempo y, más concretamente, sobre los contenidos culturales del currículum. Nos haremos eco de algunas de las polémicas más llamativas que vienen produciéndose en este campo del pensamiento y actividad humanas.

Las polémicas en torno a los contenidos de la enseñanza constituyen, sin lugar a dudas, el debate por excelencia en educación. Sobre esos contenidos se toma partido decidiendo acerca del papel de la escolarización en las sociedades actuales, al lado o en competencia con la influencia de otros agentes culturalizadores, la responsabilidad de la institución escolar ante la cultura, el tipo de participación que se quiere para diferentes ciudadanos en función de la capacitación que se les provea y el reparto del capital cultural entre grupos sociales. A pesar de su transcendencia, no es este tema uno de los que más acaparan la atención, como si para esta discusión no hubiese públicos sensibilizados.

Las contraposiciones, tan frecuentes en el lenguaje cotidiano y aun especializado, entre las polaridades *progresismo-conservadurismo*, pedagogía *moderna*-educación *tradicional*, educación *al servicio del alumno*-enseñanza *centrada en los contenidos*, academicismo frente a *psicologismo*, búsqueda de aprendizajes ajustados a *objetivos* previstos contrapuesta a la importancia de los *procesos* desencadenados, han servido y siguen haciéndolo para situarse y orientarse con facilidad en el pensamiento y en la aceptación de modelos pedagógicos para la

práctica. No faltarán, incluso, quienes llevados por una dialéctica pendular, llegan a concebir que la consideración misma de los contenidos les sitúa en las esferas de alguna orientación pedagógica “tradicional” de la que tratan de huir. En definitiva, todos esos dilemas son planteamientos o versiones del gran dilema: cómo tiene lugar, cómo debe ser y qué se espera del encuentro entre el individuo y la cultura o sociedad externas.

Buena parte de la confusión y ciertas polémicas desmovilizadoras en educación se producen por no partir —como ya se comentó— de la diferencia entre las formas culturales asentadas como *conocimiento escolar* y la cultura a la que aquéllas dicen representar. Al identificarlas, algunos “progresistas” han arrojado a la criatura al agua sucia de la bañera: queremos decir que han negado el valor de toda cultura al rechazar una mala y empobrecida cultura escolar. Mientras que otros “conservadores” se rasgan las vestiduras cuando se critica a ese conocimiento escolar, entendiendo que se denigra a la cultura que representa.

Condenados a la incertidumbre, al diálogo y al pacto

Si decidir el texto del currículum para la reproducción-asimilación culturales y para la recreación y creación del conocimiento no es misión fácil, las condiciones de la cultura y sociedad actuales hacen que el ámbito del currículum sea hoy más acentuadamente polémico y las soluciones que se acuerden sobre él tengan un menor tiempo de vigencia.

Si la cultura escolar tiene que ver con el establecimiento o revisión de una hegemonía, con el reparto y acceso a bienes culturales, con el destino social de los individuos, no cabe esperar unanimidad en los enfoques ni en las propuestas sobre los contenidos de ese proyecto. Menos todavía, cuanto más se reconozca el pluralismo social y la conveniencia de que en esos debates participen diferentes sectores: administración, profesorado, padres y madres, agentes sociales...; estos aspectos son importantes y han de ser garantizados en una democracia. No hay respuestas técnicas ni soluciones universalmente aceptadas, ni consensos fáciles o definitivos, para resolver los dilemas que se plantean, más allá de echar mano de algunos lugares comunes, evidentes para todos. Todo son propuestas provisionales acerca de conflictos culturales que rara vez afloran.

