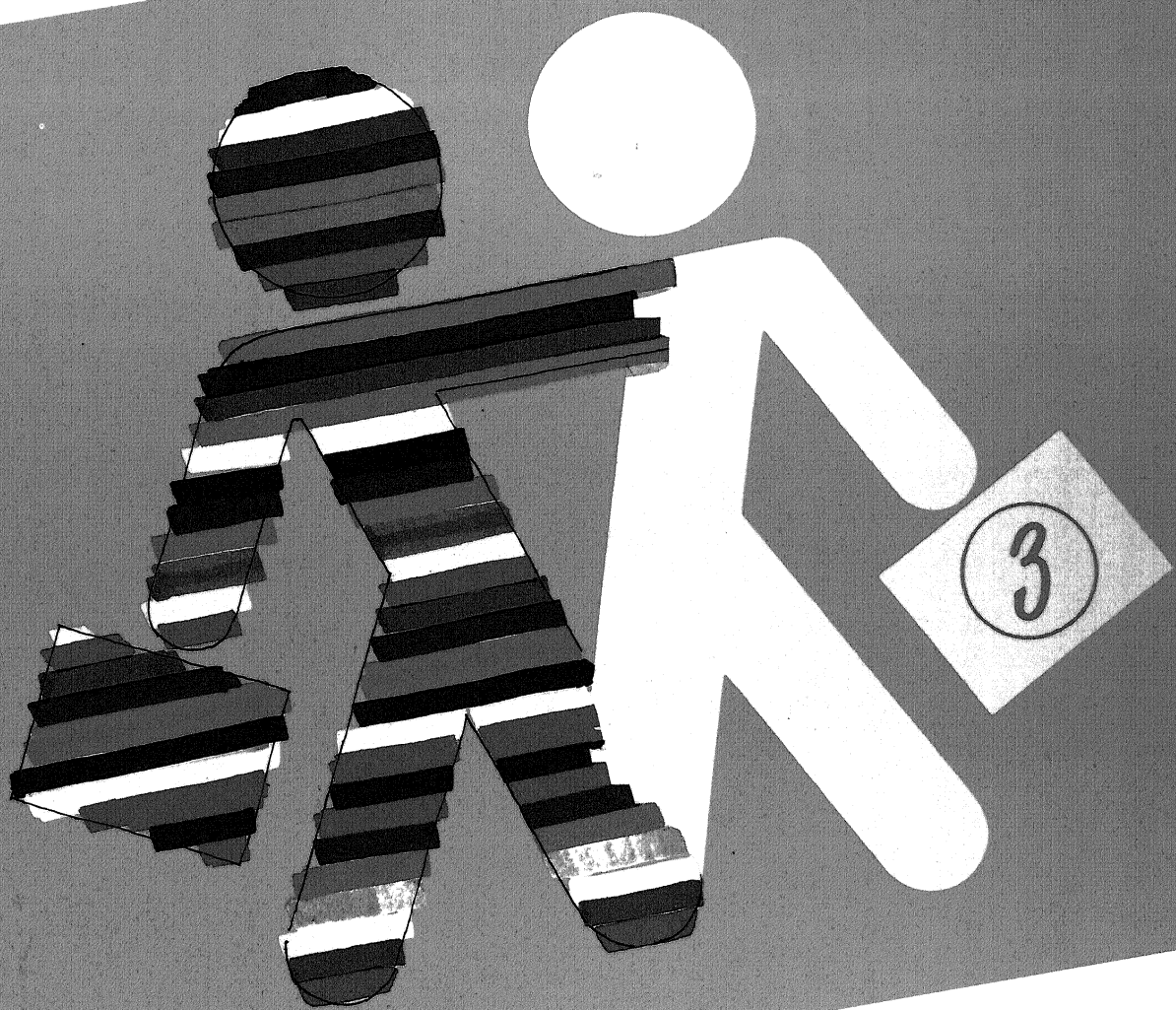


Centro Nacional de Recursos
para la Educación Especial.



Reflexiones sobre un marco curricular
para una escuela renovadora.

Serie Documentos



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
DIRECCION GENERAL DE RENOVACION PEDAGOGICA
CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA LA EDUCACION ESPECIAL



REFLEXIONES SOBRE UN MARCO CURRICULAR PARA UNA ESCUELA RENOVADORA



~~Ministerio de Educación y Ciencia
CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA LA EDUCACION ESPECIAL
BIBLIOTECA~~

SERIE DOCUMENTOS - Nº 3



Madrid, febrero de 1987

R. 129843

CONFERENCIAS DESARROLLADAS
DURANTE EL PRIMER TRIMESTRE
DEL CURSO 1986-87 EN EL
CENTRO NACIONAL DE RECURSOS
PARA LA EDUCACION ESPECIAL

Indice

	<u>Página</u>
Prólogo	7
I Una perspectiva psicopedagógica sobre el curriculum escolar - César Coll Salvador	9
II El curriculum como marco de la experiencia de aprendizaje - José Gimeno Sacristán	29

PROLOGO

Este número 3 de la serie **Documentos** que edita el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, recoge las conferencias de los Profesores José Gimeno Sacristan y César Coll, impartidas en este centro durante el primer trimestre del curso 1986-87.

Desde el inicio de su andadura, este centro ha tenido muy presente la importancia que tiene la reflexión sobre el currículum escolar (entendido éste en su sentido más amplio: objetivos educativos, organización escolar, contenidos, métodos...) con vistas a una escuela que debe transformar profundamente sus planteamientos para dar respuesta a las necesidades educativas de **todos** los alumnos.

Nuestra contribución a esa reflexión discurre por distintos caminos. Uno de ellos ha sido el de propiciar ese debate a través de un ciclo de conferencias, que continuará en los próximos meses.

Ahora, con la difusión de este documento, queremos *amplificar* el eco de esta reflexión lo más posible, en la certeza de que tan solo a través de una participación mayoritaria de todas las personas implicadas en las tareas educativas, seremos capaces de llegar a esa escuela de mejor calidad que todos deseamos.

**Area de Perfeccionamiento
del Profesorado e Investigación**

I

"Una perspectiva psicopedagógica sobre el curriculum escolar"

*César Coll Salvador. Catedrático de Psicología Educativa
de la Universidad Central de Barcelona.*

INTRODUCCION

Aunque el objetivo de mi exposición sea presentar una serie de consideraciones, reflexiones y propuestas sobre el Curriculum Escolar que sean válidas, o por lo menos pertinentes, en términos generales, debo empezar señalando que tienen en buena parte su origen en una experiencia concreta y particular: las actuaciones curriculares en curso en Catalunya impulsadas por el *Departamento de Enseñanza de la Generalitat*. Son actuaciones similares a las que se están llevando a cabo en otras Comunidades Autónomas y también en el territorio del Estado cuya administración compete directamente al Ministerio de Educación y Ciencia: la reforma del Ciclo Superior de E.G.B., la reforma de las Enseñanzas Medias, la ordenación de la Educación Infantil entre 0 y 6 años, el tratamiento educativo de las necesidades especiales de los alumnos en una óptica de integración y la revisión de las Orientaciones y Programas de Ciclo Inicial y Ciclo Medio de E.G.B.

No es, pues, sobre el hecho de las actuaciones en sí sobre lo que quiero llamar la atención, sino sobre el decantamiento que se ha ido produciendo en el transcurso de las mismas en torno a algunas cuestiones básicas y que ha dado lugar a un planteamiento de conjunto del Curriculum Escolar. Este planteamiento global, que voy a tratar de exponer a grandes trazos, reposa sobre un principio

fundamental: **la necesidad de disponer de un modelo de Diseño Curricular unificado y compartido por todas las actuaciones curriculares emprendidas.** Es muy difícil, por no decir imposible, asegurar la continuidad y la coherencia entre los diferentes ciclos de la enseñanza (por ejemplo, entre la Educación Infantil y el Ciclo Inicial de E.G.B., entre éste y el Ciclo Medio, entre el Ciclo Medio y el Ciclo Superior, etc.), si las respectivas propuestas curriculares no responden a unos mismos principios psicopedagógicos y de organización interna. Asimismo, es una contradicción flagrante propugnar la globalización y la interdisciplinariedad, o insistir en la coordinación de todos los profesores implicados en el proceso educativo, cuando cada profesor o cada área parte de enfoques curriculares distintos o incluso contradictorios. No digamos ya la paradoja que puede suponer la puesta en práctica **de los principios de normalización y de integración** de los alumnos con necesidades educativas especiales cuando al mismo tiempo se desarrollan y se formulan propuestas curriculares para estos alumnos totalmente al margen de las propuestas curriculares "ordinarias".

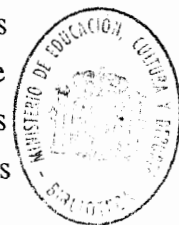
La única manera de salvar estas contradicciones es conseguir que los **curricula** de todos los niveles de enseñanza, desde la Educación Infantil hasta la Enseñanza Secundaria, tanto en lo que concierne a la educación ordinaria como a la educación especial, respondan a unos mismos principios básicos y adopten una misma estructura curricular. Entiéndaseme bien. No estoy diciendo que todas las propuestas curriculares deben ser idénticas. Es obvio, por ejemplo, que la E.G.B. tiene unas características distintas, pongamos por caso, de las que tienen las Enseñanzas Medias, y que esta diferencia debe tener un reflejo adecuado en los **curricula** respectivos. No es menos obvio, sin embargo, que el alumno de E.G.B. es el mismo que luego será alumno de Enseñanzas Medias y que, por lo tanto, ambas deben responder a un proyecto educativo global so pena de provocar incoherencias y disfuncionalidades cuyas repercusiones para el propio alumno nos son, por desgracia, ampliamente familiares. Ahora bien, para que este proyecto educativo global no quede limitado a una simple declaración de principios, es conveniente que se plasme en las líneas directrices de las respectivas propuestas curriculares.

