

Capítulo 7: La Planificación De La Enseñanza: ¿Técnica, Sentido Común O Saber Profesional?

Dino Salinas
Universitat de València

Introducción

¿Cómo debería planificar el profesor su enseñanza? Esa es una pregunta en cuya formulación se explicita una forma particular de pensar sobre la enseñanza y de plantear las relaciones entre teoría y práctica. Sobre todo cuando la pregunta parte de la hipótesis de que existe, o puede existir, un procedimiento mediante el cual el profesor debería planificar su enseñanza.

¿Qué tipo de procedimiento sería ese? Algunas de las claves nos las ofrece la propia pregunta. La referencia al sujeto que ha de planificar se plantea en términos de "el profesor" y ello incide en el carácter universal de la posible respuesta, es decir, ese hipotético procedimiento debería ser aplicable por todo profesor, sea cual fuere, no ya su raza, edad o condición, sino también su nivel de enseñanza, experiencia o especialidad.

Por otra parte, la utilización del término "debería" nos remite al carácter normativo de la respuesta, es decir, caso de que haya una respuesta concreta válida, no sólo ha de ser universal, sino que además, o quizás por ello, resulta de "obligado cumplimiento" porque, caso de que el profesor no planificara como debería hacerlo, o es porque desconoce el procedimiento, y por lo tanto carece de los conocimientos propios y elementales de la profesión, o resulta que, conociéndolos, lo hace de otra manera, con lo que a la acusación de incompetencia se puede añadir la de prevaricación (la de nocturnidad sólo en el caso de que su ejercicio profesional se realice en grupos nocturnos).

Pero echemos un nuevo vistazo a la pregunta "¿cómo debería planificar el profesor su enseñanza?" Y ahora pensemos, ¿quién

puede hacer tal pregunta?. Acudamos a lo que se denomina la Comunidad Educativa; resulta lógico pensar que, en general, a ningún padre o madre de estudiante se le ocurriría plantear la pregunta, como resulta lógico pensar que no forma parte de los intereses de los estudiantes la respuesta a la cuestión formulada, exceptuando quizás algunos estudiantes universitarios que, en ocasiones se preguntan, no sólo cómo deberían sus profesores planificar la enseñanza, sino también cómo deberían organizarla y desarrollarla. ¿Los profesores y profesoras?; bueno, yo creo que es cierto que cualquier profesor o profesora en algún momento de su vida profesional se ha preguntado "¿cómo yo podría o debería planificar mi enseñanza?", o, si hablamos de un equipo docente, la cuestión probablemente sería "¿cómo podríamos o deberíamos planificar la enseñanza?", y en ambos casos dudo que las respuestas pretendan un carácter de universalidad y obligatoriedad.

Así pues, volviendo a la pregunta de ¿quién puede plantear cómo debería planificar el profesor su enseñanza?, sólo se me ocurren dos respuestas razonables: o lo hace aquel teórico de la enseñanza que supone que tiene la respuesta correcta o quizás supone que es su obligación tratar de ofrecerla, o lo hace el político o administrador del sistema educativo que supone que una forma de controlar, o, en su caso, mejorar o hacer más eficaz la enseñanza es obligar a los profesores a que planifiquen como se debería hacer.

Hay un punto en común entre ese teórico y ese político, y es que ambos tienen la posibilidad de elaborar normas sobre la enseñanza, eso sí, desde diferente legitimidad. En el caso del teórico desde la legitimidad que puede ofrecerle la racionalidad, coherencia y fundamento de su discurso teórico, y en el caso del político desde la legitimidad asociada al ejercicio del poder en una sociedad democrática (aunque ese político, con el fin de recabar una justificación no sólo basada en el ejercicio del poder y la autoridad frente a quien ha de aplicar la norma, haga uso de determinados discursos teóricos que ofrezcan cobertura a lo que, por ello, no deja de constituir una decisión política). Por lo demás, es probable que el teórico plasme su respuesta a la cuestión de cómo debería de planificar el profesor su enseñan-

Teoría y Desarrollo del Curriculum

J. Félix Angulo
Nieves Blanco
(Coordinadores)

porque acontecen en espacios organizados para desarrollar un proyecto cultural y educativo que intenta hacerse realidad día a día, a lo largo de la escolaridad. Ese proyecto cultural y educativo se define y redefine desde diferentes instancias administración, centros, editoriales, profesor, y a través de procesos no siempre fáciles de identificar, hasta convertirse en acciones concretas en un aula, en un patio de recreo, en un claustro...

La planificación del currículum, en cualquiera de sus niveles, desde el currículum oficial hasta la planificación semanal de un profesor o profesora tiene un carácter de proyecto público, para el que se invierten medios y recursos, que trata de desarrollarse de forma sistemática, incluso, y en alguna de sus facetas, desde un conocimiento formalizado, y que es necesario explicitar y justificar socialmente. Ese es el sentido fundamental de que ese proyecto educativo y cultural se planifique en cada uno de sus niveles, y se haga público: porque en una sociedad democrática un currículum escolar es básicamente una propuesta cultural sometida a valoración, a crítica y, por supuesto, a mejora.

Pero ello no debe llevarnos a confundir el formato en el que escribimos y hacemos pública esa propuesta cultural una programación, un programa, un plan, en suma, el modo en que plasamos, por escrito, la oferta educativa, con la naturaleza real de los problemas que tratamos de abordar y analizar cuando planificamos esa misma oferta educativa. Una cosa es planificar, como proceso de prever una situación, y otra es hacer una planificación por escrito, como explicitación de una parte de lo anterior. Planificar el currículum es, sobre todo, reflexionar, debatir y tomar decisiones fundamentadas sobre lo que las escuelas enseñan, del por qué eso y no otra cosa, de lo que podrían enseñar o de lo que no enseñan; reflexionar, en suma, sobre el contenido cultural y social y no exclusivamente académico del currículum y ello, entre otras cosas, supone "poner sobre el tapete" el significado ideológico y conflictivo del currículum, de nuestro trabajo y de la propia escuela.

El caso es que la planificación de la enseñanza por parte de los profesores ha sido, tradicionalmente, uno de los temas más trabajados desde la literatura pedagógica, quizás bajo la hipótesis

de que una buena enseñanza comienza por una buena planificación escrita, o que una buena planificación es condición necesaria para una buena enseñanza. Personalmente prefiero partir de la hipótesis de que la calidad de lo que sucede en un aula, la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes, la calidad de un trabajo bien hecho sea de profesor, sea de alumno, la calidad de las relaciones entre las personas de un centro escolar a lo largo de un curso, etc.... básicamente son un estado o situación, que no deriva necesariamente de un documento bien escrito y fundamentado, y sí es consecuencia de un pensamiento, de una reflexión y un debate colectivo comprometido y fundamentado sobre el propio trabajo. En otras palabras, nos encontraremos frente a una buena enseñanza en la medida en que tras ella haya buenos profesores y profesoras, no sólo objetivos, contenidos, métodos y criterios de evaluación bien formulados y ordenados¹.

A continuación nos centraremos en dos perspectivas diferentes sobre el problema de la planificación de los profesores:

(a) una perspectiva tradicional, centrada en la definición pormenorizada de los productos de la enseñanza, y (b) una perspectiva centrada en la investigación de los procesos de enseñanza como paso imprescindible para establecer principios que "valgan la pena" desarrollar en el aula. Todo ello bajo la consideración de que no sólo hablaremos de dos formatos de planificación diferentes, eso probablemente es irrelevante; lo importante es que, desde esas dos perspectivas, hablaremos de dos lógicas diferenciadas a la hora de pensar, reflexionar y actuar en la enseñanza y ello supone, tal como señalábamos hace unas líneas, "poner sobre el tapete" el significado ideológico y conflictivo del currículum, de nuestro trabajo y de la propia escuela.

1. Podría aducirse que si los objetivos, contenidos, métodos y criterios de evaluación están bien definidos y ordenados en una programación o proyecto es porque tras ellos hay buenos profesores y profesoras y, por lo tanto, una buena enseñanza. Eso no es necesariamente cierto; es posible construir, sobre el papel, programaciones primorosas y ser un mal profesor. Y es que los problemas de escribir una programación en la mesa camilla de casa, suelen ser muy diferentes a los de trabajar con 25 o 30 alumnos y alumnas en un aula.

2. La Planificación Y El Desarrollo Del Curriculum Como Tecnología

Cuando uno observa las estanterías de cualquier librería dedicadas a los temas de carácter pedagógico, resulta fácil identificar algunos libros en cuya introducción se anuncia que están dirigidos a profesores y profesoras, y por lo tanto, continúa la introducción, se trata de obras escritas en un lenguaje fácil, centradas en la práctica, en problemas y soluciones prácticos, y carentes de disquisiciones de orden teórico.

Quizás tras estos planteamientos introductorios, o parecidos, se encierran varias hipótesis sobre lo que es o significa "ser profesor", entre otras, que el profesor o profesora es un trabajador de la enseñanza que básicamente necesita de propuestas de acción, de ideas para "hacer cosas" en el interior de su aula, y que la justificación de dichas acciones, si realmente funcionan, son tarea de aquellos que tienen como misión pensar e investigar sobre la enseñanza.

También tras esa hipotética introducción se encierra la sospecha de que, ya que el profesor o profesora lee poco, presentémosle obras o trabajos fáciles de leer, de una no excesiva extensión, y sin muchos citas o referencias a otras obras y trabajos que, lógicamente, el profesor o profesora ni ha leído ni es probable que vaya a leer.

Por último, y en relación con lo anterior, otra hipótesis que parece derivarse del capítulo introductorio es que a fuerza de estar, trabajar y comunicarse con niños y niñas a lo largo de varias horas al día, el profesor o profesora se ha acostumbrado a desarrollar un lenguaje fácil, sencillo, claro, inmediato y, asociado a él, un pensamiento elemental, práctico y de sentido común sobre la enseñanza; y que, por lo tanto, todo lo que signifique fundamentación teórica, o saltar del sentido común al conocimiento sistematizado, a la mayor parte de los profesores y profesoras no les sirve porque no lo entienden, y lo que es peor, ni siquiera es necesario que lo entiendan.

En realidad las hipótesis anteriores no son exclusivas de algunos libros de pedagogía, muchos cursos de formación y perfec-

cionamiento del profesorado parten de las mismas premisas (ejemplos: la ausencia de bibliografía sobre temáticas, pero la inclusión de un dossier de fotocopias dispersas; escaso tiempo dedicado a la fundamentación y excesivo dedicado a la reflexión y el debate indocumentado), y muchas prescripciones y orientaciones de la propia Administración educativa se elaboran sobre hipótesis similares (ejemplos: divulgar conocimiento organizado y complejo constructivismo, fuentes del curriculum, evaluación... desde unas pocas líneas de documentos oficiales, explicaciones sobre lo que es la evaluación, orientaciones sobre cómo se hace un proyecto, etc...).

Sería falso, por otra parte, plantear el problema en términos de que esta visión sobre los profesores es una visión externa a los propios profesores: teóricos, inspectores, administradores, asesores..., y que los profesores y profesoras son, a la postre, las víctimas o receptores últimos de tal visión. En suma estamos hablando de un pensamiento sobre lo que es o significa "ser profesor" que se constituye en cultura dominante, también, entre muchos profesores y profesoras. Y además se trata de una cultura dominante que "no nace" sino que "se hace", es decir, que tiene una historia, una evolución y, asociada a ella, hay intereses sociales, políticos y económicos. Y como tal cultura "socialmente construida", no sólo deriva en unas prácticas, en una forma de hacer las cosas, sino que también recaba sobre sí un discurso teórico que la justifica y la sostiene.

Esta cultura dominante, bien alimentada de supuestos sobre lo que es la educación, la escuela, el trabajo científico en educación, las relaciones teoría y práctica, y el papel del profesor, tiene sus orígenes en lo que denominaremos una concepción cientifista sobre el curriculum y una concepción productivista sobre el sistema de desarrollo curricular. Hagamos un poco de historia.

2.1. Los orígenes de una forma de pensar la enseñanza

Los historiadores del curriculum suelen situar el nacimiento del campo del curriculum como área específica de teorización e investigación hacia los años 20 en USA. Y se hace referencia a dos eventos para establecer tal nacimiento; por una parte la pu-

Teoría y Desarrollo del Curriculum

J. Félix Angulo
Nieves Blanco
(Coordinadores)

Teoría y Desarrollo del Curriculum

J. Félix Angulo
Nieves Blanco
(Coordinadores)

blicación, en 1918, del libro *The Curriculum*, de Franklin Bobbitt, y por otra, la publicación de los *Cardinal Principles of Secondary Education* de Kingsley. De cualquier manera, y partiendo de la base de que resulta muy difícil establecer claramente los límites entre un período y otro en la evolución de las ideas y prácticas alrededor de la enseñanza y el curriculum, sí resulta significativo observar que es en los años veinte cuando emerge, con cierta fuerza, todo un movimiento centrado en plantear la cuestión de "¿qué es lo que la escuela debe de enseñar?" como un problema susceptible de tratamiento científico, cuyas respuestas sean el resultado de aplicar técnicas y procedimientos precisos y concretos.

Ese movimiento, como forma de pensamiento cuya influencia ha sido decisiva en la evolución del campo curricular, se identifica con la llamada racionalidad técnica del curriculum, y el modelo de planificación por excelencia de tal movimiento es el llamado modelo de objetivos de conducta. Bobbitt escribía en *The Curriculum*: "La teoría central es sencilla. La vida humana, muy diversificada, consiste en realizar actividades específicas. La educación que prepara para la vida es la que prepara para estas actividades específicas de modo adecuado y definido. Estas, aunque sean numerosas y diversas para las diferentes clases sociales, pueden ser descubiertas. Ello requiere introducirse en el mundo de los problemas y descubrir las peculiaridades de los mismos. Ellos mostrarán las capacidades, hábitos, apreciaciones, y las formas de conocimiento que los hombres necesitan. Estos serán los objetivos del currículo. Serán numerosos, definidos y particularizados. El currículo constará entonces de esa serie de experiencias que la infancia y la juventud deben tener como medio y conseguir dichos objetivos" (Bobbitt, 1918; cit. en Eisner, 1983, 258).

Ahora observemos la similitud de los planteamientos de Bobbitt con los de Frederick Winslow Taylor, autor de un libro titulado *Scientific Management*², publicado siete años antes, y cuya influencia en Bobbitt parece importante. En el párrafo que reproducimos Taylor trata de explicar las diferencias entre el sistema ordinario de management y el que él mismo propugna, y apunta: "Los principios básicos en que el sistema científico de management difiere del ordinario o empírico son de naturaleza tan

sencilla, que parece recomendable enunciarlos antes de empezar con ejemplos. (...) Los managers toman a su cargo la tarea de reunir todos los conocimientos tradicionales que en el pasado eran patrimonio de los trabajadores; deben clasificar, tabular y reducir estos conocimientos a reglas, leyes y fórmulas que son de inmensa utilidad para los trabajadores en la realización de su trabajo diario. (...) Quizás el elemento más importante del management científico sea la idea de tarea. El trabajo de cada obrero está completamente planeado por el management con un día de antelación, por lo menos, y cada obrero recibe, en la mayoría de los casos, instrucciones completas por escrito que describen en detalle la tarea que debe realizar, así como los medios a utilizar para llevarla a cabo. (...) Y siempre que el trabajador logra hacer su tarea correctamente y dentro del límite de tiempo especificado, recibe un incremento de su salario ordinario" (Taylor, 1986, 44-45).

Bobbitt proviene del campo de la organización escolar, por lo tanto no resulta extraño que, en aquellos momentos, aplicara los principios básicos de Taylor en cuanto a organización del trabajo en la industria a la propia organización escolar buscando la especialización del trabajo, la tarea como eje de esa especialización y la supervisión como elemento de estandarización de los productos educativos y también al campo del curriculum, donde el sentido de la tarea de enseñanza radica en la necesidad de concretar, al máximo, los productos de la enseñanza, aquello por lo cual se pone en marcha una tarea; en otras palabras, la necesidad de concretar los objetivos de la enseñanza.

Tanto Bobbitt como Taylor aluden a la sencillez de la teoría que van a exponer. Quizás esa ha sido una de las preocupaciones básicas de gran parte de la teorización curricular contemporánea influida por el movimiento "de gestión científica" del curriculum y de la organización escolar: la elaboración de un tipo de teoría "al servicio del docente" tal como señala Pinar (1983,

2. Podemos traducir *Scientific Management* por "gestión empresarial científica", aunque quizás fuera más respetuoso con el sentido general del Taylorismo el definir el movimiento como "organización científica del trabajo". El "manager" sería el gestor, organizador, directivo o administrador de la tarea de los obreros.

Teoría y Desarrollo del Currículum

J. Félix Angulo
Nieves Blanco
(Coordinadores)

232). Esta preocupación se basa, en gran medida, en la premisa de que la regla de carácter técnico, aplicable, determina la acción práctica, por ello, el discurso teórico ha de focalizarse en esquemas de "resolución de problemas", sobre todo "resolución de problemas prácticos".