Éste será un debate siempre vivo, inacabado y escurridizo, porque refleja el carácter abierto, plural y cambiante de la sociedad y de la cultura, a lo que en el plano de la educación hay que responder con flexibilidad, diálogo y cierta dosis de relativismo, aunque con claridad. Está muy instalada la idea de que los contenidos escolares tienen que recoger los consensos, obviar los conflictos, aislarse de las polémicas en las que sería difícil sentirse neutral; se quiere poner al estudiante en una campana de cristal, como si fuera de la institución estuviese a salvo de influencias contradictorias. ¡Otra vitalidad tendría la cultura escolar si se recogiesen los conflictos culturales, sociales...! La pretendida asepsia es, precisamente, una de las más notables características del *conocimiento escolar*. Introducir la controversia en los contenidos y hacerlos discutibles supondría sanear bastante la educación, lo que llevaría a cuestionar posiciones éticas de falsa neutralidad y de ineludible compromiso. Si el debate no surge y se instaura un aparente consenso y quietud, quiere decirse que se hurta a la educación la posi-

bilidad de participar en él. Los enfoques de carácter tecnocrático, tanto políticos como pedagógicos (y sobre el currículum, por supuesto), esconden sus opciones culturales, epistémicas y políticas en argumentos técnicos que poco aclaran los conflictos subyacentes. El currículum es un campo de batalla que refleja otras luchas: corporativas, políticas, económicas, religiosas, identitarias, culturales... (Ver APPLE, 1986, 1989 y 1996.)

Nosotros mismos, al valorar sobremanera la educación, nos veremos abocados a dificultades, dudas e incluso frustraciones. Uno de los motivos de la inseguridad radica en la multiplicidad contradictoria de los fines de la educación. Ampliamos los valores y las facetas a los que ésta tendría que atender (queremos una educación *integral*), al mismo tiempo que defendemos la universalización de la escolaridad y su prolongación. Todo eso ha dado lugar a que en el sistema educativo tengan cabida capas de población con orígenes socioculturales distintos, con posibilidades, aspiraciones y destinos diferentes. La ideología progresista ha enfatizado, además, que es bueno, para progresar hacia una mayor equidad, el que toda esa amalgama social se mezcle en una escuela única con un tramo cada vez más prolongado de enseñanza común no diferenciada, lo que implica proporcionar una cultura común. ¿Qué contenidos son adecuados y aceptados en esa escolaridad común para una base social tan heterogénea? La respuesta vendrá de la mano de un proceso de diálogo político y cultural.

Cada nivel tenía su público, a cada público se le destinaba una cultura diferenciada. El *conocimiento escolar* no es una categoría homogénea internamente, sino peculiar en diferentes tramos del sistema educativo, porque tiene destinatarios diferenciados, o al menos los tenía en su origen. La mezcla de públicos descubrirá conflictos culturales que se ocultaban en el reparto y en la especialización social de la cultura, lo cual conlleva la búsqueda no fácil de la cultura a compartir.

El rescate de la subjetividad y de la experiencia personal y cultural

Toda estrategia pedagógica (véase Figura 1.5), toda acción didáctica, supone el propósito de mediar, corregir y estimular la experiencia del encuentro entre un sujeto que ejerce una serie de funciones sobre o con un contenido, o mejora capacidades diversas, de suerte que quedan transformadas y enriquecidas dichas funciones y capacidades que en un sentido general reconocemos como *aprendizaje*. Para que ese encuentro sea fructífero el contenido tiene que ser significativo, relevante y retador; todo lo cual será más probable que ocurra si también ha sido adecuadamente *mediado* y si es motivador. Del contacto o encuentro entre el sujeto y el contenido se pueden esperar y desear que en el sujeto se desarrollen determinados procesos a los que se pueden denominar de distinta forma y valorar en desigual medida por su importancia, su densidad o según nuestras particulares visiones acerca de qué es lo deseable y posible; es decir según sea la orientación educativa que tengamos.

