

10. EL CURRÍCULUM PARA EL DESARROLLO PERSONAL DESDE UNA PERSPECTIVA UTÓPICA: ¿UN RETO SIN TENDENCIA?

Carlos Infante Rejano

UTOPIÁS DEL CURRÍCULUM.

Una reflexión sobre las perspectivas, tendencias y retos curriculares en la postmodernidad nos lleva a plantearnos tres cuestiones sobre el currículum: cómo se presenta actualmente, hacia dónde se dirige y qué significado pretende adoptar dentro del complejo mundo de la educación.

El currículum, como instrumento del docente para la planificación, gestión, desarrollo y evaluación del saber, saber hacer y saber ser, no puede entenderse de manera ajena o inconexa a aquella otra planificación tendente a definir qué modelo de persona corresponder a dicho saber, saber hacer o saber ser. El *modelo educativo* -que así es como nos referiremos a ese modelo de persona- debe reflejar una clara correspondencia con el *modelo curricular*, no sólo en sus planteamientos teóricos, sino además en su puesta en escena a través de la acción docente. Una correspondencia que revele una secuencia coherente entre la potencialidad, por un lado, y la posibilidad real de la educación por otro.

Esta pretendida armonía implica que la perspectiva actual del currículum, su tendencia general y los retos que puedan plantearse ante sí barajan el pasado (como fundamento), el presente (como referente) y el futuro (como proyección) de la propia

«expresividad del *hecho educativo*», esto es, la capacidad de expresión del proceso educativo como factor de cambio desde la reflexión. Es pues, a través del currículum, como este *hecho* refleja su propia personalidad a partir de un determinado modelo educativo planteado.

Abordar la práctica curricular pasa entonces por cuestionarnos si verdaderamente existe una propuesta clarividente de modelo educativo. Diversos autores, desde los ámbitos de la teoría o filosofía de la educación, se plantean qué modelo de persona aplicar como referente a la acción educativa. Un modelo de persona -o en los términos constructivistas y evolutivos en los que se expresa Savater, F. (1997), de *humanización*- no sólo acorde a las peculiaridades de nuestro momento histórico y social específico sino, y sobre todo, en equilibrio con tales peculiaridades. Así, por ejemplo, seguimos la inercia de una sociedad denominada *del conocimiento* donde las nuevas tecnologías multiplican las situaciones de experiencia, razón por la cual a tal dimensión de la sociedad actual se suma otra que la caracteriza por la gran posibilidad de aprendizaje. Sin embargo, la *sociedad del conocimiento* no garantiza la *sociedad del aprendizaje*. Desde un sector minoritario se nos advierte del peligro de ser «devorados» -tanto escolares como adultos- por la ingente información a la que tenemos acceso y que muchos pretenciosamente -casi por inercia en bastantes ocasiones- creen poder asimilar hasta la apropiación, cuando realmente se trata de un caso en el que el alumno [la tecnología creada] ha ido más allá de la superación del maestro [ser humano] hasta llegar a dominarlo.

En este sentido, las situaciones de aprendizaje se pueden convertir fácilmente en situaciones de *des-aprendizaje* de lo conocido (cayendo en el riesgo de desvirtuar la bondad y nobleza de algunos conocimientos aprendidos) o de *mal-aprendizaje* de lo nuevo por conocer. Sería acorde, pues adaptarnos a las posibilidades de desarrollo personal que a diversos niveles nos ofrece esta sociedad, pero al mismo tiempo urge llevar a cabo procesos de sensibilización ante determinados “aprendizajes” que pueden dificultar -y de hecho así ocurre- el sostenimiento del desarrollo humano.

En suma, la volatilidad y fragilidad que reflejan los conocimientos, las ideas e incluso las propias actitudes nos hace vivir un mundo en el que desconfiamos -o cuando menos dudamos- de la bondad de los aprendizajes. Por esta razón, el modelo educativo debe ser suspicaz y responder a la naturaleza de los aprendizajes que en forma de «espejismos» se presentan tanto en la realidad social como escolar, y que Nuñez Cubero L. (2000: 62-67) señala en forma de *dicotomías* tratando de evidenciar la disparidad que existe entre el tipo de persona a forjar y el modelo curricular que lo promueve desde la práctica educativa¹. En relación con el currículum, citamos las siguientes:

1. “Una sociedad que aspira -impulsada por políticos, ideólogos y las instituciones y organismos internacionales- a forjar la idea de colectividad y la del acceso a la educación y la cultura por parte de todos en las que se apoyan no sólo el concepto sino la propia vivencia de la democracia y que, al mismo tiempo, establece las normas y pautas, las reglas inexorables y duras del acceso al mundo laboral desde el cultivo de lo individual”.
2. La sociedad “es estimulada desde la propia legislación de los fines del sistema educativo al pleno desarrollo de la capacidad del alumno, a la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos, la preparación a participar activamente en la vida social y cultural, al mismo tiempo la capacitan para el ejercicio de actividades profesionales y que, a su vez, sustenta la selección profesional en los méritos personales, más administrativos que reales”.
3. “Una demanda social que sitúa cada vez más altos los niveles de contenidos y destrezas que no siempre fueron facilitados por los centros”.