Esta perspectiva supone, por una parte, la renuncia, desde el discurso teórico, a abordar problemas no inscritos en el dominio de la práctica de "lo que se hace" en la práctica, y por otra, el rechazo a la inclusión (o reconocimiento) de la ideología como parte sustantiva de la reflexión teórica. La discusión central en torno al currículum, de esa forma, y desde algunos planteamientos teóricos, deja de girar en torno a la discusión sobre "un ideal" de hombre o sobre el análisis y debate del papel de la escuela en una posible sociedad futura. El problema central es, justamente el de acabar con la incertidumbre de las finalidades escolares y derivar una técnica objetiva, a la hora de establecer aquello que la escuela ha de enseñar, y, como resultado, tiende a focalizarse en la definición de objetivos, en forma de conductas, que el alumno debe de alcanzar desde las experiencias de aprendizaje.

¿Cuál es esa técnica para definir objetivos "de forma objetiva"? Volvamos nuestra mirada de nuevo a Taylor y la respuesta resulta evidente: a través del análisis de tareas o actividades. En el campo de la enseñanza, y tal como señala Bobbitt, el especialista en currículum analizará las actividades "de la vida", es decir, del hombre contemporáneo, y se preparará a los alumnos hacia esas actividades, hacia ese perfil de hombre contemporáneo³. Ello implicará currícula diferenciados para estudiantes de origen social diferenciado, y sobre todo supone la asunción de que la escuela funciona para mantener, sustentar y reforzar las "capacidades, hábitos, apreciaciones, y las formas de conocimiento" que la sociedad necesita para continuar siendo como es, tal como escribía el mismo Bobbitt (1924): "La educación es prioritariamente para la vida del adulto, no para la vida del niño. La gran responsabilidad consiste en preparar para los cincuenta años de vida adulta, no para los veinte de infancia y juventud".

Como Eisner (1983, 259) indica, "Bobbitt no se encontraba sólo en su creencia sobre la importancia de formular clara y especí-

ficamente los objetivos educacionales. Pendleton ofreció un listado de 1.581 objetivos de tipo social para el inglés, Guiller registró más de 300 para Aritmética, desde primero a sexto grado, y Billings prescribió 888 generalizaciones que eran importantes para Ciencias Sociales. Si Thorndike tenía razón, si la transferencia era limitada, parecía razonable animar al profesor para enseñar a lograr determinados resultados y construir los currícula únicamente después de que se hubiesen identificado objetivos específicos".

Así, pues, nos encontramos frente a una perspectiva sobre la planificación de la enseñanza y el currículum como técnica que se centra en determinar cuáles son los productos o resultados de la enseñanza para, de esa manera, establecer los medios más eficaces para alcanzarlos. Desde mi punto de vista, la influencia de Bobbitt en el campo del currículum no lo fue tanto por derivar en una forma concreta de planificación⁴. La influencia más decisiva e importante del trabajo de Bobbitt radica en la serie de supuestos que se han ido manteniendo, con ligeras variaciones, hasta nuestros días, constituyendo una forma de racionalidad a la hora de pensar y actuar en enseñanza, entre otros:

- Un proyecto educativo puede, y debe, ser definido desde la concreción pormenorizada de los resultados que pretende alcanzar.
- Esos resultados previstos serán los objetivos del currículum, y a mayor precisión de los mismos, mayor control sobre el currículum.
- La suma de los objetivos parciales dará como resultado la finalidad última de la escuela.
- La enseñanza básicamente es el establecimiento de los medios más adecuados para alcanzar los objetivos previstos.

3. El concepto de currículum como 'ajuste a la vida de la comunidad' es conocido como "eficientismo social".

4. lo cierto es que, como técnica de planificación, no es hasta los finales de la década de los cuarenta que se empieza a elaborar una perspectiva más ordenada y fundamentada sobre el diseño del currículum.

- La evaluación es la comprobación del grado en que se han alcanzado los objetivos previstos. Y en ese sentido, la cuantificación de los logros curriculares posibilitará un tratamiento científico sobre la enseñanza.

- En el campo de la enseñanza se establece una división de tareas: hay quien enseña, hay quien establece los estándares y supervisa para que éstos se alcancen (llámese supervisor, administrador, inspector, especialista...), y hay quien elabora las teorías más adecuadas y científicas para la mejor optimización de los procesos.

Lo cierto es que la legitimación de los procesos de enseñanza desde la valoración de los productos previamente definidos en forma de objetivos constituye uno de los principios de mayor vigencia a lo largo de la reciente historia curricular.

2.2. La concreción del modelo de objetivos de conducta

He señalado que no es hasta finales de los cuarenta cuando se elabora una teoría más ordenada y fundamentada sobre la construcción del currículum desde esa perspectiva técnica. En esa línea, es paradigmático el trabajo de Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*⁵, publicado en 1949; un trabajo que viene a establecer los límites conceptuales de lo que ha sido, y de lo que es, el llamado modelo racional medios-fines, o perspectiva tecnológica, o pedagogía por objetivos.

En concreto, las líneas básicas o claves del diseño quedan establecidas a través de la formulación de las cuatro preguntas, ya clásicas, "necesarias antes de elaborar cualquier currículum" (Tyler, 1973, 78):

1. ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?.
2. De todas las experiencias educativas que pueden brindarse, ¿cuáles ofrecen mayores posibilidades de alcanzar estos fines?.
3. ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias?.

4. ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos?.

El planteamiento de Tyler puede ser esquematizado de la forma siguiente:



No cabe duda que la visión de Tyler sobre la procedencia y posterior formulación de los objetivos de la enseñanza resulta mucho más compleja que la propuesta por Bobbitt casi treinta años antes. Así, mientras Bobbitt ofrecía una técnica precisa y elemental de construcción del currículum desde una perspectiva utilitarista, Tyler viene a plantear un método de análisis y elaboración del currículum con una mayor fundamentación teórica. Si para Bobbitt de lo que se trataba era de identificar las actividades específicas de la vida del adulto como objetivos del currículum, para Tyler se trata de operativizar, desde la filosofía y psicología, los objetivos generales que se desprenden de las tres fuentes básicas del currículum: el alumno, la materia o disciplina y la vida social. El objetivo se define como una conducta del estudiante, y la enseñanza consiste básicamente en un proceso de cambio de conductas en los estudiantes.

Creo que resulta importante tener presente que el sentido inicial del trabajo de Tyler (1973, 129) fue el de establecer un método racional para analizar "los problemas inherentes a la preparación de un programa de enseñanza". Y justamente el "método racional" derivado del modelo se identifica como uno de los puntos de discusión claves en la reciente historia curricular. Sin embargo, un elemento apenas tenido en cuenta, tanto por algunos críticos más radicales al modelo de Tyler, como por algunos teóricos más decididamente "tylerianos" es el del establecimiento, en la práctica, de tal tipo de racionalidad en su relación con el estudio de la naturaleza del currículum.

5. Tyler, R.W. (1973): Principios básicos del currículum. Buenos Aires, Troquel.

Tyler, en su trabajo, repetidamente hace referencia al proceso de adecuación de ese método según las características de los diferentes establecimientos o centros de enseñanza, y en el último capítulo de su trabajo que lleva por título "cómo debe trabajar el personal docente superior en la elaboración del currículo", insiste en la necesidad de participación activa de todo el cuerpo docente en la elaboración y discusión del currículum. "Otra pregunta aparece al intentar la revisión del currículo en cualquiera de las formas señaladas: ¿el orden de los pasos debe ser el mismo que se presenta en este compendio?. La respuesta es rotundamente: "no". Al decidir por dónde se iniciará la reforma, deben considerarse por igual las preocupaciones del personal docente, los problemas ya reconocidos y las informaciones disponibles. (...)

Todo cuanto aquí se dijo tendió a ofrecer una idea de los elementos que integran un programa de enseñanza y sus interrelaciones imprescindibles" (Tyler, 1973, 131).

Tanto la adecuación del currículum planificado al centro de enseñanza, como la necesidad de participación activa de todo el profesorado, a veces suele olvidarse, tanto por los más decididos seguidores del "modelo Tyler", como por sus más críticos analistas.

Lo cierto es que, del trabajo de Tyler se ha derivado un modelo de planificar el currículum con cierta "vocación universal", es decir, aplicable a cualquier situación y nivel de enseñanza. Sin embargo, una revisión sobre la abundante bibliografía que directa o indirectamente trata el tema del diseño curricular desde el modelo de objetivos, pone de manifiesto la existencia de dos grandes bloques u orientaciones sobre el tema, tal como apunta Gimeno (1982): (a) enfoques amplios sobre el diseño, derivados de una teoría curricular explícita y que proporcionan guías flexibles para la acción, y (b) enfoques restringidos exclusivamente a la programación de la enseñanza, de carácter tecnicista y centrados básicamente en la problemática de la definición precisa y puntual de los objetivos de conducta.

Algunas de las concreciones más representativas del modelo, en cuanto a esquemas de planificación son, por ejemplo las de

Taba y Wheeler:

1. Diagnóstico de las necesidades.
2. Formulación de objetivos específicos.
3. Selección del contenido.
4. Organización del contenido.
5. Selección de experiencias de aprendizaje.
6. Organización de las experiencias de aprendizaje.
7. Evaluación.
8. Verificación del equilibrio y la secuencia (Taba, 1979).

1. Análisis preliminar de la situación.
2. Especificación de los objetivos.
3. Selección del contenido educativo.
4. Organización del contenido educativo.
5. Elaboración de la unidad.
6. Evaluación (Wheeler, 1976, 311).

Tanto Taba como Wheeler, y otros teóricos, presentan sus modelos de planificación desde sendos volúmenes donde tratan de justificar la teoría que da cobertura al esquema general y a cada uno de los pasos presentados. Sin embargo, desde las posiciones más tecnicistas del modelo no suele ser una demanda prioritaria la necesidad de explicitar marcos conceptuales que guíen el diseño; así, es muy numerosa la bibliografía dedicada, de forma exclusiva, al problema de la correcta formulación y evaluación de los objetivos de conducta, por ejemplo, Popham y Baker (1972), Mager (1973a, 1973b), Estarellas (1971), entre otros. Alrededor de este tipo de literatura se ha ido construyendo todo un método, no tanto de pensar objetivos valiosos, como de formularlos por escrito con corrección: "Para describir el comportamiento final (lo que el alumno tendrá que hacer):

- a) Exprese correctamente el comportamiento general.
- b) Defina las condiciones importantes que deberán aparecer en el comportamiento (datos, restricciones, etc...).
- c) Indique las condiciones necesarias para que la prueba sea satisfactoria (el criterio de evaluación)" (Mager, 1973b, 50).

2.3. Programar en doble folio cuadriculado.

Toda planificación se encuentra situada, y forma parte de un sistema de desarrollo curricular. Como punto de partida definiré el desarrollo curricular como el proceso o conjunto de procesos que propician la toma de decisiones sobre la planificación o diseño del currículum, así como su aplicación, valoración y mejora. De esta manera, un modelo o sistema de desarrollo curricular viene a representar la forma en la que, desde la política educativa, se organizan y distribuyen los ámbitos e instancias de decisión y participación sobre lo curricular. En otras palabras, "quién" puede tomar "qué" decisiones sobre los aspectos relativos a la enseñanza. Desde una perspectiva general, el sistema de desarrollo curricular articula las relaciones de interdependencia entre los ámbitos político, administrativo y práctico, así como las instancias que, de una forma u otra, tienen participación sobre lo escolar.

Quizás uno de los errores básicos o carencias que se han cometido en algunas de las teorizaciones sobre el diseño curricular ha sido el no distinguir entre los diferentes niveles en los que el currículum ha de ser diseñado o, distinguiéndolos, plantear la misma lógica o el mismo esquema de racionalidad en cada uno de los niveles. En otras palabras, considerar que las mismas fuentes, el mismo fundamento y el mismo esquema de objetivos, contenidos, métodos y evaluación resultan igualmente aplicables al diseño del currículum oficial, que al diseño curricular de un centro, o a la planificación quincenal de un profesor o profesora. Es decir, se ha entendido el desarrollo curricular no tanto como un sistema de relaciones de interdependencia y poder, sino como una especie de muñeca rusa un gran sistema repleto de subsistemas donde la muñeca de mayor tamaño es el currículum oficial y prescriptivo, y donde sucesivamente y desde diferentes instancias, y a través de procedimientos técnicos, se va concretando ese currículum hasta el nivel mínimo de planificación de aula, tal como las muñecas se van reduciendo de tamaño, pero respetando las mismas formas y colores. Así, por ejemplo, de los grandes fines y metas del sistema educativo se desprenderían los objetivos generales de etapa, de éstos los objetivos generales de área o ciclo, de éstos los objetivos específicos de

nivel o grado, y de éstos, los objetivos operativos para un curso, trimestre... Cuando esta lógica se convierte en institucional lo que se le pide al profesor o profesora no es el debate o análisis sobre el currículum oficial, sobre el proyecto de cultura y escuela, ni siquiera su adaptación, sino su concreción en programación de aula, en forma de unidad didáctica, lecciones, tópicos o temas.

Esta perspectiva ha propiciado lo que denomino "programación en doble folio cuadriculado", modelo de programación escrita que se pone de moda en la formación del profesorado en nuestro país en la década de los setenta y ochenta. ¿En qué consiste esa "programación en doble folio cuadriculado"? En primer lugar se trata de partir del principio de que cualquier programación comienza por una correcta definición de objetivos, y que esos objetivos se derivan de los que ya se encuentran prescritos en el currículum oficial.

Así, por ejemplo, en los Programas Renovados, se definían, para el Ciclo Inicial y en el área de Matemáticas, entre otros, los siguientes objetivos:

- 1.1.1. Reconocer la propiedad característica de un conjunto.
- 1.1.2. Realizar representaciones de conjuntos.
- 1.1.3. Distinguir entre conjunto y elemento.
- 1.1.4. Utilizar el vocabulario "pertenece", "no pertenece".

Desde estos objetivos, el problema consistía en formular nuevos objetivos, más concretos, que evidenciaran conductas de los alumnos que fueran observables y medibles, esto es, objetivos operativos. Para ello incluso se disponen de listados de verbos que representan conductas observables. Así, por ejemplo, del objetivo "1.1.3. Distinguir entre conjunto y elemento", podrían derivarse, entre otros, los siguientes objetivos operativos, con su correspondiente numeración:

- 1.1.3.1. Definir correctamente, y por escrito, el concepto de conjunto.
- 1.1.3.2. Definir correctamente, y por escrito, el concepto de elemento.

1.1.3.3. Ante tres diagramas de Venn que representen sendos conjuntos, con sus correspondientes elementos, el alumno nombrará los elementos contenidos en el conjunto que el profesor le señale.

Y así sucesivamente. El problema es que a veces se ha insistido tanto en la correcta formulación de los objetivos, en el verbo de conducta, en la necesidad de observación y evaluación, que el profesor, o estudiante de magisterio, se preocupaba más por que el objetivo 1.1.3.1. estuviera, sobre el papel, bien formulado, que el hecho de plantearse si era necesario, o posible, o si valía la pena, que un alumno o alumna del Ciclo Inicial alcanzara efectivamente esa conducta. En otras palabras, uno no solía plantearse la "bondad" de los objetivos (se suponía que si ya eran suficientemente "bondadosos" los del currículum oficial, sus derivaciones también lo serían), sino su correcta formulación por escrito.

Pasar de los objetivos correctamente formulados a las actividades es sencillo; en realidad lo difícil, en ocasiones, es diferenciar entre objetivo operativo y actividad. Y la evaluación, si los objetivos, de nuevo, están bien formulados, resulta sencilla; no consiste sino en comprobar si el alumno es capaz de realizar la conducta definida.

Este tipo de programación, dadas sus características de interdependencia entre los diferentes elementos, solía representarse en dobles folios cuadriculados cuya distribución podía ser, con ligeras variaciones, la siguiente:

Tema o Tópico:		Duración:					
Objetivos Generales	Objetivos Específicos	Objetivos Operativos	Actividades	Medios	Tiempo	Evaluación	Recuperación

Lo cierto es que, con ese doble folio, se dispone de una programación detallada para el desarrollo del tema o tópico o unidad didáctica correspondiente, y en un tiempo establecido. Ese

mismo esquema era aplicable tanto para la programación anual, como para la mensual, o para la semanal. Y, efectivamente, en esos años setenta y ochenta, cuando uno o una acudía a la oposición al magisterio estatal y llegaba a la prueba de la programación o, como más tarde se la llamó, la realización de un "proyecto pedagógico-didáctico de carácter curricular", podía observarse a opositores y opositoras con regla y cartabón, con el fin de diseñar perfectamente las columnas de sus programaciones.

Pero hagamos el trazo de la historia de ese opositor que ganó las oposiciones con su regla y cartabón, y un buen día comenzó a trabajar en la enseñanza. Es muy probable que ese primer curso tratara de programar su enseñanza tal y como había aprendido desde el esquema de objetivos de conducta. Y también es muy probable que comenzaran a surgir algunos problemas por su falta de experiencia, por ejemplo, la actividad de "mediano grupo" que desde la programación se le adjudicaba un tiempo de realización de diez minutos, resulta que, en la práctica, para un grupo ha sido de cuatro minutos, y otro grupo necesitaría veinte.

Resulta que la evaluación no es tan sencilla como se había previsto, y mucho menos la recuperación.