A esos procesos internos y a sus resultados en el aprendiz —que, como sabemos, corresponden a la fase decisiva para apreciar lo que acaba siendo el currículum— se les ha reconocido de muy distinta manera y son nombrados con denominaciones muy variadas: logro de la *perfección* (*areté*, para la cultura clásica griega), la *formación* general, de la personalidad o de la mente, *ilustración* del

pensamiento, adquisición de *conductas*, dominio de *destrezas y competencias*, *pensamiento reflexivo*, *memorización*, *construcción* de significados, *aprendizaje relevante*, asunción de *valores*, logro de la *capacidad crítica*, *asimilación* cultural, *instrucción*, *disciplina*, *autocontrol*... Hemos observado anteriormente que esos resultados son logros del sujeto que, en algunos casos y bajo determinadas circunstancias, pueden apreciarse desde el exterior. Podemos observar cómo se genera una destreza para conducir un automóvil, pero no el proceso de formación de conductores responsables.

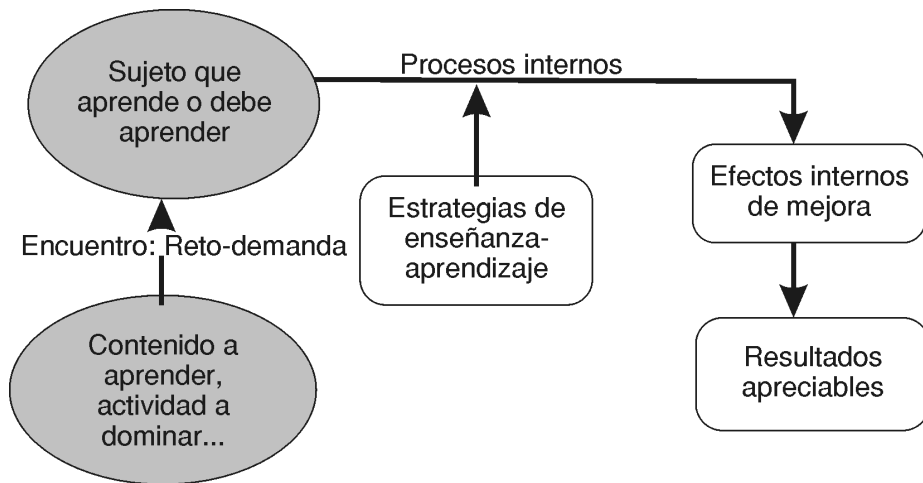


Figura 1.5. La dinámica de la subjetivación del currículum.

A lo largo de la historia, hoy mismo, ante este marco explicativo se producen posicionamientos muy diversos que varían en función de cómo se valora cada uno de los elementos y las relaciones que podamos establecer. Veamos algunos ejemplos de las orientaciones curriculares básicas.

La pulsión reproductora respecto de la transmisión cultural que los adultos desarrollan sobre las generaciones de jóvenes, junto a las tradiciones escolares disciplinarias (preocupadas por el orden, la disciplina en el comportamiento) y las concepciones dogmáticas de la enseñanza, han investido a los contenidos del currículum de una autoridad, de cierta sacralidad, que los legitima y les da la validez incuestionable, así como la garantía de que representan verdades perennes; lo cual no se corresponde con el valor que hoy sabemos que tienen. Entre las tradiciones curriculares, la ilustrada valora la cultura como un nutriente que construye al ser humano; es decir, los contenidos son los materiales que hacen desarrollarse a éste hacia cotas de mayor plenitud.

Desde una posición “tradicional” (que a veces raya con un cierto fundamentalismo) suelen apoyarse posiciones como: la verdad está en los textos y en la voz

de quien enseña, una premisa apoyada en una larga tradición de la educación clásica y liberal que indica el criterio de relevancia de lo que ha sido elegido en el texto curricular. La “cultura escolar” a reproducir se autojustifica como lo mejor de lo posible; se nos presenta de manera natural como El Texto, el canon indiscutible. En coherencia con este punto de vista, las instituciones educativas tienen que ser, inevitable y fundamentalmente, reproductoras. El currículum tiene que ceñirse a los aspectos académicos, es la guía de los procesos, la brújula que marca el orden lógico de la secuencia de los contenidos; la demostración de su dominio será el criterio del éxito escolar. El papel central que tiene el libro de texto en el desarrollo del currículum, su posición monopolística de la información o del conocimiento en las aulas, la dependencia que respecto de los mismos tiene un sector importante del profesorado, son otros componentes del enfoque reproductor tradicional (que no necesariamente tradicionalista). El libro de texto ha llegado a convertirse en el agente prácticamente exclusivo del desarrollo del currículum (en unos niveles de enseñanza más que en otros).