El modelo de persona, en consecuencia, debe pasar de un plano *ideal* a un plano *ideado* desde la educación y a partir de un sistema que actúe de contrapeso ante las repercusiones que la sociedad tecnológica trae consigo. Esta es una utopía que necesita hacerse realidad. Con un modelo educativo definido desde una sensibilidad crítica y realista al entorno, la práctica del modelo curricular puede generar con mayor eficacia y eficiencia el cambio educativo, un cambio, a su vez, bajo la previa consideración de una «educación cambiante» que, lejos de ser receptiva a los influjos socio-económicos, es consciente de ellos y dirige su acción de manera consecuente.

Esta distinción responde a una forma de entender la educación no sólo como *objeto*, sino como *sujeto*: la educación debe responder a sí misma y a la sociedad, pues “la demanda social y los valores que dinamizan e impulsan al cambio son referentes inalienables” (Ferrández Arenaz, A. y González Soto, A.P., 2000: 221) para lo que hemos denominado aquí como la «expresividad del *hecho educativo*». En este sentido, Savater, F. (1997) aboga por incidir más en la capacidad de abstracción de la educación sobre los jóvenes, pues la deducción de premisas y la acción de despegarse de lo inmediato o lo “dado” es un potencial de reflexión orientado al cambio compensador y re-equilibrador de la sociedad.

¹ Sobre esta cuestión se pueden plantear dos cuestiones para la reflexión: o bien se ha instaurado un modelo social inapropiado para el desarrollo del modelo educativo planteado, o como indica Núñez Cubero, L. (2000: 66) se está planteando un modelo educativo que no se corresponde con el modelo de sociedad existente. Quizás ambas posturas merezcan una especial atención porque cada una puede explicar en parte la compleja realidad.

Siendo fieles a una necesaria interdependencia entre ambos *modelos* (el *educativo* y el *curricular*), debemos afrontar una segunda utopía que sostiene una quimérica relación entre el modelo curricular y la propia práctica docente cuando, en realidad, la acción didáctica no expresa la «personalidad» comprometida y comprometedora del currículum. Los procesos de implementación y desarrollo de los contenidos en la escuela no se acogen a los procesos previos que se ocupan de su gestión y planificación, que quedan desfigurados por la propia influencia de la sociedad. La escuela va a remolque de unas ideas que no genera, sino que más bien son impuestas -a veces de manera sutil- fuera de su ámbito de influencia. La creciente complejidad social implora en silencio enseñar mejor, pero lo cierto es que resulta común apreciar que con las voces de la escuela se aprende menos y peor, mientras que con las de la sociedad los aprendizajes se presentan en “avalancha” y con intenciones economicistas.

Los planteamientos del modelo curricular imperantes, por tanto, tienden a pasarse desapercibidos -o cuando menos a minimizarse- al transferirlos a la práctica diaria del aula. La riqueza y potencialidad de la educación se encuentran mermadas a un mero hábito, desatendiéndose su dimensión más creativa y reveladora. El quehacer docente elabora productos en vez de crear producciones, y es practicada en lugar de ser práctica en sus planteamientos. A su vez, se inclina por unas pautas metodológicas que siguen prestando más atención al contenido y a su aplicación que a las peculiaridades del alumno en su aprendizaje. Lo que se enseña en la escuela está principalmente sujeto a un criterio logocéntrico, es decir, de acuerdo a la sistematización del saber de cada una de las disciplinas. Estamos, pues, ante una «simplificación didáctica» del *hecho educativo*.

La lógica complementariedad educación-currículum, por tanto, parece expresarse en el contexto educativo de forma antagónica y consecuentemente favorecedora de la fragmentación educativa. La planificación teórica del modelo de persona al que se aspira en la actualidad no alcanza la planificación y puesta en práctica del modelo de enseñanza-aprendizaje imperante. La *ruptura educativa* que describe Nuñez Cubero, L. (2000)², la «espectral» transversalidad que rara vez adopta verdadera corporeidad, o el hecho de desatender la amplitud del *hecho educativo*³ en la escuela son indicios que nos presentan la perspectiva utópica que adopta la relación educación-currículum

² Basada principalmente en la idea de que la escuela cumple con su función social pero no con aquella otra propiamente educativa.