De lo que se trata pues, es de disponer de un Modelo de Diseño Curricular lo suficientemente flexible para atender de forma adecuada a las peculiaridades de los diferentes ciclos o niveles de la enseñanza pero, al mismo tiempo, lo suficientemente preciso para salvaguardar la coherencia y la continuidad del proyecto educativo a cuyo servicio está, o debe estar toda la enseñanza. Quisiera dejar constancia expresa de que, independientemente de la naturaleza del modelo

elegido, de que se opte por una u otra orientación, pues las alternativas son en efecto múltiples, el hecho mismo de realizar una opción al respecto me parece deseable y hasta ineludible en el momento actual. La posibilidad de tratar todas las cuestiones curriculares dentro de un marco unitario y coherente supondría un cambio cualitativo de suma importancia para nuestro Sistema Educativo. Hasta tal punto que, incluso el riesgo probable de equivocarse en algunos aspectos de la elección, estaría a mi juicio ampliamente compensado por las ventajas que ello comportaría. En primer lugar porque, al disponer de un marco curricular explícito, sería más fácil identificar los posibles errores e introducir progresivamente los cambios y mejoras oportunos a medida que la investigación y la propia realidad educativa lo exijan. En segundo lugar porque, si bien debe rechazarse la idea de que un enfoque sólido y coherente del Curriculum Escolar es la panacea que va a permitir resolver todos los problemas, lo cierto es que el componente curricular constituye siempre un elemento central de todo proceso de reforma educativa y proporciona un referente necesario e integrador para cuestiones tan decisivas como la puesta en marcha de estrategias de formación inicial y en servicio del profesorado, la elaboración de materiales didácticos, la búsqueda de nuevas formas organizativas en los centros escolares, la orientación de los programas de investigación educativa y, sobre todo, el aprovechamiento y la generalización de las experiencias que, desde la propia práctica pedagógica, se dirigen a la mejora de la calidad de la enseñanza.

La elaboración de un Modelo que sirva como punto de partida para confeccionar los currícula de los diferentes ciclos o niveles de la educación escolar es, por supuesto, una tarea sumamente compleja que obliga a tomar un gran número de decisiones coordinadas y requiere integrar informaciones que provienen de distintas fuentes. Entre todas ellas, las de naturaleza psicopedagógica, es decir, las que se refieren a los procesos de aprendizaje y desarrollo de los alumnos y a la manera o maneras de influir sobre dichos procesos con una finalidad educativa, revisten una importancia especial. Y no sólo porque su pertinencia está asegurada cualesquiera que sean el nivel educativo y el contenido concreto de la propuesta curricular, sino también porque son informaciones que condicionan en gran medida el tratamiento de prácticamente todos los componentes del Curriculum.

En lo que sigue, expondré algunos principios educativos, curriculares y psicopedagógicos susceptibles de orientar la elaboración de un Modelo de las características mencionadas. Paralelamente, y evitando entrar en los aspectos más técnicos y formales, formularé algunas sugerencias sobre cómo pueden inscribirse estos principios básicos en la propia estructura del Modelo con el fin de que los currícula elaborados a partir de él los respeten por igual más allá de las diferencias



que, lógicamente, pueden y deben mantener entre sí. Por razones obvias de tiempo, estoy obligado a limitar la exposición a unas cuantas pinceladas representativas de la opción elegida y a adoptar un tono más bien categórico. En cualquier caso os invito, ya desde este momento, a que, cuando termine, me forceis con vuestras preguntas a completar las propuestas y a justificar las afirmaciones que os parezcan discutibles.

La tarea que proponemos exige como mínimo una toma de postura, un pronunciamiento claro, sobre tres tipos de cuestiones: la manera de entender la educación en general y la educación escolar en particular; la manera de entender los procesos de enseñanza/aprendizaje y, por último, la manera de entender el curriculum y sus funciones en el contexto de la educación escolar. ¿Qué se pretende y a qué se aspira con la escolarización? ¿Cómo aprenden los alumnos y cómo se puede influir sobre su aprendizaje? ¿Qué es y para qué sirve el Curriculum Escolar? Según la respuesta que demos a estas preguntas, y es evidente que las tres admiten una amplia gama de respuestas, llegaremos a modelos de curriculum claramente distintos. Veamos cuáles son las que nosotros proponemos.

¿QUE SE PRETENDE Y A QUE SE ASPIRA CON LA ESCOLARIZACION?

Desde el punto de vista estrictamente psicopedagógico que es el nuestro, el debate sobre la naturaleza y finalidad de la educación gira en torno a las diferentes formas de concebir el proceso de desarrollo del ser humano. En efecto, todo el mundo coincide, coincidimos en afirmar que la acción educativa, cualquier tipo de acción educativa, tiene como meta estimular, facilitar y promover el desarrollo. Las discrepancias surgen en el momento de definir y explicar en qué consiste el desarrollo humano y sobre todo de decidir y planificar concretamente las actividades más adecuadas para promoverlo. La disyuntiva básica se produce entre los que lo entienden fundamentalmente como el resultado de un proceso en buena medida endógeno, que procede de adentro-afuera, retomando la afortunada expresión de Kenneth Kaye (1982), y los que lo conciben más bien como el resultado de un proceso en buena parte exógeno, que procede de afuera-adentro, y que es, por lo tanto, fruto de una serie de aprendizajes específicos.

Tradicionalmente, la postura dominante en la educación ha sido la segunda, con un reflejo claro en los currícula que ponen el acento en la transmisión de conocimientos, que atribuye al alumno un papel esencialmente receptivo y que concibe al profesor como el responsable de transmitir a los alumnos los saberes que él posee. En esta óptica, una persona desarrollada es una persona educada y una persona educada es la que ha apprehendido, en el sentido fuerte del término, lo que se considera el saber constituido en un momento determinado.

Frente a esta postura dominante, ha existido siempre una cierta tradición pedagógica que podemos calificar, para entendernos, como "roussonian", según la cual el desarrollo consiste ante todo en una dinámica intrínseca al individuo que emerge y se despliega hacia el exterior en el transcurso de sus experiencias, de tal manera que la educación ideal no es aquella que transmite saberes constituidos sino la que asegura las condiciones óptimas para que este despliegue de adentro-afuera que constituye el proceso de desarrollo pueda realizarse plenamente sin trabas ni limitaciones. Esta postura, que ha impregnado en parte los planteamientos pedagógicos renovadores desde principios de siglo, ha recibido un apoyo considerable en los años sesenta y setenta desde la psicología evolutiva gracias a las teorías estructurales del desarrollo, como por ejemplo las de Werner, Piaget, o Kohlberg. Los currícula elaborados en esta perspectiva subrayan la importancia de la creatividad y el descubrimiento, atribuyen al alumno un papel

esencialmente activo y conciben al profesor más como un orientador o facilitador del aprendizaje que como un transmisor de conocimientos. En sus manifestaciones más extremas, ponen en duda que los aprendizajes específicos tengan repercusiones a medio o largo plazo sobre el desarrollo, conceden por lo tanto un papel secundario a los contenidos escolares y proponen las pautas evolutivas, es decir, los niveles o estadios relativamente universales del desarrollo como el **único** punto de partida aceptable para formular las metas u objetivos de la educación escolar.

No es este el momento adecuado para realizar un análisis en profundidad de ambos planteamientos. Lo que quiero subrayar es que ninguno de los dos proporciona a mi entender una respuesta adecuada a la pregunta que nos hemos formulado: ¿qué se pretende y a qué se aspira con la escolarización?. La Educación Escolar no puede limitar sus aspiraciones a promover sin más el máximo posible de aprendizajes específicos convirtiendo al alumno en un mero receptáculo de saberes. Pero tampoco tiene mucho sentido limitar sus aspiraciones a promover cambios evolutivos que, como ha señalado acertadamente Eleanor Duckworth (1979), debido precisamente a su carácter universal, tienden a producirse de forma inexorable dejando a los niños a su propio ritmo y asegurándoles una cantidad y una variedad suficiente de experiencias no específicas.

La solución al problema reside en que, contrariamente a lo que postulan ambos planteamientos, los procesos evolutivos y los procesos de aprendizaje no son independientes entre sí. Es imposible un desarrollo personal correcto sin la realización de unos determinados aprendizajes específicos, e inversamente, la capacidad para realizar aprendizajes específicos depende del nivel de desarrollo personal alcanzado. El error consiste pues en contraponer la realización de aprendizajes específicos a la promoción del desarrollo personal, cuando en realidad los dos aspectos están íntimamente entrelazados y son impensables el uno sin el otro.

La investigación antropológica y la psicología transcultural han puesto de relieve, hace ya bastante tiempo (cf. Scribner y Cole, 1973), que determinadas capacidades cognitivas básicas (por ejemplo, las capacidades de generalizar, recordar, formar conceptos, razonar lógicamente, etc.) aparecen en todos los grupos culturales estudiados, aunque existen diferencias importantes en la manera de utilizarlas en situaciones concretas de resolución de problemas. Si a ello añadimos que estas diferencias están relacionadas con el tipo de experiencias educativas que brindan a las personas los diferentes grupos culturales, tendremos que concluir que los aprendizajes específicos desempeñan de hecho un papel en el desarrollo mucho más importante de lo que se ha creído tradicionalmente.