Para otros, el contenido no es algo que nuestra mente absorbe, como un tejido hace con el agua, y que se puede volver a recuperar oprimiéndolo o que, simplemente, se evapora dejando incólume su capacidad de absorción, sino que educativamente es algo valioso en tanto se absorbe, se incorpora y se convierte en tejido. Lo importante es, pues, la cualidad o la competencia de la que dota al aprendiz. No se trata de sustituir los contenidos por los procesos, como a veces se ha dicho, o por la nada y el vacío cultural, como les gusta decir a algunos críticos del sistema educativo actual y defensores añorantes de un pasado que nunca existió o que, de haber existido, sería de uno pocos.

El giro epistemológico hacia el alumno cuenta con una larga tradición en la Enseñanza Primaria y mucho menos en la Secundaria, donde la lógica de la materia o disciplina se impone hoy en día con facilidad a cualquier otra consideración. Incluso en ésta, el giro hacia el aprendizaje y el proceso de la construcción de significados se aprecia como una causa del deterioro de la calidad de la enseñanza por algún sector del profesorado. Parece como si todo lo que estamos acostumbrados a hacer se estuviera haciendo bien y no cupiera atisbar y ensayar otras posibilidades. Mentar las necesidades de los alumnos es ceder el terreno para después lamentarse del declive de la enseñanza. Hoy y entre nosotros, es en el nivel de Secundaria donde más se identifica al “buen texto” del currículum con la buena práctica y los buenos resultados, mucho más de lo que ocurre en la enseñanza universitaria. Cuando esa lógica falla, el motivo se busca en otra parte (en la familia o en el nivel anterior).

La crítica progresista al academicismo, desde finales del siglo XIX y durante los dos primeros tercios del XX, había puesto el dedo en la llaga de la inadecuación de la *forma* del conocimiento asentado como saber escolar para adecuarse a las necesidades del alumno, conectar con su desarrollo y hacer de él un ciudadano responsable que entendiese la vida que le rodeaba. Los contenidos de la escolaridad asentada no servían para estos propósitos; su lógica interna, en el mejor de los casos, no podía servir de guía para la enseñanza. A los contenidos “logocéntricos” se opuso la escuela “a la medida del niño” (CLAPARÉDE), los “centros de interés” (DECROLY), la escuela al servicio y para desarrollar la experiencia (DEWEY), la escuela sin contenidos en busca de la felicidad (NEILL) y otras utopías románticas.

Más tarde, la psicología, aceptando el principio constructivista de la elaboración del conocimiento, planteó el aprendizaje como un proceso de elaboración y reconstrucción interna en el que lo nuevo interacciona con los significados previos que tienen los sujetos. El significado supone centrarse en las representaciones internas de la información, en la cultura subjetiva, lo que no es comprensible sin apelar al significado público compartido que es la cultura. Como dirá BRUNER (1991), la psicología exige un vuelco cultural que rescate la construcción del significado como objeto de atención preferente.