Resulta que no es tan fácil observar conductas puntuales en todos y cada uno de los veintinueve alumnos y alumnas de la clase. Y resulta que hay actividades que habíamos considerado como fundamentales en la programación y, en la práctica, aburren al profesor y a sus alumnos. Resulta, en fin, que ese profesor o profesora comienza a pensar que el fin de semana no puede seguir dedicándolo a buscar verbos de conducta y a reformular programaciones escritas, y que quizás resulta más útil para planificar la enseñanza reflexionar en términos de actividad de los estudiantes: ¿qué vale la pena hacer en el aula? ¿qué pasará en el aula si hacemos esto? ¿cómo podría plantear aquello?, etc...

Es decir, ese profesor o profesora comienza a tratar de justificar su enseñanza por "lo que ocurre" en el aula, no por lo que resultará después de que en el aula hayan ocurrido cosas. ¿Significa eso que su enseñanza carece de objetivos? Por supuesto que no, y no sólo tiene la obligación de conocer los objetivos mar-

Teoría y Desarrollo del Currículum

J. Félix Angulo
Nieves Blanco
(Coordinadores)

cadadas para la enseñanza en su nivel, sino también la de tratar de alcanzarlos; pero el problema inicial de su enseñanza probablemente no es concretar aún más esos objetivos, sino cómo tratar de alcanzarlos desde unos medios que "valga la pena" poner en marcha porque generan una dinámica, unas relaciones, y una cultura en el quehacer cotidiano del aula. "La validez de la enseñanza, de "lo que hacemos en clase", no puede descansar únicamente en justificaciones externas al aula, a nuestros alumnos y a nosotros mismos, pues el profesor no es un transmisor acrítico y apolítico de la cultura que otros definen, sino fundamentalmente un intermediario de un proyecto cultural que se va definiendo día a día en el aula. Así, una secuencia de enseñanza, para los alumnos y para el mismo profesor, no se define por lo que se aprende y por lo que se enseña, sino, en primera instancia, por lo que se hace, lo cual, a su vez, puede generar aprendizaje" (Salinas, 1988, 29).

Ya he señalado que el proceso por el que se va cristalizando un currículum, en un sistema educativo, no es como una "muñeca rusa". En realidad resulta complicado el tratar de establecer el proceso a través del cual se va configurando, progresivamente, el proyecto cultural que da sentido y significado a la existencia de la escuela hasta convertirse en realidad, en vivencias concretas en un espacio y en un tiempo. El currículum oficial, "lo que manda" la administración, lo que propone el libro de texto, la planificación de un profesor o profesora, una idea improvisada, lo que un alumno acaba de hacer o decir, etc... son factores que, en mayor o menor medida, con mayor o menor relevancia, influyen día a día en la plasmación de ese proyecto cultural.

De cualquier forma, en el camino que va desde la Constitución, donde se señalan los derechos fundamentales en torno a la educación, hasta la planificación más concreta de un profesor o profesora, hay un conjunto de leyes, normas, prescripciones, orientaciones, etc..., desde las cuales se van perfilando los currícula a desarrollar en la escuela y en el aula. En ese proceso de determinación de definición y redefinición progresiva del currículum, en ese sistema de desarrollo curricular, en suma, son variadas las instancias⁶ y los procesos que, de una manera u otra, a veces de forma explícita y a veces de forma oculta,

influyen en "aquello que sucede o pasa en la escuela y en el aula". Y por otra parte, son variadas las justificaciones, las razones, los valores que dan cobertura, desde esas instancias, a esos procesos de toma de decisiones.

Un buen ejemplo al respecto es el tema de la planificación de la enseñanza, en el cual confluyen, desde diferentes orígenes, en la toma de decisiones de cualquier profesor o profesora, el discurso político, el administrativo-burocrático y el práctico.

Sin embargo, el tema se presenta aún más complicado. Sobre "aquello que ocurre en el aula y en el centro" no sólo influyen los supuestos, orientaciones y prescripciones elaboradas desde las llamadas instancias de decisión curricular; también influyen instancias que, si bien entre cuyas tareas no se encuentra explícitamente la de establecer límites a la actuación de profesores y estudiantes, en la práctica determinan, en mayor o menor medida, la actuación de profesores y alumnos, por ejemplo, las editoriales a través de los libros de texto y libros del profesor, los teóricos a través de su propio discurso, los padres a través de determinadas demandas y presiones, etc... Volviendo al tema de la planificación, podemos comprobar fácilmente la importancia y alcance de esas instancias de determinación.

En suma, y tal como señala Gimeno (1988, 13), son muchos los supuestos, teorías parciales, esquemas de racionalidad, creencias, valores, etc... sobre los que se construye y justifican las prácticas curriculares como comportamientos didácticos, políticos, administrativos, económicos, etc... "La bibliografía y las disertaciones profesionales están llenas de ejemplos en los que el desarrollo del currículum se equipara únicamente con la tecnología de la redacción de los objetivos de la enseñanza, el contenido, las actividades y los procedimientos de evaluación. No se presta ninguna atención sistemática a los procesos o a la diná-

6. Se denominan Instancias de decisión curricular" a aquellas personas, organismos, instituciones entre cuyas tareas se encuentra la de establecer los límites dentro de los cuales se definirá la actuación de profesores y alumnos. En Beltrán, F. (1991): Política y reformas curriculares. Servei de Publicacions. Universitat de València: Valencia. pág. 36.

mica alrededor de los que gira esta tecnología. Esta concepción equivocada o negligente debería corregirse. Para ello, es necesario prestar una mayor atención a las complejas interacciones, negociaciones y compromisos que acompañan a los problemas que deben tratar los responsables de la toma de decisiones, y considerar cómo se toman estas decisiones, para, de este modo, alcanzar una mejor comprensión de la organización y aspectos más importantes de los diseños o planes curriculares" (Gay, 1989, 1115).

Por ello, incluso resulta difícil tratar de definir en toda su amplitud el significado real de las vivencias y experiencias escolares. Es cierto que, a veces, los profesores y profesoras tendemos a considerar significativo o más significativo aquello que evaluamos y aquello que intentamos sistematizar y justificar a través de nuestro trabajo: los procesos de enseñanza planificados y los resultados de aprendizaje pretendidos. Pero también es cierto que, como alumnos y alumnas, las vivencias y experiencias suelen desbordar aquella enseñanza planificada que pretende generar aprendizajes predeterminados: en la escuela uno o una hace amistades y enemistades, es muy probable que el patio de la escuela sea el lugar de la primera pelea o del primer amigo o amiga; y es probable que sea en el aula donde uno o una aprende a esperar un turno, a valorar las creaciones de los demás, a discutir o a comprender que hay reglas a respetar, pero también a veces a eludir, tanto para la convivencia como para la supervivencia⁷.

Desde esta perspectiva, lo que un profesor o profesora hace o no hace en su aula, cómo organiza a los estudiantes, cuál es el contenido a trabajar, las actividades, qué es lo que evaluará, etc... deriva de un marco de relaciones, de restricciones, de posibilidades y limitaciones, de condiciones de trabajo, desde las cuales el profesor toma decisiones, valora situaciones y actúa. Esta situación no puede por menos que ser definida como compleja. Y la planificación, entre otros aspectos, trata de dar un sentido a esa complejidad, es decir, desde la planificación del profesor tratamos de que la toma de decisiones, valoraciones y acciones tengan una dirección y nos ayuden a comprender y mejorar nuestro trabajo; función diferente, probablemente, a la

que tienen otros niveles de planificación. El problema, pues, del profesor cuando planifica su enseñanza no es el de concretar teorías que ya se definieron en otros niveles, sino el de ir elaborando, debatiendo, poniendo a prueba y mejorando una teoría, un pensamiento organizado sobre su enseñanza que le permitirá, entre otras cosas, improvisar dentro de un orden cuando haya de hacerlo, le permitirá tomar decisiones que tienen carácter ético o moral, derivar qué objetivos ha alcanzado aunque no estuvieran escritos con antelación, le permitirá trabajar en equipo, le permitirá, en suma, ir construyendo un pensamiento profesional sobre su trabajo.

Ello, en mi opinión, nos obliga, en la construcción del discurso curricular y, en el problema que nos ocupa, el de la planificación de los profesores y profesoras, a acudir a los significados y al lenguaje que desde la práctica tiene la realidad educativa; de lo contrario podemos vernos abocados a la construcción de teorías formales altamente sistematizadas "sobre el papel" a partir de una realidad la enseñanza que a causa del proceso de construcción de esa teoría, por el carácter y sentido de los problemas que aborda, por las relaciones que se establecen entre esos conceptos y variables, y por el lenguaje mismo utilizado, deriva en una excesiva simplificación, idealización, y en ocasiones tergiversación, sobre lo que ocurre o podría ocurrir en la escuela y en el centro desde un plano de idealización, sólo compartido desde el ámbito de las relaciones formales entre los componentes de esa teoría. Ello significaría la elaboración de teorías sin repercusiones (y sin posibilidades reales de repercusión) más o menos importantes en el currículum como práctica, en la medida en que no se refiere a esa práctica como conjunto de acontecimientos, acciones y principios socialmente compartidos, sino que la referencia a la práctica resulta consecuencia de un juego de relaciones lógicas establecidas por un proceso causal entre objetivos, contenidos, métodos y criterios de evaluación.

7. Gran parte de estos aspectos o facetas de la vida escolar es lo que constituye el llamado "currículum oculto" (Jackson, 1975 y 1991).

Teoría y Desarrollo del Currículum

J. Félix Angulo
Nieves Blanco
(Coordinadores)

Como dijera Stenhouse (1984, 110) "uno de los problemas que conlleva la teorización lo constituye el hecho de que nuestras mentes estén fascinadas por la pulcritud de una ordenación sistemática y amplitud en la comprensión. Así pues, son muchos los que creen que cuanto más sistemática sea una teoría, tanto más probable es que resulte correcta. En los estudios curriculares si bien quizá no en las ciencias físicas es probable que se produzca lo contrario. Nuestro conocimiento sólido acerca del proceso educativo resulta muy limitado. Las teorías a gran escala son muy útiles como andamiaje para el avance del conocimiento, pero cuanto más satisfactorias las encontremos desde el punto de vista lógico, tanto menos probable es que sean adecuadas".

3. La Planificación y Desarrollo Del Curriculum Como Investigación

Volvamos a aquel profesor que, en el epígrafe anterior, habíamos abandonado en su primer año de enseñanza. Cuando ese profesor, probablemente en Septiembre, se enfrenta a la tarea de planificar el curso, y comienza a pensar en objetivos, actividades, distribución del contenido a lo largo del curso, materiales que utilizará, etc... no está sino elaborando hipótesis sobre lo que podrá ocurrir. Plantear, por ejemplo, que el tema de "Conjuntos y correspondencias" va a trabajarlo a lo largo de dos semanas no deja de ser una previsión posible. Plantear, por ejemplo, como objetivo, el desarrollar una actitud positiva hacia el trabajo cooperativo en grupo, es, también una previsión posible. Pensar que el tema de "La Colonización" lo trabajará con fotocopias y otros materiales diferentes al libro de texto, no deja de ser otra previsión.

Pensar que los alumnos y alumnas con los que se encontrará tendrán un perfil psicológico más o menos similar al que Piaget estableció para tal estadio del desarrollo evolutivo también es una previsión. En suma, la planificación se alimenta de previsiones más o menos fundamentadas y más o menos posibles, pero, al fin y al cabo, previsiones.

El caso es que comienza el curso y ese profesor se va dando cuenta de que algunas de sus previsiones se hacen realidad,

pero otras no. Allí donde había pensado trabajar dos semanas sobre el tema de "Conjuntos y correspondencias" necesitará, al menos, tres. Y, por otra parte, los alumnos y alumnas son mucho más complejos que el perfil psicológico estándar; incluso hay algunos que son realmente difíciles. Ese profesor va viviendo la realidad y va aprendiendo de la misma, y ello le obliga a replantear algunos aspectos de su enseñanza, a revisar y variar algunas de sus previsiones, e incluso a convertir en rutinas algunas de sus actuaciones; y eso se va reflejando en su forma de entender y pensar la enseñanza y, consecuentemente, en su forma de planificarla.

"De esta forma observamos la planificación de la enseñanza como un proceso cíclico, sujeto a aciertos y errores, por lo tanto, lo suficientemente flexible como para ser modificado. Y, por tanto, es fundamental incidir en la capacidad de ese profesor, no tanto en solucionar problemas, sino, en primer lugar, en ser capaz de detectarlos o descubrirlos. Por ello, en gran medida, podríamos identificar el ciclo de diseño o programación de la enseñanza de cualquier profesor como un proceso de investigación, en la medida que supone experimentación, elaboración de hipótesis, refutaciones, confirmaciones y conclusiones" (Salinas, 1988, 34).

Cuando cualquier profesor o profesora planifica su enseñanza, sea desde la planificación anual, sea desde la cuestión de "¿qué puedo hacer mañana?", utiliza varios tipos de conocimiento interrelacionados. En concreto hablaremos de tres:

a) Conocimiento experiencial, como aquel sistema de explicaciones, de principios que derivan de la experiencia del profesor, como persona y como profesional. En el ejemplo de nuestro profesor, a las tres semanas de comenzado el curso, forma parte de su conocimiento experiencial el principio de que cuando los alumnos han de trabajar en grupo vale la pena dedicar previamente el tiempo necesario a establecer claramente cuáles son las tareas que se van a realizar, y que luego ha de prestar especial atención a dos de los cinco grupos que constituyen la clase.

b) Conocimiento intuitivo como el sistema de explicaciones y de principios no experimentados directamente por el profesor pero

Teoría y Desarrollo del Curriculum

J. Félix Angulo
Nieves Blanco
(Coordinadores)

que, en determinado momento, éste elabora para afrontar una situación o decisión y que deriva, en su mayor parte, más del sentido común y la intuición personal y profesional que de la vivencia adquirida. Ejemplo: Todos los grupos, a excepción de uno, han terminado con la tarea prevista. Ese grupo se ha retrasado por una confusión sobre lo que había que hacer. El profesor se plantea ¿qué hacer?, ¿cortar la actividad de ese grupo y comenzar a comentar los trabajos?, ¿dejar que ese grupo continúe en solitario?... De pronto al profesor se le ha ocurrido la idea: A ver, ese grupo que todavía no ha terminado, salid y hacerlo en la pizarra, de esa manera lo podremos comentar entre todos.

c) Conocimiento teórico organizado, como el sistema de explicaciones y principios organizados y fundamentados sobre la enseñanza, la escuela, el sistema educativo, etc... elaborados desde las comunidades de teóricos e investigadores, y ofertados al profesor fundamentalmente en su período de formación y perfeccionamiento que éste utiliza e interpreta para guiar, justificar o acreditar su práctica profesional. Ejemplo: Conocimiento de perspectivas y teorías sobre la planificación, conocimiento sobre teorías de cómo el alumno adquiere aprendizaje significativo, etc...

En el momento de planificar su enseñanza nuestro profesor puede utilizar los tres tipos de conocimiento, dependiendo el mayor peso de uno u otro de la experiencia del propio profesor con respecto a las variables que identifica como significativas en la situación a planificar. Sin embargo el problema central, a mi juicio, no es tanto el mayor o menor peso de uno u otro conocimiento, sino las relaciones dinámicas que se establecen entre los mismos. Es posible que el conocimiento experiencial y de sentido común, en algún momento anule o ignore el conocimiento sistematizado y organizado y que el profesor haga cosas por la sencilla razón de que funcionan en el aula, aunque carezca de justificación que vaya más allá del hecho de que funcionen. Y ello es posible cuando forma parte del pensamiento del profesor que la teoría es un dominio externo a la realidad de su aula y que su función no es explicar o hacernos comprender y pensar, sino darnos reglas para actuar, y si no hay tales reglas, la teoría no es útil.

Y también es probable que el profesor, a través del conocimiento teórico (de determinado conocimiento teórico), trate de expli-

car, comprender y mejorar aquello que constituye su conocimiento experiencial. Y ello es posible cuando forma parte del pensamiento del profesor que las teorías no son sino formas de verla realidad y actuar dentro de la misma, y por ello son parciales, son intentos de hacer comprensible la complejidad, y de vivir en la misma de una forma u otra. Es cierto que el modelo de objetivos de conducta constituye una teoría sobre la planificación, pero también es cierto que cualquier planificación de un profesor es la evidencia escrita de una teoría, de una forma de entender y pensar la enseñanza, probablemente menos formalizada, pero con mayores repercusiones prácticas. Formalizar y organizar de forma sistemática, justificar en suma, una planificación no es tanto formalizar un documento escrito por ejemplo, en doble folio cuadriculado, como disponer de un pensamiento organizado y sistemático sobre lo que podemos, queremos y vale la pena hacer en el aula.

Desde esa perspectiva una planificación es una hipótesis que se pone a prueba. Desarrollar, en la práctica, esa planificación significa poner a prueba el conocimiento disponible, y aprender de la práctica para mejorarlo, en un proceso continuo de reconstrucción del conocimiento. Eso significa recuperar el control de las justificaciones de la enseñanza y, desde luego, responsabilizarse de las acciones emprendidas en el aula (Fenstermacher y Richardson, 1993, 112).