Los procesos psicológicos que configuran el desarrollo de una persona son el fruto de la interacción constante que mantiene con su medio ambiente. Ahora bien, este medio no es nunca un medio neutro, sino que se le presenta al ser humano culturalmente organizado y categorizado desde el momento mismo del nacimiento. El bebé no interactúa con objetos, personas o situaciones atendiendo únicamente a sus parámetros o características físicas; interactúa con objetos, personas y situaciones que "son" siempre algo, que tienen un determinado significado cultural. Los padres, los educadores, los adultos y en general los otros seres humanos, actúan como filtros, como mediadores, en la interacción entre el bebé y el medio que le rodea, atribuyendo significados a objetos, situaciones y personas, favoreciendo unas determinadas interpretaciones de la realidad e ignorando sistemáticamente otras en su actividad conjunta con el bebé. Gracias a las múltiples relaciones interpersonales que establece con los agentes mediadores, el ser humano va reconstruyendo, asimilando, internalizando progresivamente no sólo esta categorización del medio, sino también, y lo que es más importante, los instrumentos cognitivos de tipo simbólico que la hacen posible. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores es ciertamente el resultado de un proceso de construcción pero, como afirmaba ya Vygotsky hace más de cincuenta años, evolutivamente dichos procesos aparecen siempre en primer lugar en el plano de la relación interpersonal y, en consecuencia, están mediatizados por los patrones culturales dominantes en el grupo social en el que se desarrolla el individuo. Así pues, el proceso de desarrollo personal no sólo no se contrapone a los aprendizajes específicos, sino que está fuertemente vinculado a los mismos y modulado por ellos.

En este planteamiento, la Educación designa el conjunto de prácticas que utiliza un grupo social con el fin de favorecer el desarrollo individual de sus miembros. Ahora bien, como este desarrollo es inseparable del contexto cultural en el que se produce, podemos decir con Cole y Wakai (1984) que la Educación hace referencia al conjunto de prácticas sociales mediante las cuales los grupos humanos ayudan a sus miembros a asimilar la experiencia colectiva culturalmente organizada y a convertirse a su vez en agentes de creación y cambio cultural. Conviene recordar que los instrumentos de naturaleza simbólica y sus usos, lo que suele llamarse procesos psicológicos superiores, forman parte de esta experiencia colectiva.

La Escolarización o Educación Escolar, por otra parte, es sólo una de las múltiples variantes que utilizan los grupos humanos, generalmente de forma complementaria, para promover el desarrollo individual de sus miembros. En realidad, en la mayoría de los grupos sociales, incluido el nuestro, la adquisición de las formas culturales básicas (valores, costumbres, normas de conducta, conceptos, destrezas, etc.) y la promoción de los aspectos más esenciales del

desarrollo individual se aseguran mediante prácticas educativas ajenas a la escolarización por ejemplo, haciendo participar al niño en las actividades habituales de los adultos o facilitando su observación e imitación. La Educación Escolar surge cuando las otras prácticas educativas no bastan para asegurar un desarrollo personal plenamente satisfactorio. De hecho, la educación escolar **obligatoria** sólo puede encontrar una justificación (al margen de otras consideraciones como la función reproductora de la educación o su papel enmascarador del paro juvenil) en base a la idea de que existen determinados aspectos del desarrollo personal, juzgados **esenciales** en el marco de la cultura del grupo, que no tendrán lugar de forma satisfactoria, o no tendrán lugar en absoluto, a no ser que se suministre una ayuda específica a los individuos, a no ser que se pongan en marcha actividades educativas especialmente pensadas para ello. En consecuencia, en el marco más amplio del conjunto de prácticas educativas presentes en nuestra sociedad, la Educación Escolar se caracteriza por una mayor intencionalidad y por la planificación sistemática, llevándose a cabo además, en unas instituciones cuya función prioritaria, si no única, es la de servir para este fin.

Señalemos aún, que esta manera de entender las relaciones entre aprendizaje, desarrollo y educación se traduce en el ámbito curricular en propuestas que subrayan también la actividad del alumno en el aprendizaje escolar, pero que insisten también sobre el papel del profesor como el responsable de que este aprendizaje se oriente en la dirección que señalan las intenciones educativas, **al mismo tiempo** que conceden una importancia considerable a determinados aspectos específicos. Nótese que la novedad principal respecto a las dos posturas anteriores, novedad que proponemos asumir con todas sus consecuencias, consiste en postular al mismo tiempo el papel activo del alumno y la necesidad de aprender unos contenidos específicos. El alumno puede ser activo no sólo cuando descubre o inventa por sí mismo, sino también cuando es capaz de atribuir un significado y un sentido a lo que se le enseña. La afirmación, tantas veces hecha desde la segunda de las posturas antes mencionadas, según la cual "**enseñar algo a alguien equivale a impedir que lo descubra por sí mismo**" es una verdad a medias. Tal vez sea así, tal vez al enseñar un contenido a un alumno se le impide que lo descubra por sí mismo; sólo que, por una parte, no es seguro, ni mucho menos, que llegue a descubrirlo por sí mismo si no se le enseña y, por otra, el hecho de enseñárselo no es intrínsecamente negativo: depende de cómo se le enseñe y de cómo lo aprenda. Pero esto nos conduce directamente a un segundo bloque de cuestiones sobre las que es necesario pronunciarse con el fin de explicitar los principios susceptibles de orientar la elaboración de un Modelo de Diseño Curricular: las relativas a la manera de entender los procesos de enseñanza/aprendizaje.

¿COMO APRENDEN LOS ALUMNOS Y COMO SE PUEDE INFLUIR SOBRE SU APRENDIZAJE?

La propuesta, en este caso, consiste en adoptar lo que hemos llamado una **concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica**. Sin ánimo de entrar ahora en una exposición de la misma -los interesados la encontrarán en un número reciente de la revista **Cuadernos de Pedagogía** dedicado monográficamente al tema del Curriculum Escolar-, conviene no obstante recordar algunas ideas directrices que han de permitirnos avanzar en nuestra reflexión. La concepción constructivista se caracteriza por situar la actividad mental constructiva del alumno en la base de los procesos de desarrollo personal que trata de promover la Educación Escolar. Mediante la realización de aprendizajes significativos, el alumno construye, modifica, diversifica y coordina sus esquemas de conocimiento, estableciendo de este modo redes de significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social y potencian su crecimiento personal. Por esquemas de conocimiento entendemos la representación que posee el alumno en un momento determinado sobre una parcela de la realidad o sobre un objeto de conocimiento. El término "esquema" tiene pues, en este contexto, un sentido más amplio que el que le atribuye Piaget cuando habla de esquemas de acción, esquemas representativos o estructuras operatorias, aunque responde a una misma concepción del funcionamiento intelectual. El concepto de aprendizaje significativo, por otra parte, remite a la idea de asimilación cognitiva, es decir, a la posibilidad de relacionar lo nuevo con lo que ya se conoce, lo que se va a aprender con lo que ya se ha aprendido.

La aplicación conjunta de ambos conceptos al aprendizaje escolar encierra importantes implicaciones curriculares que, aunque no sea posible analizar en detalle, vale la pena al menos mencionar. Así por ejemplo :

- la exigencia de tener en cuenta **el nivel de desarrollo del alumno** para la planificación de la enseñanza, entendiendo por nivel de desarrollo lo que un alumno es capaz de hacer y de aprender en un momento determinado y que

depende tanto de su nivel de desarrollo cognitivo, o capacidad intelectual , como de los conocimientos específicos que ha podido construir en sus experiencias previas de aprendizaje;

- la convicción de que el camino para promover el desarrollo personal del alumno, finalidad última de la Educación Escolar, pasa por el **aprendizaje significativo de la experiencia social culturalmente organizada**, es decir, por la asimilación de hechos, conceptos, explicaciones, destrezas, valores, normas, actitudes, etc.;

- la necesidad de planificar la enseñanza de tal manera que se favorezca al máximo el **aprendizaje significativo**, lo que equivale a decir que deben respetarse **las leyes que rigen este tipo de aprendizaje**, tanto en lo que concierne a la selección, organización y secuenciación de los objetivos y contenidos, como a la metodología o metodologías didácticas utilizadas;

- la conveniencia de que **la selección de los contenidos** que van a figurar en el Curriculum Escolar surjan de un profundo análisis crítico, tanto desde el punto de vista socio-antropológico como desde el punto de la epistemología interna de las diferentes disciplinas o áreas del saber implicadas;

- la reivindicación de **los contenidos** como elemento potencialmente vertebrador del Curriculum Escolar, insistiendo, por supuesto, en la necesaria extensión de los que se suele entender por este término hasta incluir, junto a los clásicos contenidos estrictamente **conceptuales**, aspectos tan importantes como los **valores, actitudes, normas, destrezas, habilidades y estrategias cognitivas**;

- la superación de la clásica y estéril polémica entre si debe darse prioridad al aprendizaje de contenidos o al aprendizaje de procesos, como si los hábitos de trabajo, las destrezas intelectuales y las estrategias cognitivas a los que se refiere habitualmente la etiqueta de "**procesos**" no fueran también contenidos que pueden y exigen ser enseñados al igual que otros tipos de contenidos;

- **la reivindicación de la memorización comprensiva**, por oposición a la memorización mecánica y repetitiva de la que tan a menudo se ha acusado y se sigue acusando con justicia a nuestro sistema educativo, como un ingrediente necesario del aprendizaje significativo: cuanto más ricos sean los esquemas de conocimientos del alumno -en variedad, en elementos y en relaciones-, mayor será también su capacidad para realizar nuevos aprendizajes significativos.