El giro constructivista significa que la cultura escolar se superpone, rivaliza y se relaciona con la cultura previa de referencia de los sujetos. El aprendizaje debe ser un proceso de depuración, enriquecimiento y ensanchamiento de la experiencia personal nutrida de la experiencia social. Debe comenzarse desde donde esté el alumno, en progresión, y estableciendo puentes entre la meta y su experiencia (WATTS y BENTLEY, 1991). Es la vuelta a DEWEY (1967). Todo el *conocimiento escolar* tiene que considerar las concepciones previas del alumno, las representaciones culturales, los significados populares propios del estudiante como miembro de una cultura externa real a la escuela (ARONOWITZ y GIROUX, 1991; GRIGNON, 1991 y 1994). Una reivindicación apoyada por la enajenación que siente el alumno ante la cultura escolar que niega en muchos casos la suya propia y que produce el alejamiento de los jóvenes de las escuelas.

Pero estas ideas tienen un efecto contradictorio, parcialmente desintegrador, porque, si bien DEWEY (1944, pág. 63) preconizaba en su credo pedagógico que “el verdadero centro de correlación de las materias escolares no es la ciencia, ni la literatura, ni la historia, ni la geografía, sino las propias actividades sociales del niño”, él mismo reconocía que es imposible encontrar la selección necesaria y la dirección de la cultura escolar en la experiencia: “los principios generales de la nueva educación no resuelven por sí mismos ninguno de los problemas de la dirección y organización reales o prácticas de las escuelas progresivas” (DEWEY, 1967, pág. 18). Bajo la óptica de la experiencia cultural subjetiva la discusión curricular queda muy pendiente de la categoría *aprendizaje* y menos de la de contenidos. Si el criterio para introducir contenidos en la actividad de enseñanza, así como para determinar su secuencia, es la maduración de la experiencia, ese criterio lo ha de encontrar el profesor en cada situación, porque no existe como norma generalizable o como proyecto cultural. Es una perspectiva a considerar en la acción de enseñar que no proporciona dirección en cuanto a la decisión básica: ¿qué cultura impartir?

El saber al servicio del pragmatismo productivo

Desde el siglo XIX y muy especialmente durante todo el XX, la validez educativa y social del conocimiento científico ha sido valorada en función del uso utilitario que podría hacerse de él en el dominio sobre la naturaleza. El saber no es válido en tanto que pueda formar a las personas, sino en la medida en que ayude a producir cosas y a controlar procesos naturales y sociales. No se sabe por saber, sino para producir, para aplicar. El interés por la utilización técnica del saber es consustancial a la producción industrial y más plenamente a la sociedad postindustrial, donde el dominio de la información es parte de la productividad, factor añadido a los dos componentes clásicos de capital y trabajo.

Como certeramente ha señalado HABERMAS (1987), el valor práctico del saber ya no reside en su capacidad para mejorar a las personas y, a través de la racionalidad infundida, permitirles una vida más libre, más humana, no dirigida por dogmas irracionales, mejorando su conducta y las relaciones entre los hombres. Por el contrario, todo tiene que encontrar un reflejo en la productividad económica. “La ciencia —dice este autor— se ha hecho ajena a la formación en la medida en que ha impregnado la praxis profesional” (pág. 338). Allí donde exista una actividad productiva o una actividad social cualquiera tiende a desarrollarse una disciplina científica con afanes de intervenir regulando la actividad. Las actividades laborales en cualquier sector productivo, en los servicios y en la administración están sometidas a esa ley.

La orientación racional moderna en educación está siendo mediatizada por la visión utilitaria en una sociedad marcada por el desarrollo tecnológico y su aplicación a las actividades laborales y cotidianas. El viejo lema de la educación progresista de principios de siglo que mantenía la necesidad de que la escuela preparase para la vida, tiene hoy, mejor que nunca, su aplicación en la presión creciente del sistema productivo sobre el escolar, seleccionando en éste los saberes que le son más útiles. Lo que se ha denominado como “vocacionalización” de los *curricula* se ha convertido en una fuerza que lleva a seleccionar contenidos por su valor de aplicación, funcionando como una ideología tendente a articular mejor el sistema educativo con el mercado de trabajo en una economía con fuerte desempleo (LAUGLO y WILLIS, 1988). La consecuencia: las humanidades, la cultura clásica y las ciencias sociales bajan en apreciación dentro de los sistemas educativos y ascienden, por ejemplo, las matemáticas, las ciencias, el conocimiento aplicado en general y los idiomas modernos.

