



























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 menos 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)

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---















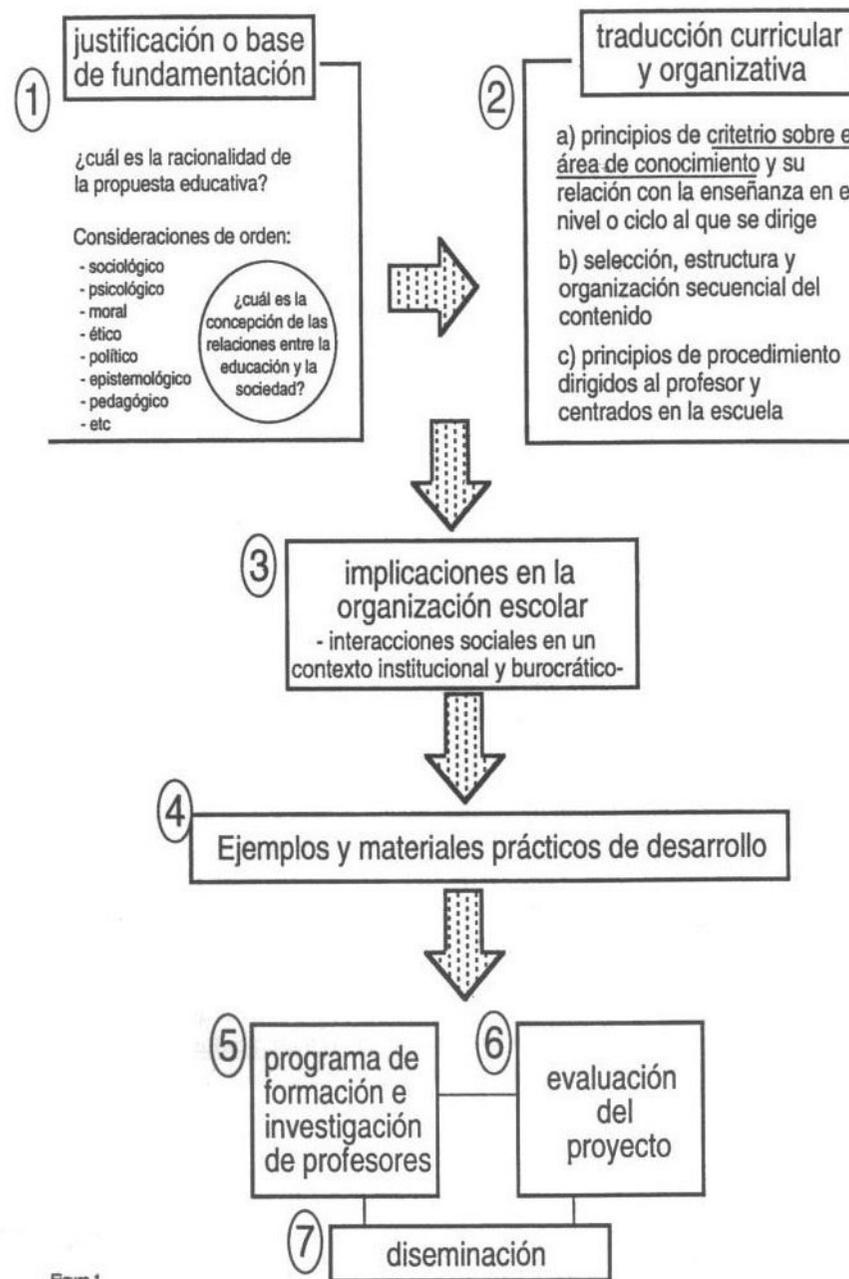


Figura 1

## Teoría y Desarrollo del Curriculum

J. Félix Angulo  
Nieves Blanco  
(Coordinadores)

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---







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 curriculum, 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 curriculum 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 estudiantes<sup>10</sup>. 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 curriculum basado en la estructura de las disciplinas en Cherryholmes (1987); y el Manifiesto para un curriculum democrático firmado por Movimientos de Renovación Pedagógica y Sindicatos -AAW (1991)-.

## Teoría y Desarrollo del Curriculum

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 inclusores 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 Gowin<sup>11</sup>. 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 Cocina<sup>12</sup> 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 realidad<sup>13</sup>. 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?"<sup>14</sup>.

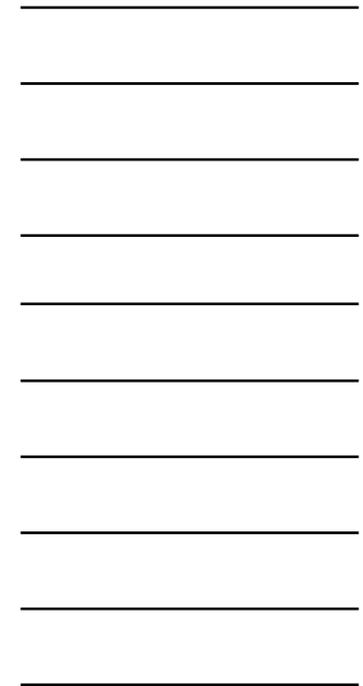
Por otra parte, la Reforma ha introducido un nuevo concepto entre nosotros: la idea de "currículum transversal". No es momento de analizar críticamente la dependencia del concepto respecto a la verticalidad y separación disciplinar. No obstante, posee la potencialidad de ser aprovechado para hacer propuestas 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.









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"<sup>16</sup>. 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).









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)