Pero quizás sea en lo relativo al papel del profesor donde mejor se traduzcan las implicaciones curriculares de esta manera de entender los procesos de enseñanza/aprendizaje. Partiendo de la base de que la Educación Escolar implica, como hemos argumentado, una referencia obligada a la adquisición de saberes, a la realización de aprendizajes específicos, se asume que los procesos escolares de enseñanza /aprendizaje son, en esencia, procesos interactivos con tres vértices: el alumno que está llevando a cabo un aprendizaje; el objeto u objetos de conocimiento que constituyen el contenido del aprendizaje; y el **profesor que actúa**, es decir, que enseña, con el fin de favorecer el aprendizaje del alumno.

Sería una ingenuidad o en todo caso azaroso, como sabe perfectamente todo profesor en ejercicio, esperar que el aprendizaje se produzca como el resultado de una serie de "encuentros" casuales entre el alumno y el contenido del aprendizaje. Para que estos encuentros sean "felices", es decir, para que den lugar a aprendizajes significativos, el profesor está obligado a planificarlos cuidadosamente actuando como mediador entre el alumno y el contenido del aprendizaje. Ciertamente, es el alumno quien construye, modifica, amplía o enriquece sus esquemas y, por lo tanto, el responsable último del proceso; pero es el profesor quien determina con sus actuaciones que las actividades escolares lo posibiliten en mayor o menor grado, que alcancen mayor o menor amplitud y que se orienten en uno u otro sentido. En otras palabras, la concepción constructivista del proceso de enseñanza/aprendizaje postula que la tarea del profesor consiste en crear las condiciones favorables para que el alumno construya unos esquemas de conocimiento lo más ricos y correctos posibles en la dirección marcada por las intenciones que presiden y guían la Educación Escolar.

Dos comentarios todavía para terminar con este apartado. El primero es que esta concepción del papel del profesor no se corresponde unívocamente con una metodología de la enseñanza o, para decirlo en términos afirmativos: no hay ninguna razón para excluir **a priori** la posibilidad de utilizar metodologías diversas: explicaciones verbales, demostraciones, realización de proyectos, resolución de problemas, exploración libre o dirigida, etc. Lo importante es sintonizar con el proceso de construcción del conocimiento del alumno y orientarlo en la dirección que señalan los objetivos y contenidos del Curriculum Escolar; y con toda seguridad el camino para conseguirlo no es único. El segundo comentario tiene exclusivamente como finalidad llamar la atención sobre el hecho de que esta manera de entender el papel del profesor convierte el Curriculum en un punto de referencia obligado para su actividad profesional. Pero ha llegado ya el momento de que abordemos el tercer bloque de cuestiones al que nos referíamos en la introducción.

¿QUE ES Y PARA QUE SIRVE EL CURRICULUM?

No es ningún secreto que esta pregunta admite múltiples respuestas y que es difícil encontrar a dos autores o dos expertos en la materia que no discrepen en mayor o menor medida. Dejando a un lado cualquier tentación de polemizar y admitiendo de entrada que existen otras alternativas al respecto, la mayoría de ellas razonadas y razonables, nuestra propuesta es coherente con la perspectiva psicopedagógica comentada, -es decir, con la concepción constructivista de los procesos de enseñanza/aprendizaje- y es la consecuencia lógica de las aspiraciones que están en la base de la Educación Escolar y justifican su existencia.

Decíamos antes que la Educación Escolar debe entenderse globalmente como el intento de favorecer determinados aspectos del desarrollo personal cuyo logro no está suficientemente asegurado por otras modalidades o variantes de la educación. A partir de aquí caracterizábamos las actividades educativas escolares por su intencionalidad explícita y su planificación sistemática, y afirmábamos que están siempre al servicio de un **proyecto educativo**. Pues bien, la primera función del Curriculum, su razón de ser, es la de explicitar este proyecto educativo, en particular las intenciones que persigue y el plan de acción previsto para alcanzarlas.

En el Curriculum Escolar se concretan los criterios, planteamientos y condicionantes de todo tipo que contribuyen a dar una orientación determinada al sistema educativo; y no sólo los psicopedagógicos, sino también los ideológicos, políticos o económicos, por citar los más evidentes. Todos ellos encuentran un reflejo en forma de prescripciones educativas en el Curriculum, que se convierten así en el eslabón situado entre la declaración de principios y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre lo que se afirma que debe ser la Educación Escolar y lo que finalmente es en realidad. Esto explica que las cuestiones curriculares ocupen inevitablemente un lugar destacado en los procesos de reforma educativa, y también que el debate curricular constituya un punto de referencia obligado para tomar decisiones en temas decisivos como, por ejemplo, la formación del profesorado.

Pero además de explicitar el proyecto que preside la Educación Escolar, o precisamente por esta razón, el Curriculum es un instrumento que está al servicio del profesor, que debe ayudarlo y guiarle en el desempeño de su práctica profesional. Hasta tal punto esto es así que, por muy bien fundamentada que esté una propuesta curricular y por encomiables que sean las intenciones que se proponga, su repercusión efectiva, su poder para transformar la realidad de las aulas, será escasa o nula si no cumple satisfactoriamente esta función de ayuda y guía a los profesores, que son en último término los responsables directos de su aplicación.

Esto plantea el delicado y difícil problema del grado de concreción que deben tener las propuestas curriculares. Una propuesta que se limite a enunciar en términos muy generales una serie de principios, intenciones y orientaciones corre ciertamente el peligro de estar demasiado alejada de las preocupaciones cotidianas del profesor, que se ve obligado a planificar cada día actividades de aprendizaje para sus alumnos; salvo que disfrute de unas condiciones laborales muy favorables y tenga un nivel de formación elevado, requisitos difíciles de encontrar aunados en nuestro contexto, lo más probable es que busque en otro lugar, por ejemplo en los libros de texto, la ayuda y la guía que no le proporciona la propuesta curricular. En el otro extremo, sin embargo, una propuesta que precise hasta el más mínimo detalle qué tiene que hacer y cómo lo tiene que hacer convierte al profesor en un mero instrumento de ejecución de un plan previamente establecido, impidiendo u obstaculizando además la necesaria adaptación y adecuación de las actividades de aprendizaje a las características individuales de los alumnos y a las otras características de la situación concreta en la que desarrolla su tarea.

Ante esta disyuntiva, la perspectiva psicopedagógica que hemos presentado aboga claramente por un Modelo de Curriculum **abierto** que permita tomar en consideración los múltiples factores presentes en cada situación educativa particular, factores que sólo el profesor está en condiciones de valorar e integrar en su práctica pedagógica. Esta toma de postura clara aparece sin embargo matizada por las dos consideraciones siguientes. En primer lugar, el carácter abierto de los curricula debe complementarse con la preocupación de hacerlos accesibles a la inmensa mayoría -por no decir a la totalidad- del profesorado, facilitando al máximo su utilización como instrumento para elaborar los proyectos educativos de centro y de aula y las programaciones correspondientes. En segundo lugar, al menos en el caso de la enseñanza obligatoria, debe asegurarse que toda la población escolar comparta unos mínimos curriculares: los que se derivan de la propia obligatoriedad de la enseñanza. Una posible solución técnica para conseguir el equilibrio entre ambas exigencias, es decir, para salvaguardar la opción por un

Modelo de Curriculum abierto y, simultáneamente, facilitar al máximo su utilización por los profesores, consiste en establecer sucesivos niveles de concreción en las propuestas curriculares, distinguiendo entre, por una parte, lo que podemos denominar el **Diseño Curricular Base**, que presenta el mayor grado de apertura y recoge los mínimos curriculares a los que aludíamos hace un momento, y por otra la concreción de este Diseño Curricular Base bajo determinados supuestos. En este modelo, sólo el Diseño Curricular Base tendría un carácter prescriptivo u obligatorio, proporcionando los restantes niveles de concreción ilustraciones contextualizadas de utilización.

La opción por un Modelo de Curriculum abierto nos obliga además a precisar un par de aspectos que suelen prestarse a confusiones. El primero concierne a la diferencia entre, por una parte, el **Proyecto o Diseño Curricular**, y por otra el **Desarrollo del Curriculum**. El Diseño Curricular es el proyecto, en sentido estricto, que preside la Educación Escolar y proporciona, por lo tanto, indicaciones concretas sobre las intenciones que persigue (qué enseñar) y sobre el plan de acción a seguir (cuándo y cómo enseñar y evaluar). El desarrollo del Curriculum es la puesta en práctica del proyecto, con las necesarias adecuaciones, modificaciones y enriquecimientos sin fin que comporta el hecho de contrastar un proyecto con la realidad de las aulas. En un Modelo de Curriculum abierto ambos aspectos son indisolubles, pues la utilización del Curriculum comporta necesariamente su desarrollo. No tiene pues sentido optar por un modelo curricular abierto sin poner al mismo tiempo los medios necesarios -económicos, administrativos, organizativos, de formación del profesorado, etc.- para su desarrollo; e inversamente, no tiene tampoco sentido promover una política de desarrollo curricular si no se aseguran los canales necesarios para que sus resultados reviertan en la revisión y continuo enriquecimiento del proyecto.