Hoy, una de las críticas más frecuentadas al sistema educativo desde los intereses dominantes es la de su desajuste con el sistema laboral. Cuanto más escaso sea el mercado del trabajo, menos distracciones se le tolerarán a la educación. Cuantas más restricciones imponga la crisis, más ajuste se reclamará. Son presiones que afectan en desigual medida a distintos niveles escolares, pero resultan una realidad para todo el conjunto de difusión del conocimiento.

Muchas voces de alarma y hechos contundentes están empezando a frenar la fe en el progreso científico-técnico, poniendo en crisis, de paso, la ideología y práctica que en torno al mismo se ha montado. La persistencia y aumento de las desigualdades entre los individuos y entre los pueblos, el deterioro del medio ambiente, la escasez de recursos no renovables, los peligros de la técnica y de la ciencia independizada de valores morales (desarrollo de armas, manipulación genética), empiezan a poner en tela de juicio la idea de progreso en la que se apoya el complejo ciencia-tecnología. Todo esto nos debería llevar a pujar por el resurgimiento de otros valores, de otros conocimientos, de otra idea de calidad de vida y de bienestar. La crisis del concepto de formación laboral como preparación específica para puestos de trabajo que cambian rápidamente, impide prever un perfecto ajuste entre conocimientos y tareas, mientras que el vocacionalismo puede estar reforzando y legitimando las desigualdades y diferencias de clase, género y raza (LAUGLO y WILLIS, 1988). El reto educativo sigue estando en encontrar otras *formas de conocimiento escolar*, en rescatar el sentido de la formación general, en revisar la racionalidad asentada en la llamada *alta cultura*, sin renunciar a ella, pero admitiendo la incapacidad de la escuela por sí sola para llevar a

cabo la promesa de la modernidad ilustradora; algo que se suele olvidar cuando se le piden objetivos contradictorios como preparar para la vida, para las profesiones y fomentar la independencia de juicio de ciudadanos cultos.

1.8. ¿Necesitamos nuevos lenguajes?

Con la entrada del tópico y problema del *currículum* en el discurso sobre la enseñanza, la escolaridad o la educación —territorio intelectual ya maduro en otros contextos— se abrieron para nosotros nuevas perspectivas que nos facilitaron y obligaron a establecer contactos y puentes interdisciplinarios con aportaciones de la filosofía, la historia, la antropología, la sociología, la economía, la epistemología y los enfoques críticos con la psicología psicométrica y con un conductismo prepotente pero nada valioso para abordar los problemas que plantea este antiguo pero renovado territorio que era el currículum. En este panorama de nuestra reciente historia se ha producido una resocialización de los académicos en contacto con un nuevo universo conceptual, en consonancia con una visión menos idealista de la educación, más pegada y comprometida con la realidad, pues discutir o investigar sobre el currículum supone tocar algo visible y encarnado socialmente. Necesitamos apoyarnos en un enfoque más holístico, complejo y estimulante superando las disquisiciones burocráticas sobre el *plan de estudios*, el *cuestionario* o el *programa escolar*; éstos son los conceptos más próximos al concepto de currículum⁵, entre nosotros.

Debido al cruce de dimensiones, conflictos y realidades que se manifiestan en el estudio del currículum, éste es un campo importante para la investigación. En este debate encontramos unas cuantas líneas de trabajo fundamentales: *a)* la sociología del currículum, discutiendo los valores implícitos en los *currícula* dominantes, *b)* la incipiente historia del currículum que empieza a rastrear el curso de la configuración de lo que entendemos por materias de estudio, *c)* las críticas a la racionalidad moderna que han puesto en evidencia sus carencias y la ocultación de culturas, públicos y relatos ignorados, *d)* el debate sobre la profesionalización del conocimiento, *e)* el enfrentamiento entre la educación como necesidad de asimilación de cultura y una perspectiva educativa que mira al desarrollo individual, a los intereses del alumno y a los significados subjetivos de la cultura.