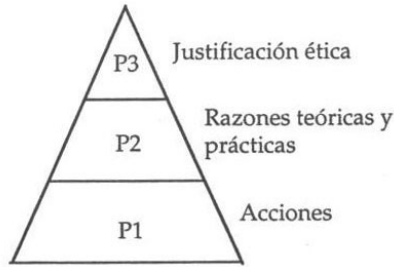
El problema es complicado, entre otros aspectos porque la reconstrucción del conocimiento sobre la enseñanza es una tarea básicamente colectiva que implica procesos de debate y discusión. Y eso significa romper con una cultura profesional fuertemente anclada en nuestra historia reciente. "Cada colega en una escuela, junto con otros profesores ha tenido tradicionalmente un hábito de enseñar su asignatura a su clase a través de sus lecciones con sus alumnos usando sus métodos basados en su experiencia. La metáfora "mi clase es mi castillo" tiene una sólida base empírica" (Handal, 1991).

Una cultura profesional que ha derivado en la consideración de que la planificación de aula es tarea individual, y es individual la responsabilidad de lo que ocurre en el interior del aula como consecuencia de aquella.

Teoría y Desarrollo del Currículum

J. Félix Angulo
Nieves Blanco
(Coordinadores)

Por otra parte, esos procesos de debate no se circunscriben exclusivamente al ámbito de las acciones, necesariamente han de hacer referencia a las razones y justificaciones prácticas y teóricas y a las justificaciones de carácter ético. Tal como establece Handal (1990, 85), el ámbito de reflexión, investigación y debate es el siguiente:



Planificar el currículum, pues, supone el establecimiento progresivo, y colectivo, de principios justificados para actuar de una manera y no de otra. Y esos principios ni son conductas de los alumnos, ni son principios relativos a cómo los niños aprenden, son principios de carácter pedagógico relativos a cuestiones de valor sobre lo que se puede, o no se debe, hacer en el aula.

Pero, entonces, ¿cuál es el esquema o procedimiento alternativo al modelo de objetivos de conducta? La respuesta es sencilla: aquel que nos resulte útil para pensar, debatir y justificar lo que hacemos y lo que nos proponemos hacer en el aula. Por lo demás, "las peculiaridades de cada contexto, de cada grupo de alumnos, de cada centro, las posibilidades de cada área curricular y de cada unidad de contenidos, el grado de desarrollo profesional de cada docente, hacen inviable todo modelo" (Gimeno, 1992, 318).

Sobre qué ámbitos se puede centrar el pensamiento y previsión sobre lo que nos proponemos hacer en el aula?

a) Análisis del sentido y alcance del Proyecto Cultural Oficial. Ello significa partir, necesariamente, del Currículum Oficial, pero no con el objetivo de la búsqueda y concreción de "lo que hay

que alcanzar", sino a través de la búsqueda del "sentido de lo que hay que enseñar". Ello supone el conocimiento de la globalidad del proyecto oficial, de sus fines y metas, del debate, con los colegas, sobre la ubicación de los contenidos en los diferentes ciclos y niveles.

b) Principios de procedimiento para el trabajo en el aula. Establecer los principios de procedimiento de la enseñanza no es sino tratar de explicitar esa teoría, ese conjunto de asunciones que, como docentes tenemos sobre la enseñanza. Se trata de abrir una agenda que se va llenando de nuevos principios, de tachones y de subrayados. En el fondo la pregunta que podemos hacer para tratar de establecer esos principios podría ser: ¿por qué razones puede ser valioso aquello que ocurre en mi aula? Y lo cierto es que de esa cuestión central pueden derivarse muchas otras: ¿qué valor tiene la organización espacial de los pupitres en el aula?, ¿por qué esa organización y no otra?, ¿cuál es el valor de la asamblea de clase de los viernes por la tarde?, ¿cuál es el valor del trabajo en grupo?, ¿por qué es valioso enseñar y aprender "conjuntos y correspondencias?", ¿cuándo se percibe en el aula que vale la pena hacer lo que estamos haciendo?, etc... Lo cierto es que, en ocasiones, y lo apunta Stenhouse, resulta más sencillo formular esos principios de procedimiento de modo negativo, y la pregunta podría ser: ¿porqué razón, en ocasiones, no resulta valiosa aquello que ocurre en mi aula? Un listado "clásico" de principios de procedimiento es el que reproduce Stenhouse (1984, 130131), citando a Rath, como lista de doce criterios para identificar actividades que parecen poseer cierto valor inherente, comenzando por aquel que señala "Una actividad es más gratificante que otra si permite a los niños efectuar elecciones informadas para realizar la actividad y reflexionar sobre las consecuencias de sus opciones".

Otra posible forma de establecer los principios de procedimiento podría ser la de establecer los principios o supuestos pedagógicos que se derivarían de las finalidades generales u objetivos establecidos para un ciclo, por ejemplo, ¿qué podría derivarse, como actividad cotidiana en el aula del objetivo "Utilizar los diferentes medios de expresión para comunicar sus opiniones, sen-

Teoría y Desarrollo del Currículum

J. Félix Angulo
Nieves Blanco
(Coordinadores)

timientos y deseos, desarrollando progresivamente su sensibilidad estética y su capacidad creativa y aprendiendo a valorar y a disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas⁸?

c) Análisis del contenido, su adecuación y su organización. Ello supone la capacidad profesional de estructurar los contenidos en un esquema conceptual con sentido, tanto para él como para sus estudiantes.

Un esquema conceptual no sólo ha de responder a la cuestión del qué hay que enseñar (para ello sólo bastaría un listado o índice de temas), sino fundamentalmente al por qué hay que enseñarlo o por qué hay que aprenderlo. Desarrollar un tema o una asignatura o un área de conocimientos a lo largo de un curso supone, ante todo, dominar esa parcela del conocimiento, dominarla con el fin de trabajarla desde una estructura epistemológica definida, dominarla para poder trabajar desde la globalización o la interdisciplinariedad, dominarla para seleccionar las informaciones y materiales más relevantes, para adecuar convenientemente los tiempos disponibles y materiales posibles..., dominarla en fin para convertir el conocimiento académico en experiencia cultural. Tal como señala Gimeno (1992, 322-323), tres criterios básicos se han utilizado en la historia de la didáctica para diseñar el currículum y la enseñanza con la pretensión de dar coherencia a la selección de contenidos:

- (a) Seguir la lógica de las conexiones y dependencias entre elementos de una materia o área;
- (b) Ordenar contenidos en agrupaciones relacionadas con intereses de los alumnos o con problemas llamativos que desencadenen una investigación interdisciplinar o de carácter globalizador; y
- c) Responder a problemas o intereses sociales relevantes. Buenos ejemplos del diseño de unidades didácticas a través del trabajo por tópicos en la escuela primaria puede encontrarse en el trabajo de Tann (1990).

d) Selección de actividades-marco y tareas. Todo profesor o profesora tiene "en mente" una especie de fichero donde se en-

cuentran almacenadas una serie de actividades posibles en el aula. En realidad uno comienza a socializarse en esas actividades en una edad temprana, cuando acude por primera vez a la escuela en calidad de alumno. El caso es que esa especie de fichero varía de unos profesores a otros, no sólo en cuanto a la cantidad sino también por el hecho de que, en ocasiones, algunas de esas posibles actividades o tareas derivan de la experiencia razonada, y en otros de la más absoluta rutina. En realidad, sea cual sea su origen o procedencia, es la actividad en el aula la definición más real y precisa de lo que es el currículum; esto es, cuando deja de ser proyecto y pasa a convertirse en realidad.

En ese sentido, todo acto, actividad o situación de enseñanza no es sólo un recurso para generar o lograr aprendizajes previstos, sino que también es una situación vivida que, como alumno, nos comunica con otros y que nos relaciona, de una manera y no de otra, con el entorno social y cultural. En otras palabras, aprendiendo matemáticas, lenguaje o educación física, el alumno o alumna no sólo aprende contenidos; desarrolla actitudes y genera procedimientos sobre las matemáticas, lenguaje o educación física, sino que también aprende a situarse frente a la realidad social y cultural, y aprende, quizás, cuál es su papel frente a esa realidad: conocerla, o comprenderla o quizás transformarla.

Resultaría ingenuo, por otra parte, reducir ese proceso de reconstrucción cultural exclusivamente a "aquello que se hace" en el aula. Ese proceso implica tanto "lo que se hace" como "aquello que o no se puede, o no se debe, o no se quiere hacer", y ello no sólo en el aula, sino también en el centro escolar. Lo cual quiere decir que es necesario considerar el concepto de nivel de vida en el centro y en el aula como uno de los ejes en los que se articula la propuesta cultural la selección de contenidos y actividades que la escuela oferta realmente a sus integrantes: relaciones personales, ámbitos de participación, gestión y valoración de la actividad, coordinación de propuestas pedagógicas, relación con "el exterior" de la escuela, organización de espacios y horarios, satisfacción en el trabajo (de profesor/a y alumno/a), etc... son

8. Se trata del objetivo nº 7 de los Objetivos Generales de la Educación Primaria, contenidos en el Diseño Curricular Base (MEC, 1989).

Teoría y Desarrollo del Currículum

J. Félix Angulo
Nieves Blanco
(Coordinadores)

algunas de las evidencias de ese nivel de vida. Desde esta perspectiva, el concepto de calidad de la enseñanza no es sino un reflejo del concepto de calidad de vida en la escuela y en el aula.

En la medida en que todo proyecto o propuesta de carácter curricular recoge unas finalidades sociales, supone una selección cultural y unos principios de procedimiento, siempre se concreta en unos modos de acción y no otros: en unas formas y no otras de trabajar sobre el conocimiento en el aula, en unas formas y no otras de valorar dicho conocimiento. Ello supone que no existe un curriculum ni una enseñanza óptimos, ni únicos, ni siquiera más eficaces. Todo curriculum y toda enseñanza no es sino una opción social, cultural y metodológica que ha de ser claramente justificada en todos sus estadios y evolución. Se trata, en síntesis, de una hipótesis que se pone a prueba en los centros escolares y en las aulas y que necesita de procedimientos de debate y análisis para su mejora progresiva. En ese sentido, tanto el trabajo colectivo de los profesores y profesoras, como el funcionamiento de los órganos de participación social en la gestión de la enseñanza, no se constituyen únicamente en condiciones de un sistema democrático, sino también en condiciones básicas para la planificación, análisis y mejora de la enseñanza.

Dentro de esa selección de actividades y tareas debe encontrarse, también, los criterios e instrumentos de evaluación del llamado "progreso del estudiante". Y, a propósito, no he querido situar la evaluación como un epígrafe más, sino como parte integrante, una más, del epígrafe correspondiente a las actividades y tareas en el aula. Sin embargo, ello no significa eludir el papel que, por sí misma, representa la evaluación con finalidades, en ocasiones, diferentes a las de la enseñanza.

Y es que, repasando gran parte de la literatura pedagógica más reciente, así como las orientaciones y prescripciones de naturaleza administrativa sobre la temática de la evaluación, puede comprobarse que, en muchas ocasiones, se establece una identificación casi absoluta entre evaluación del estudiante y evaluación y mejora de la enseñanza. En otras palabras, se aduce como una de las justificaciones la más fundamental de evaluar al estudiante, que ello es condición imprescindible para la mejora de

los procesos de enseñanza: "La finalidad de la evaluación es, principalmente, orientar al alumno y profesor sobre determinados aspectos del proceso educativo como: metodología, recursos, adaptaciones curriculares, optatividad, diversificación, detección de necesidades educativas especiales. Todo lo cual es muy distinto de la finalidad tradicional de la evaluación encaminada, casi exclusivamente, a fines de promoción académica y calificación" (MEC, 1989, 37).

Esta relación de causalidad entre evaluación de estudiantes y conocimiento y, en su caso, mejora, de los procesos de enseñanza, si bien resulta útil para entender y hacer entender que los procesos de evaluación de estudiantes no están, en ningún caso, aislados, sino que forman parte de los procesos de enseñanza mismos, conlleva un riesgo, y es el de derivar en un tipo de discurso o argumentación que viene a justificar la evaluación del progreso del estudiante únicamente como un mecanismo pedagógico de mejora de la enseñanza, olvidando u obviando que la evaluación del progreso del estudiante es, también, un mecanismo de control social y legitimación del conocimiento escolar que tiene implicaciones, entre otras, y dependiendo del nivel educativo que tomemos como referencia, con respecto a la promoción del estudiante, sobre su propio autoconcepto, sobre la familia del estudiante, sobre el poder y control del profesor ante los estudiantes, etc.... "Mucho antes de llegar a la edad escolar, cada niño experimenta el dolor del fracaso y el júbilo del éxito; pero sus logros, o la ausencia de éstos, no se hacen oficiales hasta que ingresa en el aula. A partir de entonces se acumula poco a poco un registro semipúblico de su progreso y, como estudiante, tiene que aprender a adaptarse al espíritu continuado y penetrante de la evaluación que dominará en sus años escolares" (Jackson, 1991, 59).

De lo anterior se deriva que toda propuesta de actividad en el aula, y especialmente las actividades de evaluación, recaban una dimensión no sólo técnica o instrumental, sino también ética. Eso quiere decir que el proceso de toma de decisiones sobre la enseñanza, se plantee desde el nivel que se plantee, debe girar en torno a la cuestión sobre "lo que vale la pena".

Teoría y Desarrollo del Curriculum

J. Félix Angulo
Nieves Blanco
(Coordinadores)

En ese sentido, el conocimiento de carácter profesional que cada profesor o profesora pone en juego a la hora de diseñar/planificar el curriculum ("lo que se hace en el aula") recaba sobre sí una doble justificación: "porque funciona" y "porque vale la pena que funcione así y no de otra manera".

Teoría y Desarrollo del Curriculum

J. Félix Angulo
Nieves Blanco
(Coordinadores)

Capítulo 8: Los Proyectos Curriculares Como Estrategia De Renovación Pedagógica

Jaume Martínez Bonafé
Universitat de València

Introducción

Decía Foucault que "a las palabras les encanta que uno las saque del ropero y las haga dar vueltas por la habitación". Por eso, quizá, un momento cualquiera de discontinuidad, un sencillo pliego, una alteración en la monótona orografía del discurso administrativo sobre el curriculum y la escuela, puede que no sea más que otro motivo para la continuidad del discurso. Sin embargo, por esas siempre explicables trampas de las relaciones entre discurso y poder, yo quiero levantar la voz en este capítulo por una antigua y potente tradición de investigación y renovación pedagógica que hoy permanece en nuestro país casi sepultada bajo la reciente losa de los "textos sagrados" sobre la Reforma y el Curriculum.

Porque hablar de Proyectos Curriculares en este país después de 1989 es un gesto de irreverencia una vez que, instaurados los pececé por la Autoridad, e instalados en el segundo- nivel-de-concreción, parece que el olvido de las tradiciones que vienen sustentando la práctica teórica y la teoría práctica de la innovación y el cambio el curriculum sea la estrategia de comunión con el discurso pedagógico que hegemonizan las Administraciones educativas.

Pues bien, aunque sólo fuera como homenaje a aquel movimiento de profesoras y profesores ingleses que a finales de los años 60, encabezados por el nombre propio de Lawrence Stenhouse, quisieron tomaren sus manos la dirección del cambio pedagógico, vale la pena hablar de proyectos curriculares. Aquel movimiento del profesorado investigando en la acción nos dejó el legado de un pionero Proyecto Curricular el Humanities Curri-

culum Project al que todavía hoy le nacen nietos. Pero no sólo por eso. Pasadas las modas reformistas y la fecha a plazo fijo para entregar los pececé, nos vamos a encontrar en la escuela con los problemas de siempre. Lo que aquí se sugiere es una forma de pensar y una estrategia de acción coherente con ella que trata de afrontar esos problemas desde la reflexión y la investigación del propio profesorado.

El texto trata de plantear el marco y los componentes de un Proyecto Curricular como estrategia de la renovación pedagógica. Intenta responder a unos interrogantes: ¿Qué es un Proyecto Curricular? ¿Quiénes lo elaboran? ¿Cuáles son sus componentes? Pero no es un texto excátedra. Más bien es una hipótesis y una propuesta de trabajo que procura sistematizar experiencias e investigaciones de una tradición del desarrollo curricular, y muestra también las debilidades y fisuras de un conocimiento pedagógico que no puede estar ni acabado ni cerrado¹.

1. ¿Qué Es Un Proyecto Curricular?

Un Proyecto Curriculares una propuesta teórico-práctica de investigación y desarrollo del curriculum. No es sólo un "paquete" de materiales, ni es esa la característica que lo define. Un Proyecto Curricular es un mediador entre una determinada intencionalidad educativa y social y los procesos prácticos de socialización cultural en el interior de las aulas y escuelas. Lo que se sugiere a través del proyecto es un modelo de escuela, una determinada forma de entender, seleccionar y valorar procesos y productos culturales, la forma en que ello debe ser codificado o representado a través de algún soporte material, la forma en que ello debe ser comunicado, la dinámica organizativa de la escuela que requiere, y finalmente, la forma en que todo ello puede ser valorado y criticado. Pero también, por esto mismo, sugiere una forma de entender el papel y la organización de las instituciones escolares, de los agentes productores de ese soporte de la

1. Una primera versión de este texto, ahora revisado y ampliado en algunos aspectos, se publicó en los capítulos 6 y 7 del libro que sobre el mismo tema publicó Diada Edit. (ver Martínez Bonafé, 1992)

Teoría y Desarrollo del Curriculum

J. Félix Angulo
Nieves Blanco
(Coordinadores)

transmisión cultural, y de los sujetos que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje.