La segunda precisión concierne a la diferencia entre, por una parte, Proyecto o Diseño Curricular, y por otra programa o programación. En los currículos cerrados, en la medida en que precisan los objetivos, los contenidos, las actividades de aprendizaje y las actividades de evaluación hasta los más mínimos detalles, ambos aspectos se confunden. Sin embargo, cuando se opta por un modelo abierto, el diseño curricular es el punto de partida para confeccionar las programaciones, que deben tener en cuenta, entre otros aspectos, las características de los alumnos y cuya responsabilidad compete en exclusiva al profesor o al equipo de profesores del centro.

CONSIDERACIONES FINALES

Espero que, a pesar del carácter quizás excesivamente sintético de las respuestas que he ido desgranando a propósito de las tres preguntas que formulaba al comienzo, haya sido capaz de transmitir una idea aproximada de los rasgos más importantes que debería tener, a mi juicio, un Modelo de Diseño Curricular unificado y compartido por los currícula de los diferentes niveles educativos. Este Modelo puede adoptar estructuras formales diversas. Incluso puede argumentarse que las opciones que he defendido no son las más adecuadas, total o parcialmente. Sin embargo, de lo que no me cabe ninguna duda es de la necesidad de que optemos por un Modelo, sea cual sea, que nos permita afrontar de forma coherente todas las cuestiones curriculares y que nos permita superar definitivamente la fase de las actuaciones puntuales, inconexas y a menudo, desgraciada pero inevitablemente, contradictorias entre sí.

Madrid, 22 de Octubre de 1986

II

"El curriculum como marco de la experiencia de aprendizaje"

*José Gimeno Sacristán. Catedrático de Didáctica
de la Universidad de Valencia.*

EL CURRÍCULUM COMO MARCO DE LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE

El enunciado del tema, que nada más ni nada menos cubre la totalidad de los planteamientos que pueden hacerse desde la psicología de la educación y desde la didáctica modernas, me da la suficiente libertad para enfocar algunos aspectos importantes que me interesa destacar para pensar la realidad del aprendizaje en las aulas y las condiciones de su mejora.

La escuela, como institución, pues no me refiero a ningún nivel en concreto, es un ambiente ecológico en el que ocurren muchas cosas, en el que se aprenden de hecho muchas cosas. El aprendizaje que se realiza en condiciones pedagógicas desborda los marcos analíticos que proporcionan las teorizaciones psicológicas. La psicología, como marco de explicación, es insuficiente para decirnos lo que se aprende en las aulas. Y en esa misma medida es también insuficiente para guiarnos en los cambios necesarios para mejorar la calidad de la educación.

Los modelos más propicios para explicar las realidades educativas tienen que ser más complejos.

El aprendizaje escolar es algo que viene enmarcado por el currículum vigente para los distintos niveles educativos. En nuestro contexto ese currículum es un marco bastante definitivo y con pocas posibilidades reales de ser alterado en la realidad, aunque teóricamente existan muchas, debido a los mecanismos de desarrollo curricular que se han configurado en nuestra historia reciente y a la dependencia del profesorado respecto de esos mecanismos.

El cambio real en la educación no sólo depende de las voluntades y de los programas explícitamente planteados para realizarlo, sino de las posibilidades de un contexto que lo facilita o lo dificulta. El contexto por excelencia del aprendizaje que ocurre en escenarios pedagógicos es el currículum y las pautas de organizarlo en un determinado sistema educativo. Este planteamiento justifica el desarrollo del tema que voy a realizar.

El *curriculum* es un concepto de uso reciente entre nosotros con la acepción que tiene en otros contextos culturales y pedagógicos, por una serie de razones.

Es un concepto difícil de aprisionar en una definición sencilla, esquemática y clarificadora por la complejidad misma del concepto y por el hecho de que haya sido un campo de pensamiento de dedicación reciente dentro de las disciplinas pedagógicas.

La escuela en general o un determinado nivel educativo o tipo de institución, bajo cualquier modelo de educación, adopta una posición ante la cultura que se concreta, precisamente, en el curriculum que transmite de la forma que sea. Y esto creo que es un hecho consustancial a la existencia misma de la institución escolar; es un hecho inevitable para conocer y analizar lo que es la escuela como institución cultural. El papel social de la institución escolar se realiza en una gran medida a través del curriculum. En esa misma medida ese concepto es central para analizar lo que la escuela es o para diseñar un proyecto alternativo de escuela.

En una sociedad avanzada el conocimiento tiene un papel importante y progresivamente cada vez más relevante. Una escuela *sin contenidos* culturales es una propuesta irreal y descomprometida. El conocimiento y la legitimación social de su posesión que proporcionan las instituciones escolares es un medio que posibilita o no la participación de los individuos en los procesos culturales y económicos de la sociedad; que la posibilita en un determinado grado y en una determinada dirección. No es indiferente saber o no escribir, ni dominar mejor o peor el lenguaje en general. No es lo mismo orientarse en nuestra sociedad, hablando a nivel universitario, por los saberes del derecho, de la medicina o por los estudios de humanidades. El grado y tipo de saber que logran los individuos en las instituciones escolares, sancionado y legitimado por ellas, tiene consecuencias a nivel de su desarrollo personal, y en sus relaciones sociales o, más concretamente, en el status que ese individuo pueda lograr dentro de la estructura laboral de su contexto.

El curriculum es la expresión y concreción del plan cultural que la institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto y esto no es fácil de definir en un concepto sencillo que dé todas las notas de esa realidad compleja.

De alguna manera en el curriculum se entrecruzan todos los temas que tienen alguna importancia para comprender el funcionamiento de la realidad escolar. Me

atrevería a afirmar que son pocos los hechos de la realidad escolar que no tienen contaminaciones por alguna característica del curriculum que se desarrolla en las instituciones escolares. Las implicaciones de este tema son centrales en todos los demás. Se puede afirmar, si se me permite, que el concepto o el tema del curriculum sirve de centro de condensación e interrelación de otros muchos conceptos y teorías pedagógicas. Casi puede decirse que viene a ser como **una temática abordable interdisciplinariamente, que sirve de núcleo de globalización o de aproximación interdisciplinar a otros muchos conocimientos y aportaciones en las Ciencias de la Educación y que esa integración de conceptos facilitan la comprensión de la práctica escolar que tan condicionada está por el curriculum que imparte.**

La ambigüedad del concepto está ligada a su misma complejidad. Pero creo que resulta un campo muy atractivo y que su estudio es de especial importancia para el profesorado porque es un tema en el que de forma paradigmática se puede apreciar las relaciones entre las orientaciones procedentes de la teoría y la realidad de la práctica, entre los modelos ideales de escuela y la escuela posible.

No hay enseñanza ni proceso de enseñanza-aprendizaje sin contenidos de cultura, y éstos adoptan una forma determinada en un determinado curriculum. Pienso que todo modelo o propuesta de educación tiene algún referente curricular, porque toda propuesta educativa es una opción cultural determinada. Y además me parece necesario que se enfatice cada vez más esto, porque una especie de "pedagogía vacía" de contenidos culturales se ha adueñado en alguna medida de lo que se reconoce como pensamiento pedagógico progresista en la actualidad, muy marcado por un cierto rousonianismo pedagógico y por el dominio que el psicologismo ha tenido sobre el discurso pedagógico contemporáneo.

Si el contenido cultural es la condición lógica de la enseñanza, es muy importante analizar cómo ese proyecto de cultura escolarizada se concreta en las condiciones escolares reales.

Esa complejidad del concepto y el hecho de haber sido más bien un campo de acción de los administradores y gestores de la educación han dificultado el que hoy sea difícil disponer de una ordenación coherente de conceptos y principios, pudiendo afirmarse que no poseemos una teoría del objeto pedagógico llamado *curriculum*. Pedir una teoría del curriculum, que es integradora de otras muchas, capaz de guiar la práctica, es tan utópico como pedir una integración de los saberes pedagógicos y sobre la educación que sean capaces de explicar la acción y de guiarla cuando la escuela desarrolla un proyecto cultural con los alumnos. Pero, al

tiempo, conviene resaltar la necesidad de alcanzarla por ese doble carácter central que tiene en la explicación y en la configuración de la realidad cotidiana de la educación.

El tema del fracaso escolar, la desmotivación de los alumnos, el tipo de relaciones entre profesores y alumnos, la indisciplina en clase, etc. son preocupaciones y temas de contenido psicopedagógico que tienen que ver algo, sin duda, con el curriculum que se ofrece a unos alumnos y el cómo se les ofrece. Cuando los intereses de los alumnos no encuentran algún reflejo en la cultura escolar -en su curriculum- se muestran refractarios a ésta bajo múltiples reacciones posibles: Rechazo, enfrentamiento, desmotivación, huida, etc.

Un alto índice de fracaso escolar puede deberse a una exigencia curricular inadecuada que se considera como mínimo factible y obligatorio. Los programas oficiales para el ciclo medio de EGB reflejados en el Real Decreto 12 de febrero de 1982 establecen como nivel de referencia en el área de lengua castellana el que los alumnos sepan:

"Leer silenciosamente y sin articulación labial un texto de unas 200 palabras, adecuado a su nivel, con argumento claramente definido. Explicar las ideas esenciales (explícitas e implícitas) y las relaciones entre ellas, haciendo un resumen y contestando a un cuestionario (oralmente o por escrito)" .