¿Qué hacemos con las concepciones diversas y los enfoques dispersos que hoy podemos apreciar en este campo? Una somera búsqueda en *Google books* proporciona cerca de 60.000 entradas a partir de término *currículum*. La misma búsqueda en la Biblioteca del Congreso de Washington da más de 9.000. Aclarar

⁵ Un ejemplo significativo de la separación de la tradición anglosajona y la nuestra se puede intuir en el dato de que el eminente pedagogo español Lorenzo LUZURIAGA, cuando en 1944 traduce obras tan significativas como *The child and the curriculum* de DEWEY con el título de *El niño y el programa escolar*. (Losada. Buenos Aires.)

Por nuestra parte, al comienzo de la década de los ochenta, en un intento de modernizar el pensamiento pedagógico al uso abriéndolo a corrientes foráneas, tratamos de articular una síntesis entre la orientaciones de origen anglosajón, básicamente, con las tradiciones más centroeuropeas y meridionales publicamos la obra *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*, en 1981 (Anaya. Salamanca) en España y unos años más tarde se editó en Buenos Aires.

las ideas básicas en este panorama es uno de los objetivos de esta recopilación.

El autor ha venido tratando estos problemas desde hace tiempo, sobre todo desde 1988, cuando publicó su obra *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Allí encontrará el lector una perspectiva más detenidamente desarrollada.

Bibliografía

- APPLE, M. (1986). *Ideología y currículum*. Madrid. Akal.
 — (1989). *Maestros y textos*. Barcelona. Paidós-MEC.
 — (1996). *El conocimiento oficial*. Barcelona. Paidós.
 ARONOWITZ, S. y GIROUX, H. (1991). *Postmodern education*. Minneapolis. University of Minnesota Press.
 BERNSTEIN, B. (1988). *Clases, códigos y control*. Madrid. Akal.
 BRUNER, J. (1991). *Actos del significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid. Alianza.
 DEWEY, J. (1944). *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Buenos Aires. Losada.
 — (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires. Losada.
 EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Barcelona. Paidós-MEC.
 FORQUIN, J. C. (1989). *École et culture*. Bruselas. De Boeck.
 GIMENO, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata.
 GRIGNON, C. (1991). "La escuela y las culturas populares". *Archipiélago*. Núm. 6. Págs. 15-19.
 — (1994). "Cultura dominante, cultura escolar y multiculturalismo popular". *Educación y Sociedad*. Núm. 12. Págs. 127-136.
 GRUNDY, S. (1998). *Producto o praxis del currículo*. Madrid. Morata.
 HABERMAS, J. (1987). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Madrid. Tecnos.
 HAMILTON, D. (1993). "Orígenes de los términos educativos 'clase' y 'currículum'". *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 1. Enero-Abril.
 KEMMIS, S. (1986). "Curriculum Theorising: Beyond reproduction theory". Victoria. Deakin University Press. (Trad. cast.: *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Morata, 1988).
 KIRK, G. (1989). *El currículum básico*. Barcelona. Paidós-MEC.
 LAUGLO, J. y LILLIS, K. (1988). *Vocationalizing education*. Oxford. Pergamon Press.
 PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1991). "Cultura escolar y aprendizaje relevante". *Educación y Sociedad*. Núm. 8. Págs. 59-72.
 TORRES, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid. Morata.
 WATTS, M. y BENTLEY, D. (1991). "Constructivism in the curriculum. Can we close the gap between the strong theoretical version and the weak version of theory-in-practice?" *The Curriculum Journal*. Vol. 2. Núm. 2. Págs. 171-182.