El proyecto curricular es una representación simbólica de la cultura seleccionada para la producción de la reproducción educativa en las instituciones escolares². Por ello, un proyecto curricular puede ser un instrumento para el cambio en el interior de las escuelas, pero también puede ser un buen instrumento para el mantenimiento del orden establecido. O dicho de otra manera, no puede hablarse de buenos o malos proyectos desde un punto de vista técnico sin hacer referencia al modo en que éstos se plantean, ya sea explícita o implícitamente, la función radical de las instituciones escolares. Desde una perspectiva de renovación pedagógica el proyecto debe convertirse en una herramienta de transformación del trabajo docente y de las relaciones sociales en el centro, aludiendo con ello a dos aspectos en estrecha interrelación: la ideología pedagógica de compromiso con un modelo de escuela liberador, y la táctica que traduce tal ideología en términos de propuestas prácticas de acción en las aulas y escuelas. Veremos esto en relación con el análisis de sus componentes, pero todavía antes haremos referencia al problema del quién debe elaborar el proyecto.

2. ¿Quién Elabora El Proyecto Curricular?

Hice referencia en otros textos anteriores³ a los procesos de alienación del conocimiento profesional de los profesores y las profesoras a través de unos modos de producción del material curricular que desplazan al profesorado al papel de mero reproductor de lo que otros pensaron en un contexto externo a la

propia práctica docente. Ese proceso de separación entre quienes piensan y quienes ejecutan se materializa en un determinado modo de elaboración y uso del material curricular, al que ahora hay que encontrar alternativas. En aquellos textos se señalaba que tal proceso de separación es coherente con la racionalidad instrumental y técnica, y los intereses políticos, económicos y culturales de los grupos hegemónicos. No insistiré en ello. Baste señalar que una práctica contra-hegemónica en el espacio de la producción de mediadores culturales en la escuela es una práctica política, es decir, dependiente de la voluntad o el compromiso con valores alternativos en el marco social y educativo.

La mayor parte de los proyectos revisados presentan una tipología que se cierra en estas dos características: o son proyectos de autor o son proyectos de expertos o especialistas de área. Es decir, un experto de prestigio o un equipo de especialistas en una disciplina curricular diseñan el paquete instructivo. Sin embargo, a través del ejemplo del Humanities Curriculum Project⁴ vemos que es posible otro modelo: "buscamos colegas para formar parte de un experimento junto a nosotros" decía el documento de presentación de aquel grupo de profesores ingleses. Sin ignorar la importancia del experto de prestigio o los especialistas en un campo de conocimiento, desde una perspectiva de renovación pedagógica es necesaria la creación de equipos interdisciplinarios, con una fuerte base de profesores y profesoras en ejercicio.

Defiendo la idea inspirada fundamentalmente en la experiencia del Humanities de que los profesores y las profesoras deben actuar como profesionales activos que crean y adaptan propuestas curriculares desde criterios autónomos, y a través de la deliberación y la cooperación. Esta es una base fundamental para

2. Sobre las relaciones entre la producción simbólica, la reproducción cultural y la representación como discurso pedagógico puede verse Lundgren, 1992,

3. Ver Martínez Bonafé, 1991a y 1991b.

4. En el libro de Stenhouse (1984) existen múltiples referencias a este Proyecto. Más específicamente puede verse: Stenhouse (1983) y Rudduck (1983). Yo he tratado de ofrecer una síntesis de la experiencia en Martínez Bonafé, 1991c.

Teoría y Desarrollo del Currículum

J. Félix Angulo
Nieves Blanco
(Coordinadores)

la creación de conocimiento profesional práctico, para la investigación y teorización educativas, y para estrechar los lazos entre el plano de la concepción y el plano de la ejecución. Y la elaboración de proyectos curriculares como programas colectivos de investigación, donde se integre el trabajo y la experiencia de expertos curriculares, especialistas de área y profesores en ejercicio puede ser una buena garantía de propuestas de innovación con una sólida base teórico-práctica⁵. Y en cualquier caso, el profesorado como colectivo profesional debe participar en la discusión sobre los criterios de elaboración del material, y éste debe someterse siempre a la investigación-evaluación de los prácticos. Como quedó anteriormente señalado, toda propuesta curricular es una hipótesis que se debe comprobar en la acción, en los contextos prácticos del aula y la escuela.

Apuntaré, finalmente, que ésta debe ser una exigencia y una conquista de los trabajadores y trabajadoras de la enseñanza. Nada hace pensar que por iniciativa institucional se modifiquen las condiciones estructurales del puesto de trabajo para facilitar el proceso señalado. La historia de la renovación pedagógica es, en gran medida, el desarrollo histórico de una práctica teórica organizada enfrentada a las relaciones de dominio en el ámbito pedagógico sobre hechos como los siguientes:

- a) el dominio de la parcelación disciplinar de la cultura;
- b) el dominio de una visión monolítica, única, estandarizada de los materiales mediadores de la representación cultural; y
- c) el dominio de una casta de especialistas en la reproducción, fuera del proceso pedagógico, de los textos pedagógicos.

3. Componentes De Un Proyecto Curricular

Trataré ahora de señalar los diferentes componentes que, de un modo explícito, podría incluir todo Proyecto Curricular. Al final del epígrafe se muestran dos esquemas: en el primero Figura 1 se presenta la organización que guardan los diferentes componentes enunciados. En el segundo Figura 2 se presenta el esquema del Proyecto Claves para la comprensión y la transformación de la vida social que elabora el MRP Escola d'Estiu del PV (ver nota 5).

3.1. Justificación y bases de fundamentación.

Constituyen el soporte o el punto de partida de la propuesta. Ni se parte de cero ni se anda a ciegas. Cualquier propuesta pedagógica responde a un determinado modelo de racionalización de la acción educativa. Se incluyen aquí, por tanto, consideraciones de orden sociológico, psicológico, moral, ético, político, epistemológico, pedagógico, ...etc, desde las cuales se argumentan los distintos pasos y niveles del proyecto. Según la idea de escuela de la que se parta, y de un modo más amplio, la concepción de la función social del conocimiento y las relaciones entre la educación y la sociedad; según el soporte teórico que se torne sobre el aprendizaje y el desarrollo individual; según las concepciones que se tengan de la enseñanza y la profesionalidad docente; y en fin, según se considere la función del curriculum en relación con los procesos históricos y sociales en las diferentes culturas y países; según éstas y otras consideraciones, la base de partida, los procesos de desarrollo y las estrategias seguidas serán unas u otras.

Pero en cualquier caso, serán siempre opciones cuya justificación deberá hacerse explícita.

Desde una perspectiva comprometida con la renovación pedagógica, un proyecto curricular debería defender y justificar una propuesta cultural emancipadora, tanto de las personas como de las sociedades y los pueblos. Podría recoger la vieja idea de la escuela pública y popular como un modelo educativo comprometido con el desarrollo de valores que permitan a los estudiantes construir un conocimiento crítico con el que intervenir de un modo activo y participativo en procesos sociales democráticos reales. Ser personas solidarias, por ejemplo, supone analizar y

5. En el momento de redactar estas líneas un grupo de profesores organizados en un Movimiento de Renovación Pedagógica -el MRP Escola d'Estiu del País Valencià- está implicado en la aventura de elaborar un Proyecto Curricular que, con estrategias parecidas al HCP, trata de proponer 'claves para la comprensión y la transformación de la vida social'. El equipo está compuesto por profesoras y profesores de los distintos niveles del Sistema Educativo, con aportaciones puntuales de especialistas en diferentes áreas del conocimiento académico.

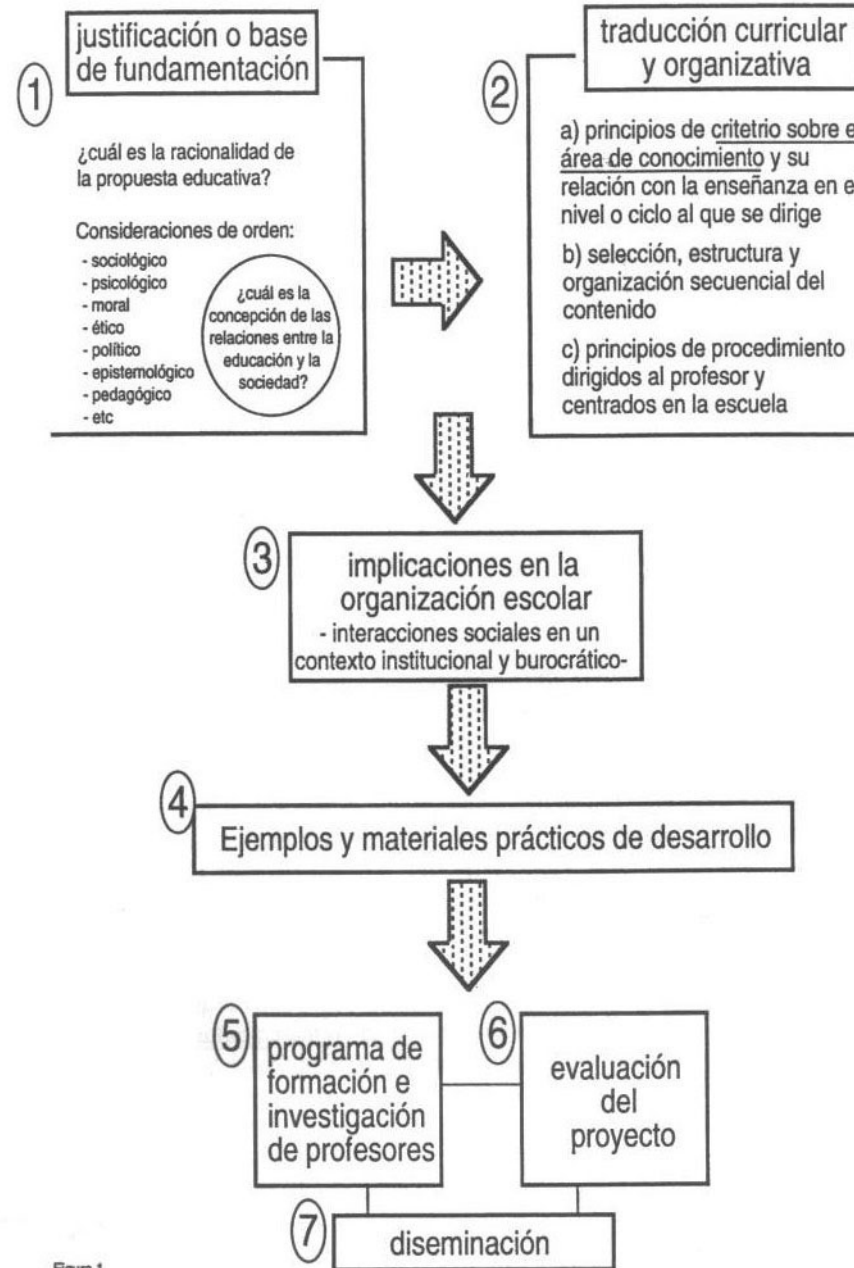


Figura 1

Teoría y Desarrollo del Curriculum

J. Félix Angulo
Nieves Blanco
(Coordinadores)

El Proyecto Curricular de un Movimiento de Renovación Pedagógica

*...otro modelo de escuela, ...otro modelo de saber...
i un compromiso social*

¿Qué nos define ante el problema de hacer una propuesta cultural?:
* una manera de interpretar las culturas y hacerlas socialmente útiles
* una forma de crítica a la escolarización y una concepción de la ética y de la práctica educativa

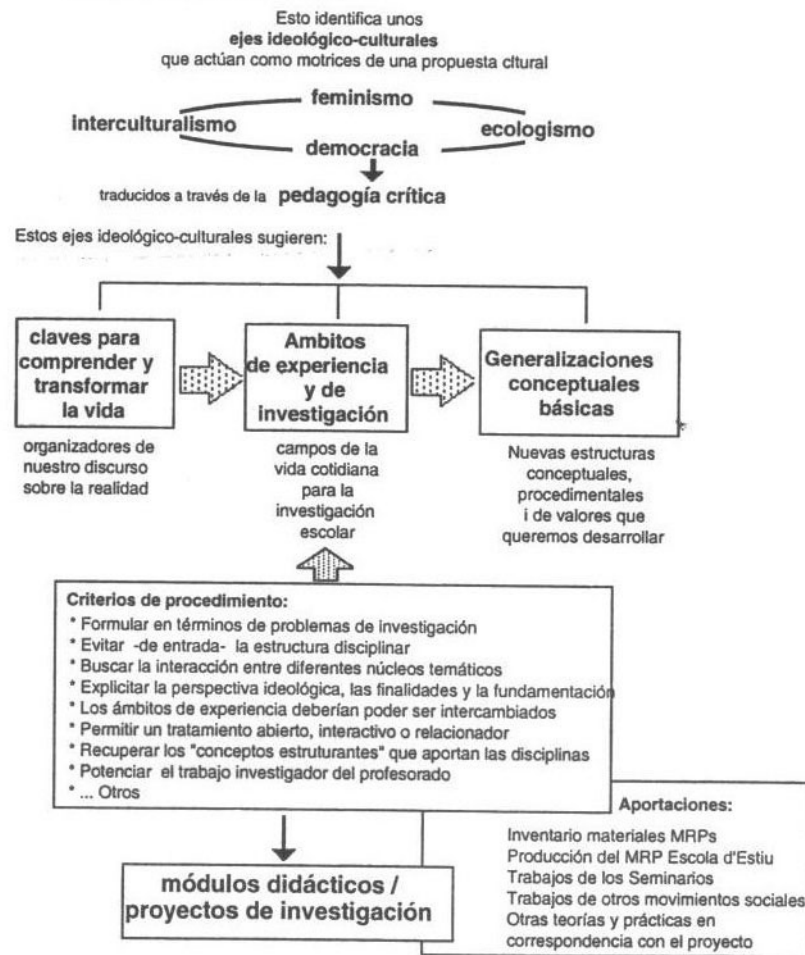


Figura 2

Teoría y Desarrollo del Curriculum

J. Félix Angulo
Nieves Blanco
(Coordinadores)

criticar la realidad, reconocerse en la diferencia y la desigualdad, y ejercitarse en la toma de decisiones como miembros activos de una colectividad que exige transformaciones estructurales. Pero esto debe ser aprendido. La escuela puede favorecer en los procesos diarios de enseñanza-aprendizaje la construcción de conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes, valores y conductas afectivas que permitan la maduración y el desarrollo de las personas dentro de un marco cultural emancipador. Debe ejercitarse la duda, la crítica y el contraste respecto a la investigación científica y el conocimiento establecido, y el modo en que tal investigación y conocimiento refiere a relaciones de poder y puntos de vista diferentes sobre las relaciones y bucles que se establecen entre sociedad, política, ideología, ciencia y cultura. Y deben contrastarse las relaciones entre las llamadas cultura científica y cultura popular. El entorno social, afectivo y emocional de los escolares no debería desaparecer bajo el peso de programas académicos y disciplinas científicas que lo ignoran, disociando artificialmente el mundo de la escuela de la vida cotidiana de las personas que asisten a la escuela.

El proyecto curricular debe ser, por tanto, una herramienta para la reconstrucción cultural crítica de la realidad, lo cual le aleja de una tradición acumulativa y bancaria del saber y de la cultura; de una tradición parcelada, disciplinar y separada del conocimiento escolar; y de una tradición comunicativa del conocimiento que sitúa al aprendiz como espectador impotente y desmovilizado de su propia cultura y su propia historia. La idea pedagógica coherente con lo que se viene señalando indica cuestiones como las siguientes: metas educativas amplias y adaptables a realidades individuales y sociales diferentes; contenidos de saber-cultura convenientes a todo ser humano, sin otra distinción de edad, sexo, origen social, o cualquier otra condición, por su contribución a la socialización educativa crítica⁶ relaciones de comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje basadas en la cooperación, el descubrimiento y la comprensión, antes que en la autoridad, el monolitismo o unidireccionalidad del saber; ... entre muchas otras cuestiones que el proyecto deberá defender y justificar.

3.2. La traducción curricular y organizativa de la base de fundamentación.

Si el anterior componente muestra "la base filosófica"⁷ de una propuesta cultural para la escuela (por ejemplo, en el caso del Proyecto "Claves para la comprensión..." esa base está constituida por el bucle interactivo entre los siguientes ejes ideológico-culturales: feminismo-ecologismo-interculturalismo-democracia), en esta fase trataríamos de la traducción de esa propuesta cultural en términos de estrategias educativas. ¿Qué concepción curricular y organizativa es coherente con los fundamentos en que apoyamos la propuesta? Aquí aparecen cuestiones complejas de entre las que destaco las siguientes:

a) ¿Cómo concebimos el saber socialmente necesario y lo codificamos en términos de contenido curricular?

Es sabido que vivimos un largo periodo de explosión de conocimientos. Otra cosa distinta es el uso social de ese conocimiento para mejorar la calidad de vida de los seres humanos, pues también es sabido que millones de personas en el mundo mueren de hambre o no disponen de las condiciones más elementales o primarias para su vida. Y puede ocurrir de hecho, ocurre que una persona tras diez años de escolarización obligatoria se encuentre conceptualmente desarmada para hacer frente de un modo crítico a la realidad en la que le ha tocado vivir. Es necesario, entonces, establecer algún criterio selectivo sobre lo que vale la pena enseñar, sobre lo que consideramos fundamental y lo diferenciamos de aquello que es secundario o complementario. Este

6. He tomado esta idea de Anaya. (1991), donde puede verse un interesante desarrollo a través del concepto "saber antropológico" enfrentado al "orden académico y el paradigma cientifista".