La orden ministerial que desarrollaba en el mismo año ese mínimo curricular exigible a todos los niños españoles de EGB concretaba para el tercer curso (Objetivo 1.6 del Bloque temático nº 1 del área de Lenguaje oral, que habían de:

"Leer en voz alta un texto de unas 150 palabras con la pronunciación, ritmo, pausas y entonación adecuados, a una velocidad de unas 80 palabras por minuto" .

Estamos ante una norma dictada para ordenar el curriculum de EGB, que suponemos tendría alguna apoyatura científica al dictarse en términos tan precisos, que tiene repercusiones muy amplias. ¿Están los niños de EGB en un nivel adecuado para responder a esa exigencia? ¿Es esa exigencia realista para todos los niños, sea cual sea su nivel cultural de procedencia? ¿Con qué probabilidades de éxito se enfrentarán los niños de diferente procedencia lingüística en comunidades bilingües a esa norma estadística de rendimiento escolar previsible? ¿No se marca un nivel para a partir de él decidir qué es o no fracaso escolar en lenguaje oral?

Piénsese en la acusación muy extendida de que los programas escolares están muy recargados, lo que obliga a acelerar el ritmo del tratamiento de los temas imprimiéndoles una cierta superficialidad y memorismo, sin poder detenerse en realizar actividades más sugestivas pero que harían más lento el logro de esos mínimos establecidos. Una característica del curriculum, como es la extensión de sus componentes, puede marcar la calidad del aprendizaje, provocar un aprendizaje más superficial, alejar la posibilidad de implantar otras metodologías alternativas, etc.

Independientemente de si eso es cierto al declararlo de un nivel educativo determinado, si que parece cierto que la extensión del curriculum, que es una característica material muy evidente y palpable del mismo, puede marcar la calidad del aprendizaje pedagógico que pueden experimentar los alumnos en un determinado nivel escolar.

La relación pedagógica profesor-alumno está muy marcada por el curriculum que se convierte en exigencia para unos y otros. Y no se puede entender cómo son las relaciones entre alumnos y profesores sin ver qué papeles representan ambos polos de la relación en la comunicación cultural -más nítidamente curricular- y viceversa.

La actuación profesional de los profesores, toda ella, está condicionada por el papel que se les asigna en el desarrollo del curriculum. El contenido de la profesionalidad docente está en muy buena medida decidido por la estructuración del curriculum.

Sea cual sea la temática que abordemos, podemos encontrarla una relación de interdependencia con el curriculum. Este se convierte en un tema en el que se entrecruzan otros muchos, en el que se ven implicaciones muy diversas que configuran y modelan la realidad escolar.

Frente a estos rasgos para confirmar la importancia de tal concepto en educación, se constata una cierta despreocupación del pensamiento pedagógico más cercano, que le reserva un puesto hoy más bien vacío. Y ello creo que tiene una explicación, que si no es la única, si es muy importante: La pedagogía como conjunto de conocimientos no ha servido de herramienta crítica del proyecto educativo que realizaban nuestras escuelas; y nuestras escuelas funcionaron en torno a un proyecto de cultura muy poco discutido. El curriculum es **una opción** cultural, el proyecto que quiere convertirse en la cultura-contenido para un sistema educativo, para un nivel escolar o para un centro en concreto, y el análisis de ese

proyecto, su representatividad, los valores que lo orientan, las opciones implícitas en el mismo, etc. nos exige un análisis crítico que el pensamiento pedagógico dominante ha soslayado.

Creo que estamos ante un concepto que se convierte en central para analizar la realidad de la educación y es también un concepto central para, a través de él pensar en la renovación de la educación. Lo que ocurre en la realidad de la educación escolarizada no es ajeno al curriculum. Lo que se pretenda para un proyecto educativo que quiera modificar esa realidad tendrá que ver con el curriculum. Las ideas pedagógicas más aceptadas y potencialmente renovadoras pueden coexistir y de hecho coexisten con una práctica obsoleta. Y esa incongruencia e impotencia para la transformación de la realidad ocurre en buena medida porque dicha práctica está muy ligada al tipo de curriculum y a los usos generados por su desarrollo, que permanecen muy estables.

Podemos hacer una deducción epistemológica para el conocimiento didáctico: Puede decirse que en torno al tema del curriculum se cumple esa caracterización tan peculiar de los conocimientos pedagógicos de ser, por un lado, recursos de explicación, al tiempo que son elementos de apoyo para la acción o intervención en la realidad. El carácter híbrido, mnemotécnico y tecnológico, del conocimiento pedagógico se pone muy bien de manifiesto en este ámbito conceptual que es el tratamiento del curriculum. Además es un tema privilegiado para analizar la comunicación entre las ideas y los valores, por un lado, y la práctica por otro. Una parte importante de la teoría moderna sobre el curriculum versa sobre la separación de esos extremos y las razones de que se produzcan.

Declara STENHOUSE (1984, pág 27) que el curriculum se interesa por la interrelación de dos grandes campos de significado que se han dado por separado como conceptos diferenciados de curriculum: Las intenciones para la escuela y la realidad de la escuela. *"Por una parte es considerado -el curriculum- como una intención, un plan o una prescripción, una idea acerca de lo que deseáramos que sucediese en las escuelas. Por otra parte, se le conceptúa como el estado de cosas existente en ellas, lo que de hecho sucede en las mismas"*. Teoría o ideas, intención y condiciones de la realidad.

La especificidad de la teoría de este autor, que ha revolucionado los estudios sobre el curriculum reside en centrarse en el cómo los *curricula se llevan a cabo en la realidad*, qué ocurre cuando se está desarrollando, porque ésta es la forma de ver el juego de las intenciones en relación con la práctica. Las condiciones de la clase, la dinámica de la misma, imponen o dan el valor real al proyecto cultural al que se

quiere como curriculum de la escuela. Ni las intenciones ni la práctica, son por separado la realidad, sino ambas en interacción. Se trata, por ello, de una teoría del curriculum que se ha llamado de **proceso** o también **iluminativa**, como la ha llamado GIBBY (1978, pág. 157), que trata de ver cómo el curriculum se desarrolla en la práctica.

Esta perspectiva es muy interesante porque introduce la consideración pragmática del cómo ocurre realmente el desarrollo de un curriculum. El curriculum es el curriculum tal como se realiza en las condiciones escolares; es decir, procesalmente considerado.

Creo que la definición de que el *curriculum es el proyecto selectivo de cultura, culturalmente condicionado, rellena la actividad escolar, tal como las condiciones de la escuela lo hacen posible*, nos sitúa ante una perspectiva adecuada para analizar en toda su complejidad la cualidad del aprendizaje pedagógico que se realiza en las escuelas.

Este concepto de curriculum, marco para una ordenación teórica de la problemática en torno al mismo, nos sugiere que existen tres grandes grupos de problemas o elementos en interacción recíproca, que son los que definitivamente dan realidad al curriculum como cultura de la escuela:

1.- El aprendizaje de los alumnos en las instituciones escolares está organizado en función de un proyecto cultural para la escuela, es decir que, el curriculum es ante todo una **selección de contenidos** culturales peculiarmente organizado, que están codificados de una forma singular. Los contenidos en sí y la forma o códigos de su organización, típicamente escolares, son parte del proyecto. La cultura que imparte la escuela es una selección característica presentada de una forma singular también. El proyecto cultural del curriculum no es una mera selección de contenidos yuxtapuestos, sino organizados bajo una forma propia. Están **diseñados** para formar realmente un curriculum. (BERNSTEIN, B, 1983)

2.- Ese proyecto cultural se realiza dentro de unas determinadas **condiciones institucionales**, porque la escuela es un marco institucional organizado que proporciona una serie de reglas que ordenan la experiencia que los alumnos y profesores pueden obtener participando en ese proyecto cultural. El proyecto cultural que se realiza realmente no son las intenciones primeras del mismo, sus contenidos y sus propuestas, sino el resultado de la interacción entre todo eso y la organización institucional de la escuela. Existe una modelación o traducción particular de ese proyecto. Por ello a partir de un mismo curriculum en comunidades escolares diferenciadas se pueden impartir realmente *curricula* muy distintos. Es un aprendizaje bajo ciertas condiciones institucionales. El primitivo proyecto y esas condiciones dan el valor real del aprendizaje pedagógico.

Obviamente, en estos dos componentes existen valores, contenidos y opciones que son explícitos, pero existen otros que son implícitos y que configuran lo que se viene en llamar el **currículum oculto** de las escuelas. La propia dinámica institucional de la escuela como modeladora del proyecto cultural genera una dinámica singular de aprendizaje que se convierte en contenidos de la enseñanza, muy eficazmente aprendidos.

3.-Proyecto cultural, origen de todo currículum y condiciones escolares están, a su vez culturalmente condicionados por una realidad más amplia, que viene a ser como la estructura de ideas y valores, que apoyan, justifican y explican la selección cultural y la ponderación de componentes que se realizó, así como las condiciones institucionales y sus usos pedagógicos. Detrás de todo currículum existe de forma más o menos explícita e inmediata una filosofía curricular o una **concepción curricular** que es, a su vez, la síntesis de una serie de posiciones filosóficas, científicas y de valores sociales. Un ejemplo puede ilustrar lo que en este último apartado quiero significar. En estos últimos años se ha difundido una mentalidad didáctica, que es toda una filosofía del currículum y de la práctica pedagógica, consistente en preconizar el diseño de la práctica de los profesores a través de un esquema de programación en base a objetivos didácticos bien formulados y adecuadamente entrelazados. Es lo que yo he llamado la **pedagogía por objetivos** (GIMENO, 1985). Pues bien, esa mentalidad didáctica que se ha mostrado imposible de ser asimilada por las prácticas reales de los profesores, de acuerdo con la investigación reciente, bajo la que anida una mentalidad positivista y de control, es todo un código para articular la práctica pedagógica que tendría fuertes repercusiones en el tipo de aprendizaje que es posible. No siempre somos conscientes de cómo los recursos que se proponen para "racionalizar" la práctica perfilan una práctica menos racional.