³ En otra ocasión (Infante Rejano, C., 2000: En De la Orden Hoz, A. (Dir.). *Hacia el tercer milenio: cambio educativo y educación para el cambio*. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía) ya nos referimos a la amplitud del *hecho educativo* como la necesaria atención, en la práctica docente, de la enseñanza, la instrucción, la formación y la educación, todas ellas expresiones propias del proceso educativo en continua interrelación.

en estos momentos. Los principios educativos que inspiran el desarrollo curricular en la escuela quedan relegados a una inspiración a la que siempre se aspira, pero difícilmente se emprende el camino hacia ella o, cuando menos, se hace tímidamente.

De este modo, si el papel que cumple el currículum como instrumento al servicio del proceso escolar resulta de vital importancia para perfilar un modelo de enseñanza-aprendizaje concreto, la función de un modelo educativo en la especificación de principios teleológicos resulta prioritario.

Pero se da una tercera utopía señalada por Nuñez Cubero, L. (2000: 9-10) y que denomina la «ilusión pedagógica». Consiste en creer que la educación, por sí misma, puede solucionar los problemas de la sociedad. La visión optimizante que suele otorgarse a la educación -como proceso orientado al desarrollo y la mejora social- influye en la conformación de esta *ilusión*. Es aquí donde esa necesaria función re-equilibradora y compensadora de la educación en relación con la sociedad debe actuar con firmeza y seguridad.

De todo lo expuesto hasta ahora, es posible deducir que a la *ruptura educativa* aludida podemos anexarle otra de tipo *curricular* que implicaría, simplemente, que el currículum no tiende, sino que más bien se «ex-tiende» en el *continuum* espacio-temporal que representa la jornada escolar. En la misma línea de argumentación que Nuñez Cubero, L. (2000), en el momento actual -y en realidad no sólo en la práctica cotidiana escolar, sino, en el conjunto de ámbitos educativos no necesariamente escolares- existe una evidente ausencia de horizontes hacia los que dirigir con una cierta garantía de permanencia y una buena dosis de creencia la acción educativa, o lo que venimos aludiendo a lo largo de este trabajo, el *hecho educativo*.

¿UN RETO SIN TENDENCIAS?

Las rupturas *educativa* y *curricular* alimentan la ausencia de tendencias del mismo modo que la natural incertidumbre que envuelve todo proceso educativo y cuya instantánea resolución acaba enriqueciendo la relación entre docente y alumno, se convierte en una constante incertidumbre que ensombrece su creativa y originaria intención.

La tendencia del currículum queda difuminada porque no encuentra un referente educativo del cual partir: la relación entre el *modelo educativo* y la práctica del *modelo curricular* queda rota. Se llega así a la frustración generada ante la insistente desconexión que en diversas ocasiones se ha señalado entre el *deber ser* y el *ser* del acto educativo. Esta desmembración tiene una doble lectura:

1. Desde la práctica curricular, el *modelo educativo* no queda reflejado.
2. A partir del *modelo educativo*, la práctica curricular no se siente auspiciada.

Si no hay una clara tendencia ¿Qué retos pueden marcarse desde la educación? ¿De dónde partir?. Bien es cierto que la *no-tendencia* sume a la educación en un abismo lleno de vagabundas utopías. Sin embargo, son estas utopías precisamente las que pueden generar el cambio educativo desde la educación. “Apostar por la utopía no tiene porqué implicar desprenderse de la existencia real como sustantividad y sumergirse en un mundo de ficción elaborado desde la necesidad surgida de la desesperanza” (García Gómez, M.N., 1999: 17-18). Más bien se trata -como continua diciendo la citada autora- de “poner en evidencia los males del «mundo que sí tiene lugar» se transforma el motor capaz de activar todo un proceso de transformación de ese mundo”. Las utopías descritas a lo largo de este trabajo, pues, se convierten en verdaderos *retos* para la educación. La perspectiva utópica del currículum justifica el cambio educativo y a su vez da pistas para trazar el inicio de una *tendencia*.

Sin pretender simplificar las complejas cuestiones planteadas aquí, y sin dejarnos llevar completamente por la «ilusión pedagógica», apuntaremos tres ideas claves que, a modo de retos y junto con las reflexiones que se han ido expresando a lo largo de este trabajo, podrían marcar un horizonte para la acción desde las diferentes utopías que nos envuelven.

En primer lugar, es importante recuperar la relación simbiótica entre la educación, el currículum y la práctica curricular. Es necesario, por tanto, establecer nexos consecuentes entre el *modelo educativo* y el *modelo curricular* para recuperar la interdependencia real entre los principios teleológicos de la educación y los principios de acción que orientan su consecución, y favorecer así una práctica educativa coherente y lógica. Nuñez Cubero, L. (2000) aboga por una *escuela consistente*, que implica marcar desde el principio unos objetivos pedagógicos claros. En este sentido, sería interesante profundizar en el concepto de *apropiación* como estrategia de asimilación e interiorización de unos criterios para la reflexión y la acción desde la práctica docente. Al mismo tiempo, los subprocesos propios de la acción didáctica necesitan adecuarse a un *continuum* en la práctica, de tal forma que la implementación y desarrollo del currículum en el aula no sólo obedezcan a un trabajo previo de planificación y gestión, sino que además favorezcan una valoración evolutiva para generar acciones innovadoras en el aula.