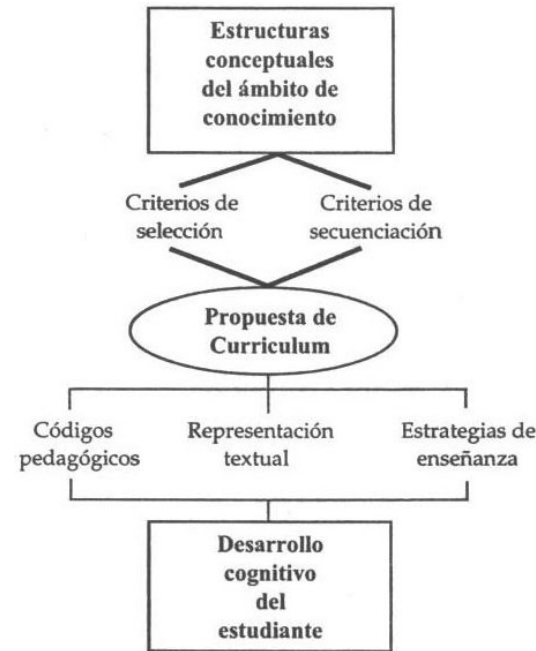
7. Utilizo aquí "base filosófica" en un sentido coloquial para referirme a los diferentes sustratos ideológicos y de racionalidad que dan sentido y fundamentan la propuesta. En algunos textos, con mayor o menor acierto, se le ha llamado "base epistemológica".

Teoría y Desarrollo del Currículum

J. Félix Angulo
Nieves Blanco
(Coordinadores)

es un problema tradicional en la toma de decisiones sobre el currículum: ¿qué debemos enseñar? ¿qué conocimientos tienen más valor, y por qué?; la segunda parte del problema responde a estos interrogantes: ¿cómo lo hacemos? ¿cómo organizamos lo que queremos enseñar y qué estrategias son las más adecuadas para desarrollar esa enseñanza? Claro que todavía podemos hacer más complejo el problema introduciendo nuevos interrogantes: ¿qué saben ya los estudiantes sobre lo que queremos enseñar? y ¿cómo lo saben? Esta última cuestión es muy importante puesto que los estudiantes no llegan a las aulas con sus cabezas vacías esperando que nosotros depositemos en ellas nuestro saber. Al contrario, una tarea importante de la enseñanza es tratar de "conectar" nuevos conocimientos a otros que ya posee el estudiante. Y esto puede entrañar mucha dificultad porque tal vez lo que el estudiante ya sabe no esté en correspondencia con la lógica conceptual que nosotros tratamos de enseñar; puede que existan "errores conceptuales"⁸ que dificulten los nuevos aprendizajes.

Los interrogantes anteriores nos sitúan ante la tarea profesional de identificar cuidadosamente las ideas o conceptos que se van a enseñar, tratando de determinar la posible relación jerárquica que se establece entre esos conceptos. La cuestión no es sólo qué estructura conceptual integra el ámbito de conocimiento que vamos a trabajar, sino también que relación existe entre nuestras jerarquías conceptuales y las que se establecen en las posibles disciplinas que aportan conocimiento científico a ese ámbito. Y esta es una decisión distinta de la "traducción pedagógica" que haremos luego de esa estructura conceptual para poderla enseñar. Es decir, una cosa es la selección del conocimiento de lo que nos ocupamos ahora, y otra distinta es la decisión sobre las mejores estrategias didácticas para permitir que los conceptos que queremos enseñar lleguen a ser conceptos ordenados en la estructura cognitiva del estudiante⁹. Sin "escaparnos" todavía del problema de la selección y organización del contenido curricular, veamos el esquema dentro del cual se incluye el problema:



Volviendo a nuestro Proyecto Curricular, se trata aquí de presentar principios de criterio sobre el conocimiento socialmente necesario y su relación con la enseñanza en la etapa o ciclo al que se dirige el Proyecto. Estructurar el currículum sobre la base de

8. Quiero dejar brevemente apuntado que utilizo la no muy afortunada expresión "errores conceptuales" no sólo en el sentido que lo hace la psicología cognitiva. Debe verse este problema también desde la ciencia social crítica y las teorizaciones sobre "la falsa conciencia", el "conocimiento erróneo" y "la crítica de la ideología" -Ver Fay (1983) y Kemmis (1992)-

9. Al hablar de jerarquías, sistemas o estructuras conceptuales se está haciendo referencia implícita a dos obras desde las que se fundamenta un determinado proceso de selección del conocimiento científico que quiere ser enseñado. Me refiero a las repercusiones que sobre este enfoque tienen los trabajos de Toulmin (1977) y Ausubel (1976). Una buena interpretación de estos trabajos para la teoría y la práctica educativa puede verse en Novak (1982)

las disciplinas académicas es una forma de hacerlo, pero al no tomar esto como problema parece que ésta sea la única forma de hacerlo; la más lógica y natural: siempre lo hemos hecho así, nos dirán muchos profesores. Sin embargo, ello responde a la historia social del currículum, sometida a intereses sociales y políticos, y a reglas y contextos de poder. Es necesario un debate social sobre el tipo de oportunidades de aprendizaje cultural que la escuela brinda a los estudiantes. Dar por sentada una hipótesis por ejemplo, el currículum como estructura de las disciplinas es ignorar la determinación socio-histórica de la lógica que conforma una determinada opción cultural para la escuela y los estudiantes¹⁰. Dejar el tema cerrado es poner en manos de los expertos disciplinares que la Administración quiera contratar en cada momento la decisión sobre lo que es importante enseñar, sustrayendo a todo el colectivo docente pero no sólo al colectivo docente de una importante decisión social y pedagógica.

Pero aún situándonos en un Proyecto de Área, las diferencias epistemológicas y los principios de criterio sobre el área pueden ser profundas. Por ejemplo, un proyecto de Historia para alumnos entre los 12 y 14 años puede ir dirigido a desarrollar la capacidad de éstos para realizar inferencias más allá de los datos explícitos; a dotarles de la habilidad para explicar, más allá de la descripción de los hechos; y a entrenarles en la defensa de puntos de vista diferentes sobre unas mismas fuentes al tiempo que a producir juicios coordinados, flexibles y cualificados; a desarrollar, en fin, una mayor conciencia sobre la probabilidad, incertidumbre y conjetura en su juicio histórico. Pero puede que otro proyecto quiera centrarse más en el aprendizaje de contenidos específicos que en el dominio de habilidades procesuales.

En cualquier caso, los principio de criterio que se tomen responderán a las concepciones que se tengan sobre el enfoque científico del ámbito de conocimiento en cuestión, así como a lo que debe enseñarse de éste y cómo debe hacerse. Obviamente, tales concepciones deberán guardar correspondencia con el estadio anterior de fundamentación epistemológica global del proyecto, y mostrarán los criterios o argumentaciones que dan coherencia a una determinada estructura de selección de módulos o núcleos temáticos del área. Su formulación puede hacerse expresando algún

tipo de intencionalidad que no debería quedar reducida a lo que se propone a los estudiantes, sino también a los profesores y profesoras, al centro, etc. A continuación paso a exponer sencillas formulaciones de esos principios de criterio tal como fueron expresadas en dos legendarios proyectos curriculares.

En el primer caso, se trata de los principios situados en el trasfondo de la pedagogía del modelo de proceso, expresados como finalidades pedagógicas y tomados del Proyecto MACOS (Man: A course of study):

1. Iniciar y desarrollar en los niños y niñas un proceso de planteamiento de preguntas (método de indagación).
2. Enseñar una metodología de investigación en la que los niños y las niñas puedan buscar la información para responder a preguntas que han planteado y utilizar la estructura conceptual desarrollada en el curso y aplicarla a nuevas áreas.
3. Ayudar a los niños y niñas a desarrollar la capacidad de utilizar diversas fuentes de primera mano como datos a partir de los cuales puedan desarrollar hipótesis y extraer conclusiones.
4. Establecer discusiones en clase. En las que los alumnos aprendan tanto a escuchar a los demás, como a exponer sus propios puntos de vista.
5. Legitimar la búsqueda, es decir, aprobar y apoyar discusiones abiertas en las que no son halladas respuestas definitivas a multitud de cuestiones.
6. Animar al alumnado a reflexionar respecto a sus propias experiencias.

10. Al respecto puede verse el análisis posestructural del currículum basado en la estructura de las disciplinas en Cherryholmes (1987); y el Manifiesto para un currículum democrático firmado por Movimientos de Renovación Pedagógica y Sindicatos -AAW (1991)-.

Teoría y Desarrollo del Currículum

J. Félix Angulo
Nieves Blanco
(Coordinadores)

7. Otorgar un nuevo papel al profesor para que se convierta en un recurso antes que en una autoridad.

El segundo Proyecto es el Humanities Curriculum Project, que basaba su enseñanza en la discusión y la comprensión de hechos sociales controvertidos. Para ello el Proyecto parte de los siguientes cinco principios fundamentales:

1. Que los temas controvertidos fueran tratados en clase con los alumnos
2. Que el profesor aceptara la necesidad de someterse en las áreas controvertidas al criterio de neutralidad en esta etapa de la educación (por ejemplo, que aceptara como parte de su responsabilidad el no promover sus opiniones personales).
3. Que el debate, más que la instrucción, presidiera el estudio de las áreas controvertidas.
4. Que el debate, más que tratar de llegar a un consenso, protegiera la divergencia de criterios entre los participantes.
5. Que el profesor, en su calidad de "moderador" del debate, tuviera la responsabilidad de la calidad y del nivel de los conocimientos aprendidos.

En nuestro país, dentro de la experimentación de las Reformas del Curriculum de EGB y EE.MM., los tímidos intentos que se han hecho para el desarrollo de este componente, usualmente han quedado en manos únicamente de los especialistas del área. Creo que esto es un error, por cuanto una cosa es el dominio del conocimiento de una determinada área, y otra distinta generar estrategias para que tal conocimiento sea construido a través del aprendizaje en la escuela. Una cosa es saber y otra enseñar a aprender. Sin el concurso de un equipo interdisciplinar donde actúen de un modo coordinado especialistas en el desarrollo del curriculum, especialistas de área y profesores en ejercicio, este componente corre el riesgo de quedar peligrosamente sesgado.

b) ¿Qué selección, estructura y organización secuencial del contenido proponemos?

Toda selección de contenido está siempre en relación con la base o estructura epistemológica del ámbito cultural seleccionado, con la lógica científico-cultural y el modo en que ello regula la estructura y secuencia de cada módulo temático. Pero además, la selección debe responder también a la traducción psico-socio-pedagógica que sitúa esa estructura y secuencia temática en relación con el nivel educativo, la diversidad del alumnado y el modelo de enseñanza.

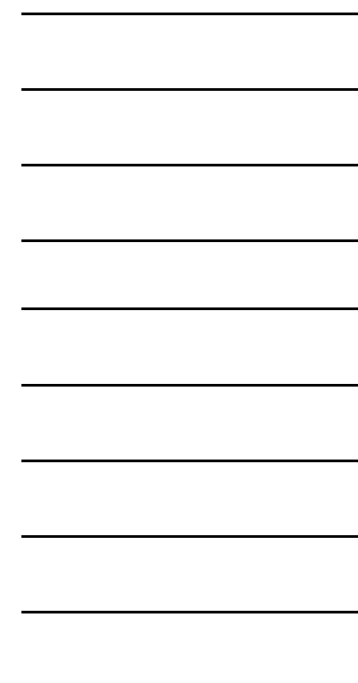
No es, por tanto, un simple tratamiento de los contenidos de aprendizaje, o dicho de otra manera, el problema no debería ser: qué información académica selecciono y jerarquizo para su reproducción en la escuela. Al contrario, se trata aquí de identificar los conceptos clave o inductores y las relaciones significativas entre ellos en la construcción de nuevos conocimientos. Algunos proyectos presentan esto en forma de "mapas conceptuales" donde se expresa el proceso seguido en la construcción de esquemas mentales de aprendizaje. En ocasiones se utiliza en combinación con los mapas la técnica de la UVE de Gowin¹¹. Se trata con ella de buscar la respuesta a preguntas sobre acontecimientos u objetos a través de la relación entre el plano de los conceptos y el de las experiencias o acciones en relación con los conceptos. En la mayoría de las ocasiones, además del plano puramente conceptual del área de conocimiento, se especifican también las técnicas instrumentales que deberán desarrollar los alumnos y las alumnas, así como el plano de los valores y actitudes a potenciar.

Una primera red o mapa conceptual debe dar lugar a la organización y secuenciación de los principios, hechos y explicaciones que deberán ser trabajados, distinguiendo diferentes niveles de profundización y opcionalidad así como aquello que es básico o relevante de lo que es accesorio o complementario. Esto debe permitir que profesorado y alumnado conozcan el sentido y la dirección que se sugiere en la exploración del contenido y la construcción de nuevos conocimientos.

11.Sobre estas estrategias puede verse Novak y Gowin (1988).

Teoría y Desarrollo del Curriculum

J. Félix Angulo
Nieves Blanco
(Coordinadores)



Según como se realice la selección y estructura del contenido se están facilitando unos u otros tratamientos metodológicos. El currículum oficial vigente identificado como DCB mantiene un enfoque disciplinar y académico, y sugiere por su estructura un seguimiento secuencial jerarquizado y lineal del contenido. Pero un Proyecto Curricular no tiene por qué mantener la misma estructura, puesto que su carácter es puramente ejemplificador de un modo entre muchos otros de pensar y realizar la enseñanza.

Defiendo la hipótesis de que una selección amplia de contenidos culturales a través de módulos que sugieran el tratamiento globalizador del contenido puede provocar una mayor riqueza y complejidad en las actividades de enseñanza-aprendizaje. Citaré dos experiencias en las que estoy implicado. En el primer caso, la experimentación y evaluación de un módulo sobre La Cocina¹² para el Ciclo Medio de EGB, hemos podido comprobar la potencialidad de este enfoque para introducir nuevos tratamientos de tiempos y espacios menos rígidos, la ruptura con una mentalidad parcelaria de los conocimientos y experiencias, el interés y la motivación en el alumnado, además de la "tranquilidad" o confianza que a otros colegas les da el saber que se han estado haciendo conexiones con las disciplinas del programa oficial, es decir, "que no nos hemos salido del currículum prescrito, si bien lo hemos trabajado de otra manera". En el módulo citado, "la cocina" es un ámbito de la experiencia cotidiana del alumno que aporta contenidos culturales con valor académico, pero su enfoque y tratamiento está orientado a vincular este contenido académico con valores sociales, afectivos y educativos (por ejemplo: roles familiares, coeducación, manipulación, fiesta y juegos, etc).

En el segundo caso, el mismo equipo de investigación del MRP Escola d'Estiu quiso dar el salto de la Unidad Didáctica aislada al Proyecto Curricular. Lo que se experimenta en el Proyecto "Claves..." es la posibilidad de identificar a partir de los ejes ideológico-culturales antes comentados: feminismo, ecologismo, interculturalismo y democracia un conjunto de "claves conceptuales" que actuarían en los procesos de comprensión y que organizan y estructuran el discurso de los sujetos sobre su realidad¹³. Entre un amplio listado provisional sometido a debate con diferentes espe-

cialistas se señalan: el poder, la contradicción, la diferencia, el saber, la solidaridad, el espacio, la alienación, el ecosistema, la identidad, el cambio, ...etc.

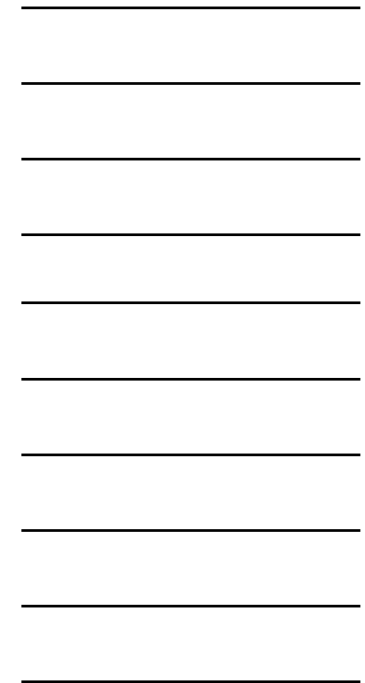
Estas claves no son específicas de un área de conocimiento: el cambio, el tiempo o la contradicción tienen interpretaciones distintas según se las trabaje desde la Historia, la Sociología o la Economía, por ejemplo. Pero además no se ponen en funcionamiento en abstracto, sino en relación con un ámbito de la experiencia cotidiana que la escuela debe transformaren ámbito de investigación y reconstrucción cultural, ver Figura 2 -En estos momentos se está trabajando con tres ámbitos de experiencia y de investigación: "Vivir la democracia en la escuela"; "Vivir la noche en la gran ciudad" y "¿Cómo lo sabes?"¹⁴.