Una primera consecuencia que se deriva de esta concepción del currículum escolar es la de que el profesor, tanto como el alumno son los destinatarios del currículum. El currículum es una estructuración de contenidos a través de unos códigos que regulan la práctica de profesores y de los alumnos, que condiciona los aprendizajes de los alumnos y la adquisición de las destrezas profesionales de los profesores. La imagen de que un profesor colabora a que los alumnos "consuman" o cumplan el currículum no refleja la realidad en su verdadera complejidad. El primer destinatario del currículum es el profesorado, uno de los agentes transformadores del primigenio proyecto cultural.

Si se quiere intervenir en ese aprendizaje pedagógico que imparte la institución escolar es preciso considerar que es el producto de esa interacción.

CARACTERISTICAS DEL APRENDIZAJE PEDAGOGICO

El aprendizaje que realizan los alumnos en situaciones educativas, o en marcos institucionales escolares, no es un aprendizaje neutro, sino institucionalmente condicionado. Es el aprendizaje posible dentro de esa cultura escolar peculiar definida por el curriculum y por las condiciones en que éste se desarrolla.

Para nosotros esto tiene una serie de consecuencias importantes, y la más decisiva a resaltar por el momento es que la calidad de la educación queda definida por los tipos y por la calidad del aprendizaje pedagógico, tal como lo acabamos de caracterizar. Mejorar la calidad de la educación es mejorar las condiciones en las que ese aprendizaje pedagógico tiene lugar, siendo necesario para ello cambiar las condiciones que hacen posible el que la cultura escolar -el curriculum- sea la que resulta de esas condiciones.

Por ello el cambio cualitativo en la enseñanza, que tiene mucho que ver con el tipo de metodologías o práctica que desarrollan los profesores, se apoya en otros resortes quizá no tan evidentes.

Veamos algunas de las condiciones que caracterizan a ese aprendizaje pedagógico.

LA COMPLEJIDAD DEL APRENDIZAJE EN LA CULTURA MODERNA

Dos razones fundamentales apoyan esa afirmación. La primera, parte de la consideración de que a la institución escolar se le han ido transfiriendo misiones educativas que en otros momento históricos han desempeñado otro tipo de instituciones, como la familia, etc. El ingreso de los alumnos en la institución escolar se produce cada vez a edades más tempranas y ello implica hacerse cargo de una serie de facetas que en otro momento no fueron o no se creyeron, aunque

en alguna medida se cumplieren, competencia de las instituciones escolares. Los niños pasan mucho tiempo en dichas instituciones y éstas desempeñan una serie de funciones que en otro momento no tuvieron tan claramente asignadas.

El discurso pedagógico moderno ha venido preconizando la importancia de atender a la globalidad del desarrollo personal, uniéndose así a la idea de la necesidad de que la cultura del currículum debe ocuparse de múltiples facetas que no eran propias de la escuela tradicional de tipo más intelectualista. Las escuelas se van convirtiendo cada vez más en agentes primarios de socialización, en instituciones totales, porque inciden en la globalidad del individuo. Digamos que amplían la gama de los objetivos que se consideran pertinentes y valiosos.

Nadie duda de que la educación básica de un ciudadano debe incluir bases culturales cada vez más amplias, como componentes de una educación integral. Un abanico de objetivos cada vez más extenso para las instituciones educativas básicas que afectan a todos los ciudadanos reclama un currículum que comprenda un proyecto cultural también amplio. Y no olvidemos que esa educación básica no sólo es la así llamada como educación obligatoria, sino que la propia enseñanza media está siendo de hecho para todos los jóvenes un nivel básico.

A los currícula modernos se les exige que además de las áreas clásicas del conocimiento impartan nociones de higiene personal, de educación vial, de educación sexual, educación para el consumo, que fomenten determinados hábitos sociales, que se abran a los nuevos medios de comunicación, que respondan a las necesidades de una cultura juvenil con problemas de integración en el mundo adulto, etc.

El mismo hecho de que se pretenda hacer del currículum escolar una introducción preparatoria para comprender la vida real y la cultura en general, en vez de configurar unos contenidos de enseñanza con justificación puramente escolar, que es una de las acusaciones que se hacen a la enseñanza, desborda el contenido que deben abarcar los programas escolares.

Introducirse en la cultura exterior desde la enseñanza escolarizada significa atender a una gama muy variada de componentes. Se necesita un currículum ciertamente complejo, porque esa cultura exterior comprende facetas muy diversas:

Sistemas de **conocimiento**, de comprensión y explicación de la realidad exterior y del propio ser humano, de una **tecnología** que condicionan la vida social e individual y que es preciso comprender en alguna medida, porque cada vez más se introduce en la vida cotidiana de los hombres.

. Posee **lenguajes y sistemas de comunicación** verbales y no verbales en base a sistemas de símbolos variados y complejos para transmitir muy distinto tipo de mensajes, bien a nivel de comunicación individual o a través de medios tecnológicos.

. Cultiva unas **formas de expresión estética** que se reflejan en pautas expresivas diferentes (Plástica, musical, dramática, corporal, etc.) impregnando la realidad cotidiana: La vivienda, el vestido, el urbanismo, el folklor, la comunicación, etc.

. Dispone de un **sistema económico** que regula la distribución de los bienes, las cosas y los servicios para cubrir las necesidades de los individuos y de los grupos.

. Dispone de una **estructura social** a través de la que se ordena la vida de los individuos y de los grupos: la familia, sistemas de estratificación, clases sociales, grupos marginales, ordenación de las relaciones entre los individuos de diferente edad, agrupación territorial, etc.

. Se organiza, en tanto que colectivo social, a través de unos **sistemas de gobierno** que regulan los asuntos públicos, distribuyendo responsabilidades, arbitrando fórmulas para dirimir los conflictos y mantener un sistema de orden entre las personas y los grupos sociales, etc.

. Tiene **sistemas de valores** organizados y visiones del sentido de la vida asentados en creencias religiosas, en diferentes sistemas de normas éticas, sistemas de comportamiento moral, etc.

. Posee una **historia** a través de la que han evolucionado todos estos aspectos de la cultura, que se considera importante de conocer, para identificarse o no con ella, para conocer el sentido de su existencia y fomentar algún tipo de cohesión como grupo.

. Dispone de una serie de **sistemas para la propia transmisión** de todo lo anterior, para fundamentar en los individuos pautas de algún modo homogéneas de percibir, explicar y sentir la realidad, que le aseguren la pervivencia en el tiempo a través de las transiciones generacionales.

Además, todos esos componentes culturales están diferenciados en relación con los distintos colectivos que componen el conjunto social al que se vaya a dirigir un sistema curricular. Por ello una selección parcializada de entre todos esos componentes curriculares posibles, realizada en función de los intereses dominantes de un grupo social, actúa en favor de determinados colectivos y en contra de otros, plantea una desigual oportunidad de adquirir la cultura.

LAWTON(1983, pág.31) sugiere que, como base para realizar una selección cultural que configure el curriculum, se pueden considerar ocho grandes parámetros o subsistemas culturales que presentan importantes interacciones entre sí:

- 1) La estructura o sistema social
- 2) El sistema económico
- 3) Los sistemas de comunicación
- 4) El sistema de racionalidad
- 5) El sistema de tecnología
- 6) El sistema moral
- 7) El sistema de conocimiento
- 8) El sistema estético

Un programa escolar para una educación básica y obligatoria debiera proveer a los ciudadanos de las bases fundamentales para entender la cultura en la que están inmersos y para ello debe incluir los componentes esenciales de esos núcleos culturales. El curriculum es un proyecto de cultura consistente en una particular selección de la misma, siendo preciso partir de una amplia concepción de la misma para evitar sesgos academicistas.

Otros agentes socializadores colaboran en la socialización de los individuos, pero en la medida en que la escuela va agrandando el elenco de sus grandes objetivos educativos, tiene que ir considerando la globalidad de este ambicioso programa cultural. La escuela actual pondera de forma muy diversa esos componentes, que se convierten en puntos de referencia de lo que es un aprendizaje escolar integral, iniciador de los individuos en los parámetros culturales de su contexto. La máxima de una "educación para la vida" tiene que contemplarse con una perspectiva amplia para que el aprendizaje escolar sea realmente eso.

La consideración de la complejidad de la cultura es condición para el establecimiento de un programa integrador de las bases que deben fundamentar el curriculum de la educación básica de los ciudadanos.

Tanto por la dinámica social que obliga a una ampliación de los cometidos de la educación escolarizada, como por las exigencias de una educación fundamental y básica que se convierta en el sustrato cultural de todos los ciudadanos, el curriculum sufre ampliaciones en cuanto a los contenidos que debe comprender.