En segundo lugar, es necesario restablecer el papel de la educación como agente-sujeto en el entorno que le rodea y no exclusivamente como agencia-paciente. Así, la educación no sólo debe participar en la creación de una sociedad nueva, sino que debe ser el principal promotor de cambio. La acción didáctica requiere planificarse atendiendo a criterios *empirocéntricos*, atendiendo así las experiencias de los alum-

nos que tienen lugar en su entorno más inmediato, y *psicocéntricos* adecuando dicha acción a las peculiaridades y circunstancias de los educandos y transfiriendo las optimizaciones oportunas del plano individual al plano grupal. Esto implica focalizar la acción del profesor al aprendizaje y no tanto a los contenidos, hecho que va a incidir -como señala Davies, J.L. (1998)- en la "cantidad" del currículum que debe ser puesto en marcha. Es tan importante atender al currículum escolar como a ese otro "currículum social" que determina poderosamente la manera de pensar y actuar del joven. La transversalidad encuentra, de esta forma, su mejor campo de trabajo.

Por último, para *generar* educación con una clara tendencia curricular y luchar en contra de lo que hemos denominado «simplificación del *hecho educativo*», es vital recuperar para la práctica docente los pilares básicos de la educación (Delors, J., 1996): *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir con los demás y aprender a ser*. La educación y su puesta en escena en el aula debe favorecer, más que nunca, procesos *emergentes* del ser humano, construcciones y/o reconstrucciones propias a partir de lo que nos ofrece el entorno tecnológico. Así, el proceso educativo ayuda a que los alumnos sean capaces de asimilar, integrar y recrear la cultura (Ferrández Arenaz, A. y González Soto, A.P., 2000). Los *referentes cognitivos*⁴ se convierten en variables a potenciar a lo largo del proceso educativo, fomentando en los jóvenes la creación de nuevos sistemas conceptuales que a su vez facilitarán la incorporación de otros sistemas paralelos. Sancho, J.M. (1998: 56-57) en este sentido defiende el cambio educativo relacionándolo con nuevas formas de aprender y los factores implicados en ellas, siendo vital visiones más integrales de la cognición que den cuenta a todos los elementos implicados en el aprendizaje. Al mismo tiempo, esta autora alude a la necesidad de transformar la manera de entender la naturaleza, los modos de producción y los tipos de conocimiento.

Y esto implica reajustar los parámetros temporales en el aula para verdaderamente *enseñar a aprender para aprender a pensar*, para obtener criterios propios a partir de la reflexión común e individual. El tiempo de *sedimentación* del aprendizaje (Zabalza, M.A., 2000) necesita expresarse en el aula no sólo para garantizar los aprendizajes, sino además para actuar como mecanismo de compensación ante la impaciencia y caducidad que el entorno social imprime a todo esquema de pensamiento.

⁴ Estos pueden ser, por ejemplo, el conjunto de capacidades y habilidades que ponen a los alumnos en disposición de conseguir el aprendizaje deseado, percepción de la tarea, los procesos instructivos que posean los alumnos, la memoria, la atención, atribuciones causales, expectativas, etc.

BIBLIOGRAFÍA.

- DAVIES, J.L. (1998). The shift from teaching to learning.: Issues of staffing policy for Universities in the 21st. Century. *Higher Education in Europe*, 3 (23): 307-315.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Ed. UNESCO. Santillana.
- FERRÁNDEZ ARENAZ, A. y GONZÁLEZ SOTO, A.P. (2000). La configuración de los contenidos. En De la Orden Hoz, A. (Dir.). *Hacia el tercer milenio: cambio educativo y educación para el cambio*. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- INFANTE, C. (2000). "Hacia una consideración amplia del «hecho educativo» en la escuela". En De la Orden Hoz, A. (Dir.). *Hacia el tercer milenio: cambio educativo y educación para el cambio*. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- GÓMEZ GARCÍA, M.N. (1999). Una apuesta por la Utopía: Los Organismos Internacionales de la Educación. *Cuestiones Pedagógicas*, 14: 15-28.
- NUÑEZ CUBERO, L. (2000). *La escuela tiene la palabra. Temas educativos para la reflexión y el debate*. Madrid: PPC.
- SANCHO, J.M. (1998). Diversificar los espacios de enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 290: 54-57.
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.