Por otra parte, la Reforma ha introducido un nuevo concepto entre nosotros: la idea de "currículum transversal". No es momento de analizar críticamente la dependencia del concepto respecto a la verticalidad y separación disciplinar. No obstante, posee la potencialidad de ser aprovechado para hacer propuestas globalizadoras e introducir innovaciones desde ámbitos de conocimiento menos "contaminados" por la racionalidad disciplinar: desde cuestiones como la educación para la salud, educación ambiental, educación para el desarrollo, educación para la paz, etc, hasta estudios a partir del entorno, estudios en profundidad de aspectos de la vida cotidiana, de la política y economía local, de la antropología cultural, las culturas oprimidas o marginales, o aspectos de la sociología crítica de la vida cotidiana como el papel de la mujer, la publicidad y el consumo, las relaciones de

12. "La Cuina" es una unidad didáctica elaborada, experimentada y evaluada por profesorado del MRP Escola d'Estiu del País Valencià.

13. Aunque con un tratamiento diferente, también el Proyecto IRES del Grupo Investigación en la Escuela, de Sevilla, identifica cuatro 'meta-conceptos' organizadores del conocimiento escolar. Sistema, Interacción, Unidad/Diversidad, y Cambio.

14. Este último ámbito de investigación trata de situar reflexivamente al alumnado ante sus propias experiencias en la elaboración del conocimiento.



poder en ámbitos institucionales y no institucionales,... entre muchos otros.

Las grandes ideas sobre la educación progresista deben estar ahora presentes en la forma en que proponemos el tratamiento de un contenido. Como decía Stenhouse, cuando se acerque un teórico a hablaros de las grandes ideas sobre la educación decidle: póngamelo en forma de curriculum o déme dos años sabáticos para que yo lo haga. En efecto, las propuestas de conexión al entorno y experiencias previas de los estudiantes, el enfoque científico y experimental, la investigación y la manipulación, el enfoque histórico y social en la construcción del conocimiento, o la necesaria conexión de áreas disciplinares, entre otros principios de una pedagogía avanzada, deben ponerse a prueba a través de hipótesis de trabajo específicas para el curriculum.

c) Los principios de procedimiento dirigidos al profesorado y centrados en la escuela.

Una estrategia dominante en la enseñanza es la de pensar las actividades en el aula en términos de lo que deberán hacer los alumnos y las alumnas. Así, por ejemplo, la estructura curricular formalizada en los libros de texto suele ser el listado y desarrollo del contenido temático y una secuencia de preguntas-respuesta cerrada dirigida al alumnado. La idea que subyace a esa estructura es que para lograr cambios significativos en los esquemas de conducta de los estudiantes debemos formular nuestros objetivos en términos de lo que se espera que hagan esos estudiantes; y puesto que sabemos el producto que deseamos obtener nuestra tarea como profesores es formular actividades que preparen a los alumnos para el logro de esos objetivos.

No es momento ahora de detenerme en el análisis crítico de esta idea, que responde a una estructura de racionalidad y a una tradición curricular que suele encabzarse con el nombre de R. Tyler, y etiquetarse como tecnológica, científica, instrumental o teorista¹⁵.

El grupo de profesores que desarrolló la experiencia del Humanities Curriculum Project se enfrentó a ese modelo. En efecto, se

empezó por definir el contenido y el papel del profesor desarrollar la comprensión a través de la discusión, sobre un contenido o materia no disciplinar las cuestiones humanas de carácter universal que son controvertidas. La idea que defendía el equipo era que la especificación de un propósito general de enseñanza, junto a la explicitación de los principios y valores educativos, y de la especificación de un contenido, "pueden proporcionar una base para principios de procedimiento y normas de crítica adecuadas al mantenimiento de la calidad en el proceso educativo sin referencia a resultados del aprendizaje pretendidos y es-strictamente especificados" (Stenhouse, 1987,129). Frente a lo que Tyler desechaba, el HCP parte del reconocimiento de una tradición en el trabajo de enseñanza y una hipótesis que las investigaciones desarrolladas sobre la planificación de los profesores en la siguiente década acabarían confirmando: antes que en la especificación de los objetivos de conducta de los estudiantes, el profesor trabaja pensando y organizando las actividades que realizará con los estudiantes durante un curso de acción en el aula.

Los principios de procedimiento, entonces, constituyen el conjunto de sugerencias y orientaciones de orden didáctico que concretan las intenciones y las grandes ideas fundamentadoras del proyecto. Tratan, pues, de concretar en la actividad teórico-práctica del profesor el puente entre el proyecto curricular como posibilidad y las realidades concretas del curriculum en acción. Se trata aquí de sugerir macro-actividades para el profesor o la profesora, ideas marco para la acción docente: un juego de simulación, la visita a un mercado, un programa de investigación, ...etc, acompañados de los principios de procedimiento que ayuden al profesorado a realizar, pero también a pensar y justificar, el por qué de su enseñanza. Esta es una clave importante: deben ser pensados como una estrategia que además de ampliar la competencia profesional del profesorado, le haga reflexionar sobre la riqueza de los procesos antes que obsesionarse por la medición de los resultados.

Teoría y Desarrollo del Curriculum

J. Félix Angulo
Nieves Blanco
(Coordinadores)

15. Una crítica a este enfoque puede verse en Gimeno (1982)

En el caso del HCP, el equipo desarrolla diferentes estrategias de acción dirigidas al profesorado. Por ejemplo, como moderador neutral de un debate, el profesor o la profesora debían cumplir las once siguientes responsabilidades:

1. Establecer un contexto favorable para la discusión
2. Fomentar la identidad del grupo y la lealtad.
3. Crear en el grupo un compromiso hacia la investigación.
4. Asegurar una articulación clara del tema de discusión.
5. Observar la relevancia de las aportaciones a la discusión.
6. Proteger la divergencia de opinión.
7. Introducir las evidencias apropiadas.
8. Mantener la continuidad entre las discusiones.
9. Observar que se cumplen las normas de discusión aceptadas.
10. Aportar niveles de crítica que apoyen la calidad del trabajo en grupo.
11. Asegurar que la investigación se cierra de manera que los conocimientos adquiridos queden estructurados.

Más concretamente, el profesor debe actuar como moderador neutral con objeto de:

- a) Permitir que la discusión progrese sobre las líneas desarrolladas por el grupo, o para proporcionar un nuevo estímulo cuando el debate decae o deriva en círculos cerrados.
- b) Representar un punto de vista que el grupo no ha considerado, o documentar el punto de vista de una minoría que no se encuentra adecuadamente representada en el grupo.
- c) Proporcionar un reto al consenso y a la tolerancia.
- d) Agudizar las definiciones de un punto de vista pidiendo a sus defensores que proporcionen argumentos críticos.

Veamos otro ejemplo de principios de procedimiento que tomo de mi propia práctica como profesor de Didáctica en el 2º ciclo de los estudios para la licenciatura en Pedagogía. Como profesor de la asignatura defiendo la creencia de que un futuro pedagogo o futura pedagoga debería entre otras cosas manejar con

rigor crítico las lecturas más actualizadas sobre el estado de la cuestión en un determinado módulo temático, poder contrastar tales lecturas con la experiencia práctica y la realidad de nuestro sistema educativo, y elaborar argumentaciones propias con profundidad y espíritu científico crítico. Para ello el profesor sugiere al grupo de estudiantes la elaboración colectiva del "Libro de la clase".

¿Qué es el Libro de la clase? Una primera idea-marco para la acción o macro-actividad. ¿Qué principios de procedimiento implica esta idea práctica, de modo que sea coherente con los objetivos y creencias del profesor anteriormente explicitados? Veamos algunos de ellos en su desarrollo secuencial.

El profesor ha propuesto un programa de la asignatura, organizado en diferentes módulos temáticos, y apoyado por una bibliografía específica para cada módulo.

- Los estudiantes eligen un núcleo temático del programa sobre el que deberán escribir un artículo científico.

- La elección será mas ajustada si responde a algún tipo de interés o preocupación del estudiante.

- El núcleo temático debe relacionarse con algún problema específico de la práctica en nuestras escuelas, de modo que las lecturas de fundamentación encuentren una referencia práctica de contraste.

- El artículo debe tener una extensión entre 10 y 15 folios, ajustándose a un modelo estandarizado, y obviamente deberá cumplir los requisitos formales y el rigor de cualquier artículo para una revista científica de educación.

- Se sugiere la elaboración individual o en grupos muy pequeños 2 o 3 personas como máximo porque el profesor sabe que a la dificultad de reunirse fuera del aula se añade una nefasta y deteriorada tradición de lo que supone "el trabajo en grupo" en las aulas de nuestras facultades.

Teoría y Desarrollo del Currículum

J. Félix Angulo
Nieves Blanco
(Coordinadores)

- El artículo es una excusa metodológica para la investigación, el contraste y la discusión abierta sobre los distintos núcleos temáticos del programa.

- Se discutirán en clase las dificultades y progresos en la construcción del conocimiento que dará lugar al artículo, porque se pretende compartir argumentos y recoger perspectivas e ideas de otras personas o grupos.

- El profesor sugiere, por ejemplo, un reciente texto de T. Popkewitz sobre las reformas educativas y la formación del profesorado en los EEUU, pero lo acompaña de una fotocopia de la convocatoria de cursos institucionales de formación del profesorado de nuestra administración educativa.

- El aula asignada está dispuesta con filas de bancos-pupitre atornillados al suelo, por lo que estudiantes y profesor deberán discutir sobre las dificultades de una determinada organización del espacio y mobiliario para el desarrollo de un método basado en la discusión y la colaboración, y buscar alternativas.

- El debate deberá ser aprovechado por el profesor para introducir nuevas estructuras conceptuales sobre el núcleo temático.

- Para ello, una transparencia con un esquema en forma de mapa conceptual, donde se vean las interrelaciones entre conceptos-clave, es más útil que la simple exposición verbal.

- Puesto que los problemas educativos suscitan enfoques teóricos y metodológicos diversos, deberá ofrecerse la variedad de estos enfoques.

- La cantidad y la calidad de la atención que se dedica en clase a los estudiantes debe tener una distribución justa, alentando a la participación de las chicas en un grupo donde siendo mayoritaria la presencia femenina, a menudo son más las intervenciones de los chicos.

- Los artículos escritos pretenden comunicar ideas a otras personas. Deberá discutirse sobre los mensajes fundamentales que

se transmiten, el lenguaje de comunicación, los posibles destinatarios, y la función social y profesional que deben cumplir.

- La discusión sobre el contenido y argumentaciones expuestas en el artículo permiten a los estudiantes algún control sobre su propio aprendizaje, marcando el tiempo y la naturaleza de la evaluación de las tareas desarrolladas.

- Los logros y aplicaciones de la reflexión que genera la actividad que se realiza no deberían obviar la presencia de criterios y recomendaciones diferentes sobre un mismo problema.

- Las reflexiones y argumentaciones del Libro de la clase tienen más sentido cuanto más puedan disponer de ellas Centros de Profesores, Movimientos de Renovación Pedagógica, y otros colectivos críticos del profesorado.

- La organización del contenido y el formato de presentación del Libro de la clase constituye también un mensaje implícito sobre las relaciones que se establecen entre los distintos núcleos temáticos del programa.

- El orden y estructura de los artículos supone discutir sobre algún modo de racionalidad en la presentación de los problemas vinculados a la teorización y desarrollo del curriculum (campo de estudio de la asignatura).

Hasta aquí algunos principios puestos en funcionamiento para el desarrollo de la citada macro-actividad.

Otras macro-actividades complementarias fueron:

a) aplicación de teorizaciones sobre el desarrollo del curriculum a la elaboración de una unidad didáctica se elige como tema el rock-and-roll;

b) Desarrollo de pequeños programas de iniciación a la investigación en las escuelas;

Teoría y Desarrollo del Curriculum

J. Félix Angulo
Nieves Blanco
(Coordinadores)

c) Utilización del video en la evaluación de la puesta en funcionamiento en cinco centros de una carpeta curricular; y

d) conferencias de los alumnos sobre alguna de las investigaciones realizadas, tratando de innovar en los modos de comunicación a sus colegas o sea, evitando la exposición magistral.

Todavía dentro del problema de los principios de procedimiento dirigidos al profesorado, quiero recurrir ahora a una cita clásica entre los manuales de Didáctica que defienden un enfoque procesal frente al modelo tecnológico de objetivos. Me refiero al listado que sugirió Raths en 1971 de "criterios para identificar actividades que poseen un cierto valor inherente"¹⁶. La lista está referida siempre al supuesto de "en igualdad de condiciones":

1. Una actividad es más gratificante que otra si permite a los estudiantes efectuar elecciones informadas para realizar la actividad y reflexionar sobre las consecuencias de sus opciones.

2. Una actividad es más gratificante que otra si asigna a los estudiantes papeles activos, en lugar de pasivos, en situaciones de aprendizaje.

3. Una actividad es más gratificante que otra si exige a los estudiantes que indaguen sobre ideas, aplicaciones de procesos intelectuales o problemas cotidianos, bien personales, bien sociales.

4. Una actividad es más gratificante que otra si propicia que los estudiantes actúen con objetos, materiales y artefactos reales.

5. Una actividad es más gratificante que otra si su cumplimiento puede ser realizado con éxito por estudiantes a diversos niveles de habilidad.

6. Una actividad es más gratificante que otra si exige que los estudiantes examinen, dentro de un nuevo contexto, una idea, una aplicación de un proceso intelectual o un problema actual que ha sido previamente estudiado.

7. Una actividad es más gratificante que otra si requiere que los estudiantes examinen temas o cuestiones que los ciudadanos

de nuestra sociedad no analizan normalmente y que, por lo general, son ignorados por los principales medios de comunicación del país.

8. Una actividad es más gratificante que otra si propicia que los estudiantes y los docentes corran riesgos, no de vida o muerte, pero sí de éxito o fracaso.

9. Una actividad es más gratificante que otra si exige que los estudiantes re-escriban, repasen y perfeccionen sus esfuerzos iniciales.

10. Una actividad es más gratificante que otra si estimula a los estudiantes a ocuparse de la aplicación y del dominio de reglas, estándares o disciplinas significativas.

11. Una actividad es más gratificante que otra si proporciona a los estudiantes una probabilidad de compartir con otros la planificación de un proyecto, su realización o los resultados de una actividad.

12. Una actividad es más gratificante que otra si es relevante en relación con los propósitos expresos de los estudiantes.

d) Implicaciones en la organización escolar.

Con frecuencia aparecen buenos proyectos o materiales curriculares desde el punto de vista del tratamiento didáctico de una determinada disciplina académica, los cuales parecen pensados para su uso en un espacio irreal o indefinido, donde los aspectos organizativos de los centros quedan olvidados. Sin embargo, y al margen de otras consideraciones sobre tal omisión, cualquiera que intenta poner en funcionamiento un proyecto de trabajo sabe que ha de responder también a las condiciones del contexto en el quiere desarrollarlo. Y en nuestro caso, cuando el proyecto es una propuesta colectiva que implica a diferentes sujetos y agentes de la comunidad educativa, esta referencia es absolutamente obligada.

16. Tomado de Stenhouse (1984, pp. 130-131).

Por otra parte, lo que suele ocurrir con esas buenas intenciones curriculares que omiten las coordenadas organizativas es que en su realización práctica tropiezan precisamente con aquello que olvidaron: las condiciones de realización, es decir, los medios necesarios y su disposición en el centro, los criterios y modalidades de uso, las normas que regulan el funcionamiento colectivo, la distribución del tiempo y la configuración del espacio, los recursos humanos y económicos, ...y una cultura institucional y profesional sobre lo organizativo muy vinculada a la inercia, la burocracia y la dependencia de las regulaciones administrativas. Sin olvidar que las decisiones de la Administración educativa sobre la escuela como organización están ya prefigurando un determinado modo y posibilidad de desarrollo del curriculum me refiero aquí a cuestiones como: criterios arquitectónicos, función y estabilidad de los cargos unipersonales y los equipos, política de dotaciones, normas de control, regulación del puesto de trabajo del profesor y la profesora, funciones de APAs y Consejos Escolares, entre otras.

Angel San Martín (1991) afronta el tratamiento organizativo de los materia les haciendo referencia a la dimensión vertical y la dimensión horizontal de la organización. Respecto a la primera se refiere a la configuración de espacios dedicados a centralizar y conservar determinados materiales pequeños centros de documentación, talleres y laboratorios donde están clasificados e inventariados los materiales y reglamentada su constitución, funciones y criterios de uso. Sobre la dimensión horizontal, se refiere a las decisiones directamente vinculadas con el diseño, desarrollo y evaluación del proyecto curricular. Previsión de materiales a adquirir o producir, estrategias de uso, cómo y dónde se van a utilizar, dinámicas internas, función y adecuación de los espacios, tamaños de los grupos, naturaleza de las tareas, es decir, la intersección de lo organizativo y lo curricular en lo relacionado con los materiales.