Y esta apreciación es independiente de la actitud metodológica que se adopte. Desde una perspectiva tradicional, la gama de objetivos y contenidos supone una acentuación del carácter transmisor y quizá intelectualista de la escuela; desde otra perspectiva, más acorde con una visión curricular y psicopedagógica moderna, simplemente significa que la escuela debe desbordar el sentido de lo que tradicionalmente entendió como cultura y las formas de aproximarse a ella, buscando procedimientos pedagógicos que faciliten al tiempo que la captación de esas bases culturales, una postura crítica y activa ante los contenidos presentados. **La ampliación de los contenidos curriculares, sin un cambio cualitativo de los procedimientos de transmisión, y sin una actitud diferente ante los mismos, agravará los defectos achacados a la educación tradicional.** Una sobrecarga de los programas es el defecto propio de una ampliación del ámbito cultural de la escuela sin esos otros cambios que debieran ir parejos.

Un aspecto importante en el que meditar reside en el hecho de que es preciso considerar que la evolución misma de la cultura en nuestra sociedad incrementa las posibilidades de que los ciudadanos conecten con la cultura por muy diversos canales. Al lado de la cultura y de los medios para entrar en contacto con ella posibilitados por los *curricula*, existen otras muchas posibilidades de comunicación cultural. La experiencia cultural preescolar y paraescolar es muy importante. La contradicción entre esos mundos es algo contrario a la necesidad de que los individuos adquieran un desarrollo coherente.

Una característica muy decisiva de los aprendizajes escolares hoy es el hecho de mantenerse disociados del aprendizaje experiencial extraescolar de los alumnos. En una gran medida es inevitable porque la ritualización de los procedimientos escolares está muy esclerotizada en la actualidad.

Lo estimulante para nosotros es que los medios de comunicación cultural extracadémicos, por sus contenidos y por la forma de comunicación son cada vez más eficaces y atractivos y que la institución escolar en la medida que no cambie sus contenidos y sus métodos queda como algo cada vez más obsoleto, aprisionada en el propio peso de sus tradiciones.

Es preciso seguir manteniendo el hecho de que la escuela hoy tiene un importante sentido cultural y social. Como decía DEWEY (1967, pags. 28 y ss), la misión de la institución escolar es la de proveer un ambiente: a) Simplificado, para que posibilite la comprensión de la complejidad exterior. b) Ordenado progresivamente, para que ayude a comprender el ambiente exterior más complejo. c) Que sea compensatorio o liberador de las limitaciones que cada alumno pueda

tener por el grupo social al que pertenece. d) Que coordine las influencias dispersas que los individuos reciben de los círculos vitales a los que ellos pertenecen. Los retos básicos de la escuela están en ofrecer otro sentido de la cultura que el que imparte a través de sus usos académicos y romper el caparazón en que se ha encerrado en sí misma, para conectar mejor con la cultura exterior, cada vez más amplia, más compleja, más diversificada y más atractiva.

El discurso antiintelectualista que muchas veces impregna los planteamientos progresistas que reaccionan contra la escuela tradicional, es en muchas ocasiones alegato muy teñido por el psicologismo moderno que afecta a toda la educación pero que carece de un proyecto educativo para la escuela como palanca de promoción cultural de un pueblo.

LAS CONDICIONES DE LA INSTITUCION ESCOLAR MODELADORAS DEL CURRICULUM REAL

El curriculum fuente desencadenante de los aprendizajes pedagógicos es un proyecto cultural, que vemos debe ser rico, aunque simplificado para la educación básica.

Pero este proyecto cultural se da en un ambiente que se convierte por sí mismo en fuente modeladora de esos aprendizajes y en fuente de estímulos originales independientes del propio proyecto cultural curricular. La escuela y el ambiente escolar que se crea bajo sus condiciones es un *curriculum oculto*, fuente de innumerables aprendizajes para el alumno.

Frente a la mentalidad didáctica, más bien lineal, de que el aprendizaje escolar se agota en la materia, es preciso mantener una visión más ecológica del ambiente escolar como fuente de aprendizaje. Son estímulos para aprender no sólo los sistemas simbólicos o componentes estrictamente culturales, más de tipo intelectual, sino una gama mucho más amplia.

Siguiendo el esquema de APPLE (1973) podemos distinguir seis componentes básicos del ambiente escolar de clase que se consideran como parte integrante del curriculum escolar:

- 1) **El conjunto arquitectónico** de los centros que regula por sí mismo un sistema de vida, relaciones, de conexión con el medio exterior, etc. La arquitectura de una guardería moderna es un espacio muy diferente a cualquier aula de enseñanza secundaria, por ejemplo.

2) **Los aspectos materiales y tecnológicos.** La dotación de materiales, aparatos, modelos, etc. dan distinto tipo de posibilidades de estimulación y de aprendizajes muy diversos.

3) **Los sistemas simbólicos y de información** que es el aspecto más inmediato o propiamente curricular. La mentalidad tradicional ha considerado esto como el curriculum por antonomasia. Es el curriculum explícito o escrito de la escuela.

4) **Las destrezas del profesor.** El profesor es una fuente de estimulación particular, el primer y más definitivo recurso didáctico de la enseñanza. De aquí que su formación cultural y pedagógica sea el primer elemento determinante de la calidad de la enseñanza.

Pero no podemos olvidar que sus destrezas profesionales no lo son todo, porque en mucha medida su papel pedagógico está marcado por el reparto de competencias profesionales que la política curricular le reserva. En las actuales circunstancias el profesor es más el ejecutor de unas directrices marcadas desde fuera que el creador de las condiciones de la experiencia educativa. Recordemos aquí como evidencia la dependencia de los profesores respecto de los libros de texto, auténticos agentes de desarrollo de un curriculum.

5) **Los estudiantes y otro tipo de personal.** La influencia entre iguales se ha considerado como uno de los ámbitos educativos más importantes de la educación escolarizada y extraescolar. El grupo de iguales es básico en el desarrollo socio-moral, en la desconcentración intelectual (PIAGET) y como fuente de estímulos y de actitudes de todo tipo. Son conocidos los correlatos entre diferentes aspectos de la sociabilidad dentro del aula y del mismo rendimiento académico o de las actitudes hacia la escuela, etc.

Otro tipo de personal, como puede ser el caso de los cuidadores, etc. en las instituciones educativas son elementos componentes del curriculum escolar.

6) **Componentes organizativos y de poder.** La institución en sí, con sus pautas de organización del tiempo, del espacio, del personal, con sus rutinas, y con una forma de estructurar las relaciones entre los diversos componentes humanos en una estructura jerarquizadora, son fuentes de aprendizaje muy importantes. La organización de la polidocencia a partir de un nivel o ciclo escolar, por ejemplo, condiciona el tratamiento didáctico de los propios contenidos intelectuales del curriculum. Los ritos de entrada y salida de las aulas son pautas de comportamiento social, un genuino curriculum de destrezas sociales.

Creo que habría que añadir una característica muy decisiva de ese contexto escolar, y es el hecho de poseer pautas específicas de planificar el aprendizaje y de controlarlo, aspectos que son en sí mismos componentes del curriculum. Los códigos a través de los cuales el curriculum se desarrolla en la institución escolar son parte del propio contenido curricular. Los aprendizajes escolares son aprendizajes evaluados, cosa que no ocurre en los aprendizajes de la vida real exterior. En todo el sistema escolar anida una especie de mentalidad de control que afecta a todo cuanto ocurre en ella. La evaluación más que una forma de conocer lo que ocurre se ha convertido en elemento clave de la configuración de un clima escolar.

El proyecto cultural vivido por los alumnos, el realmente experimentado en forma de aprendizaje vivenciado, es el que resulta de impartir el proyecto seleccionado como curriculum a través de todas estas condiciones del medio escolar. Si se consideran como partes constitutivas del curriculum es porque son parte del aprendizaje real, que no por ser implícito e invisible la mayoría de las veces es menos real. El curriculum oculto que surge de esa complejidad del ambiente es el marco en el que se lleva a cabo el curriculum escrito o explícito de la escuela, y ambos constituyen el proyecto cultural vivido y aprendido por diferentes canales dentro de la misma.

He aquí un marco real, aunque sea exigente, de lo que tiene que ser la renovación cualitativa de la educación y de la mejora de la calidad de la enseñanza. Esa calidad de la enseñanza necesita un marco de análisis amplio que recoja todas las condiciones que modelan la experiencia escolar de los alumnos. Porque el aprendizaje escolar es una experiencia institucionalizada muy condicionada por el marco curricular y por las condiciones en las que se desarrolla.

Madrid, 18 de Noviembre de 1986

BIBLIOGRAFIA CITADA

- APPLE, M (1973), **"Curriculum design and cultural order"**. En N. SHIMAHARA (Ed): Educational reconstruction: Promise and Challenge Columbus. Ohio. Charles E. Merrill, Publisher. pags. 157-183.
- BERNSTEIN, B. **"Clase y pedagogías visibles e invisibles"** . En J. GIMENO Y A. PEREZ: La enseñanza : Su teoría y su práctica. Madrid. Akal. pags. 54 -72.
- DEWEY, J. (1967), **"Democracia y educación"**. Buenos Aires. Losada.
- GIBBY, B. (1978), **"Curriculum objectives"**. En D. LAWTON y otros: Theory and practice of curriculum studies. Londres. Routledge and Kegan Paul.
- GIMENO, J. (1985), **"La pedagogía por objetivos"**. Obsesión por la eficiencia. Madrid. Morata. 2 edición.
- LAWTON, D. (1983), **"Curriculum studies and curriculum planning"**. Londres. Hodder and Stoughton.
- STENHOUSE, L. (1984), **"Investigación y desarrollo del curriculum"**. Madrid. Morata.



Ministerio de Educación y Ciencia

CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA LA EDUCACION ESPECIAL

Calle del General Oráa, 55 Tel. (91) 262 11 90- 28006 MADRID