Todavía cabe mencionar otro aspecto no menos importante. Me refiero aquí ala transformación de lo organizativo en un sentido educativo desde la propuesta de trabajo que se hace en el proyecto. A menudo se ha dicho que el centro debe ser la unidad de renovación pedagógica, y lo que sugiero es que el proyecto

curricular asuma el reto de introducir en sus principios de procedimiento cuestiones que pongan en cuestión la inercia y la rutina micro-organizativa. El trabajo en equipo de profesores y profesoras, la participación de los padres y madres, así como de otros sectores de la comunidad educativa, el protagonismo y la responsabilidad de los estudiantes, la reutilización y rentabilidad de los espacios, el enfrentamiento con los compartimentos estancos en el tratamiento interdisciplinar del contenido, o la democratización en la planificación y toma de decisiones son cuestiones, entre otras múltiples, sobre las que el proyecto curricular debe incidir sugiriendo estrategias en un sentido innovador¹⁷.

3.3. Ejemplos y materiales prácticos de desarrollo. Los "paquetes" curriculares y unidades didácticas

Este es un componente fundamental en el proyecto. Hasta ahora nos hemos situado en un nivel de amplia generalización y escasa concreción. Pero es necesario ofrecer a los profesores y profesoras ejemplos prácticos de desarrollo y herramientas para la puesta en práctica. El paquete curricular es un componente clave por cuanto de su configuración va a depender en gran medida el que el profesorado tome una u otra dirección en el desarrollo del proyecto.

El paquete, que debería permitir su manipulación por separado, suele estar compuesto de una parte de materiales para el profesor o profesora y otra de materiales para los estudiantes. Hasta ahora sólo he visto en escasos materiales elaborados por Movimientos de Renovación Pedagógica el que también una parte del material se dirija a padres y madres; sin embargo este aspecto es de gran interés, puesto que provoca la participación real de las familias en el proceso educativo, si bien ello suscita a la vez problemas y tratamientos diferentes en cada etapa educativa.

17. En el caso del Proyecto "Claves..." estamos experimentando un módulo -Vivir la Democracia en la Escuela- que toma como ámbito de experiencia e investigación la propia escuela.

Teoría y Desarrollo del Curriculum

J. Félix Angulo
Nieves Blanco
(Coordinadores)

Creo que lo que principalmente garantiza la utilidad real del paquete de materiales es que éste sea susceptible de ser mejorado. Es decir, que sea lo suficientemente abierto y flexible como para permitir la adaptación a la situación concreta de cada centro, y provoque que la propia investigación del profesor y estudiantes en su particular contexto práctico le permita completar y modificar la información y sugerencias que se le ofrecen.

Y una característica fundamental del material es el modo en que tanto por su formato como por el contenido, se relaciona a los sujetos con el conocimiento. Los hechos pueden tener, en muchos casos, explicaciones diferentes e incluso contradictorias; los sistemas conceptuales presentan estructuras muy dependientes del marco epistemológico de partida, y éste puede ser discutido en el interior mismo de la comunidad que lo elabora; los procedimientos, en fin, o los valores y actitudes, no escapan a diferencias de criterio importantes respecto a la enseñanza y la educación. Así, el problema del material no es sólo facilitar la información que se ha de ofrecer a través de uno u otro soporte en realidad, esta no es la cuestión. El problema tal vez más importante estriba en el modo de uso del conocimiento que sugiere o provoca una u otra representación cultural a través del material. Y ello no sólo por la significación o actividad mental constructiva, como sugiere alguna corriente psicológica, sino fundamentalmente por lo que ello supone de construcción y de construcción social de significados.

El proyecto puede estar organizado en diferentes carpetas, y cada una de ellas puede estar centrada en un tópico o módulo cuyo desarrollo pone en relación diferentes partes del proyecto. En la medida que la carpeta se centra en la actividad de profesores y alumnos en el aula y la escuela, es aquí donde realmente pueden tomar un verdadero sentido práctico propuestas de carácter globalizador o interdisciplinar, de conexión con la experiencia en el entorno, de trabajo en equipo y coordinación de todo el profesorado, de cooperación entre alumnado y profesorado, de modificación de la estructura organizativa del centro, etc.

Recordemos la necesidad de la interconexión de los diferentes componentes curriculares, de modo que la carpeta no es más que la concreción para la acción de la filosofía, principios y procedimientos contemplados en los niveles que le preceden. Y en cualquier caso, no deberían olvidarse cuestiones como las siguientes: evitar el uso de un lenguaje sexista, tratando de discriminar positivamente a las mujeres en la representación a través de ilustraciones, fotografías, explicaciones y ejemplos; escribir con un estilo adecuado al nivel educativo, además de amistoso y agradable; utilizar el humor para hacer siempre que sea posible la enseñanza divertida; tratar de encontrar ejemplos donde se haga referencia a los hombres y las mujeres en roles o papeles no tradicionales; referimos a cuestiones, personas y problemas de la vida cotidiana, relacionando el contenido de enseñanza con los problemas, los intereses y las preocupaciones humanas; recurrir y recuperar aspectos de las culturas oprimidas o marginales más cercanas a nuestro entorno de convivencia; ...etc.

El conjunto de "carpetas" y materiales de un proyecto debe presentar formatos y procedencias de información y recursos muy diversos. Desde los más tradicionales cuadernos y libros de consulta a las películas, videos, cintas de audio, diapositivas, literatura científica informativa, monografías, esquemas, figuras, fotografías, modelos y maquetas, mapas y planos, juegos de creación e investigación, objetos de manipulación creativa, etc. Para una investigación más rigurosa podría establecerse la siguiente clasificación de materiales y medios didácticos (la cual sugiere recursos muy diferentes tanto desde el punto de vista del formato como de su procedencia):

- a) Materiales docente-metodológicos para el profesor o profesora
- b) Materiales para el estudiante
- c) Materiales para las familias
- d) Imágenes y representaciones de los objetos y fenómenos
- e) Objetos naturales y medios para la percepción de los fenómenos
- f) Medios técnicos de aprendizaje

Teoría y Desarrollo del Currículum

J. Félix Angulo
Nieves Blanco
(Coordinadores)

El formato, además de posibilitar su manipulación por separado, debería incluir la posibilidad de hacer anotaciones y observaciones que fueran utilizadas en su evaluación¹⁸. Del mismo modo, la coordinación entre profesores, entre profesorado y alumnado y, en general, el trabajo cooperativo, dependerá también del modo en que se presente y se sugiera el uso del material. Si el material es lo suficientemente flexible como para poder ser adaptado a las circunstancias concretas de cada centro, la vinculación con el proyecto educativo del centro y los problemas relevantes del entorno es potencialmente mayor. Y ello puede ser un buen instrumento para que las áreas o asignaturas como parcelas aisladas se transformen en canales de información científica que convergen en la resolución de esos problemas relevantes desde la óptica el proyecto educativo de que se dota el centro.

Otro aspecto no menos importante de los materiales es su costo y en relación con ello, quién debe adquirirlos. Si el material lo adquiere el centro ciclos o departamentos fomentando las bibliotecas de aula o las aulas-taller, es potencialmente mayor la capacidad profesional del equipo docente para adaptar y flexibilizar la estructura organizativa en función de la coordinación que el proyecto requiera.

3.4. Programa de formación, entrenamiento e investigación de profesores y profesoras

Quizá deba ser ésta la característica que mejor define y particulariza el enfoque de un determinado proyecto curricular. En el conocido proyecto MACOS (Man: a course of study) que asesoró y coordinó Jerome Bruner, más de 300 profesores y profesoras participaron en un taller de formación para la implementación del proyecto, y más de 70 equipos educativos de casi 100 escuelas participaron en estos talleres. (Conviene decir también que para su confección, iniciada en 1965, se destinaron unas becas superiores a los 500 millones de dólares de la Fundación Nacional Americana de la Ciencia).

Aunque a años luz de ese apoyo económico e institucional, la experiencia de los grupos de trabajo de los Movimientos de

Renovación Pedagógica es un buen ejemplo en nuestro contexto. Profesores experimentando y evaluando los materiales producidos se forman y desarrollan sus competencias de trabajo en un contexto colaborativo y crítico. En la base de este planteamiento está la idea de "tomar el currículum como problema", que genera preguntas y respuestas en un contexto vivo y cambiante donde el profesor o profesora tiene que experimentar las soluciones más adecuadas, profundizando en las reflexiones y estrategias que desarrolla¹⁹.

Un proyecto "crece" a través de la experimentación del equipo de profesores que lo implementa. Sus notas de campo, impresiones y juicios, y la confrontación en reuniones periódicas con otros colegas experimentadores, constituyen la principal garantía del rigor y la validez del proyecto.

3.5. Evaluación del proyecto

¿Cómo sabemos la implicación real en la práctica de las intenciones que guiaron nuestra propuesta de trabajo? Me refiero aquí a la necesidad de la evaluación del proyecto. En realidad este componente no es muy distinto del anterior. Como decía Stenhouse, el currículum debe ser sometido a "la prueba de la verdad" a través de la investigación de los profesores en la práctica. Los Proyectos Curriculares deben ser sometidos a una sistemática y completa evaluación en las escuelas. A través de estas valoraciones se llega a la comprobación, del acierto y coherencia de sus diferentes componentes, y lo que es más importante, se somete a un juicio público el criterio de valoración con el que comprobar si los fundamentos e intenciones educativas se han plasmado en la propuesta de trabajo.

18. En Martínez Bonafé (1992b) propongo un esquema-guión para el análisis y evaluación del material curricular.

19. Un desarrollo de esta idea, y de la relación entre currículum y formación del profesorado puede verse en Contreras (1991)

El formato y presentación del material debería incluir la posibilidad de hacer anotaciones, observaciones, etc. en relación con su aplicación, de modo que pudieran ser utilizadas en su evaluación. Y el esquema de análisis del material curricular presentado en la primera parte de este trabajo puede de nuevo recuperarse en este punto.

Por otra parte, en el caso del HCP se encargó a un equipo externo al proyecto su evaluación, y en el País Valenciano hemos tenido oportunidad de realizar alguna experiencia de este tipo en relación con los materiales que se elaboraron en La Reforma, y en los producidos por el Movimiento de Renovación Pedagógica Escola d'Estiu del P.V. La evaluación externa debe permitir que personas independientes y ajenas al proceso de elaboración y experimentación proporcionen de un modo organizado y sistemático una gama diversa de informaciones y evidencias que puedan contribuir a la reflexión y el debate crítico entre los participantes en el Proyecto.

Esta es una idea de extraordinaria importancia dentro del contexto del desarrollo del curriculum en nuestro país, por cuanto no existe tradición evaluadora ni de los llamados "programas" oficiales, ni tampoco de los materiales y el uso que de estos se hace. El concepto de evaluación, restrictivo y parcelario, queda reducido normalmente al problema de la calificación de los alumnos.

4. La Estructura Del Puesto De Trabajo De Profesores Y Profesoras Y Los Materiales Curriculares

Las sugerencias y condiciones que han venido señalándose no pueden contemplarse al margen de la estructura del puesto de trabajo de los profesores y profesoras, de tal manera que las supuestas innovaciones van a depender en gran medida de los cambios que puedan producirse en las condiciones de trabajo en la enseñanza. La renovación pedagógica requiere de actores críticos en el terreno de la práctica cotidiana en las aulas y las escuelas. De ello ha venido hablándose directa e indirectamente a lo largo del texto, por lo que extraeré ahora dos condiciones que me parecen más urgentes y necesarias.

En primer lugar es necesario reestructurar o redefinir la jornada laboral. La apertura y flexibilidad curricular es un planteamiento teórico y metodológico que responde a un mayor protagonismo profesional del profesorado. Pero este planteamiento no deviene práctico si no se incluye en la jornada laboral de los docentes tiempo para la reflexión y la cooperación, y tiempo para la investigación y formación. Pensar el curriculum, organizar estrategias de desarrollo junto a colegas, estudiantes y padres, recoger y sistematizar con rigor informaciones sobre el alumnado y sobre el entorno, conocer y atender la diversidad, definir y planificar problemas y actividades de formación, comunicar e intercambiar experiencias, buscar y organizar materiales son algunas entre otras muchas tareas y competencias docentes relacionadas con el protagonismo en la adaptación y desarrollo de la oferta cultural en las escuelas. Y tales condiciones exigen un marco jurídico, académico, administrativo y económico diferente del actual en nuestro sistema educativo. La reducción del tiempo de contacto directo con los estudiantes en las aulas permite una mayor dedicación al intercambio, la cooperación y la evaluación del trabajo que se realiza. La oportunidad de periodos sabáticos permite dedicación al estudio y la formación, así como a teorizar la propia práctica y escribir comunicar los juicios y reflexiones sobre ese trabajo docente.

En segundo lugar, es necesario redefinir la relación del profesorado con el conocimiento. Dicho de otra manera, la renovación pedagógica en las escuelas no puede depender únicamente de un conocimiento profesional regulado por destrezas técnicas. La actual división social del trabajo en el interior del sistema educativo establece una radical separación entre los expertos, teóricos y administradores, y el profesorado de las escuelas e institutos. Esa tradicional racionalidad instrumental que establece un amplio abismo entre quienes piensan y quienes ejecutan, entre quienes dicen poseer la teoría y quienes quedan relegados a aplicar la técnica.

Desde una perspectiva de renovación pedagógica es necesario comprender y combatir ese dominio de la separación, y parece que el nivel de conciencia crítica sobre el conocimiento separado está estrechamente relacionado con la capacidad de com-

Teoría y Desarrollo del Curriculum

J. Félix Angulo
Nieves Blanco
(Coordinadores)

prensión y reflexión respecto al conocimiento de la separación. Yo he denominado componente ideológico crítico a ese conjunto de elementos de la teoría y la práctica de algunos profesores y profesoras, cuyas raíces escapan a lo situacional y concreto, al mundo particular de problemas técnicos con los que se enfrentan en las aulas. Utilizando los términos y argumentaciones de Habermas (1982), este componente va más allá del "saber de producción", de un conocimiento técnico y práctico, para edificarse sobre un saber de reflexión y crítica, sobre un conocimiento emancipatorio. La relación entre la teoría y la práctica en el conocimiento profesional del profesorado, entonces, se distancia "del trabajo" como único marco de relación, para situarse en "la lucha", siguiendo los términos de Habermas.

La renovación pedagógica es práctica teórica organizada. Los movimientos de profesores y profesoras que se saben actores sociales en el interior del sistema educativo están ayudando a construir ese conocimiento necesario para comprender el contexto en el que intervenimos y proporcionan sugerencias y posibilidades para establecer alternativas desde la diferencia, la complejidad y la contradicción. Yo diría que es un proceso también de auto-educación colectiva sobre el proceso histórico que vivimos y la función en él del sistema escolar. Sería ilusorio pensar que las ideas y ejemplos prácticos vertidos anteriormente en relación con los materiales curriculares van a producir un impacto efectivo y transformador sobre el sistema educativo; del mismo modo que es una ingenuidad pensar que cualquier reforma educativa va a trastocar sensiblemente las bases estructurales económicas y sociales, y las relaciones de poder que desarrollan. Pero también se desarrolla un proceso de aprendizaje, desde el movimiento organizado de los profesores y profesoras críticos, que nos ayuda a profundizar en el análisis, a situar los problemas educativos en el contexto social más amplio, a identificar acciones de progreso y a profundizar en la teoría y práctica democráticas en educación. Y a hacer de todo ello un texto para la escuela.

5. A Modo De Epílogo

Las páginas precedentes constituyen una concepción del currículum y del trabajo docente. Desde esa concepción se ha situa-

do el punto de mira en las relaciones entre la teoría y la práctica en el espacio mediador de los proyectos curriculares. Es decir, se ha tomado como problema esa relación teoría-práctica y se la ha situado sobre un elemento mediador entre las intenciones curriculares y la práctica de los profesores y profesoras: los proyectos curriculares. Y sobre ello se generó este pequeño discurso.

El trabajo ha querido ser una llamada para la acción. El problema de los proyectos y materiales curriculares, como cualquier otro de los muchos problemas de la enseñanza, se instala en un proceso de interacciones sociales, en un contexto y en una historia. Al fin y al cabo, eso es el currículum si se lo quiere ver desde una concepción que no sea miope, restringida o puramente técnica. Y en esa actividad social que reúne a sujetos con intereses, características y funciones diferentes, que se desarrolla en un contexto del que recibe, a su vez, múltiples influencias, y que no escapa a las determinaciones de la historia, hemos de sentirnos protagonistas.

Nada hace pensar que quienes practican la enseñanza deban eludir la responsabilidad de reflexionar, investigar, y buscar las estrategias más adecuadas para hacer que esa práctica sea educativa en un sentido verdadero. Nada, excepto la división social del trabajo, las relaciones desiguales de poder y una racionalidad instrumental que separa la acción del pensamiento. Pero esas son ya cuestiones sobre las que vale la pena rebelarse.

La hipótesis de la que he partido es que los proyectos curriculares son un importante espacio de intervención. Todavía más en las condiciones presentes, donde a pesar de la nueva retórica institucional, se está consolidando la vieja y más profunda reforma tecnocrática que el sistema educativo español inició hace ahora veinte años. Los proyectos curriculares pueden ser esa es la hipótesis un espacio práctico sobre el que discutir los problemas de siempre: qué cultura y qué saber, para qué escuela, en qué sociedad. Y tomar decisiones. En ese sentido se han presentado ejemplos y sugerido estrategias. El atrevimiento de presentarlas a la consideración crítica de los profesores y las profesoras es sólo mío; la fuerza de las ideas la he tomado de mi militancia en un movimiento de renovación pedagógica.

Teoría y Desarrollo del Currículum

J. Félix Angulo
Nieves Blanco
(Coordinadores)
