

## **34. EL CURRÍCULUM COMO FORMACIÓN. TEORÍA Y PRÁCTICA**

**María José Montero Alfaro**

### **1. INTRODUCCIÓN.**

Se podría decir que el currículum constituye la herramienta de trabajo de los profesores.

Al decir esto no nos referimos sólo al aspecto puramente material del currículum, a esa colección de objetos que utilizamos para dar clase, ya sean los libros de texto en los que normalmente nos apoyamos para pautar las actividades y, contenidos, o cualquier otro artilugio, como mapas, diapositivas, materiales de laboratorio, o lo que sea. Cuando hablamos del currículum como herramienta de trabajo nos referimos también, y sobre, todo, a lo que tiene de herramienta conceptual. Un currículum supone siempre, de forma explícita o tácita, una respuesta a las preguntas: qué enseñar, cómo y por qué. Cuando un profesor asume una propuesta curricular, ya sea de buen grado o no, ya sea de creación propia o ajena, está asumiendo una forma de responder a las exigencias de su trabajo, esto es una forma de resolver lo que debe hacer en clase con los alumnos. Es en este sentido en el que decimos que el currículum es la herramienta de trabajo de un oficio que no se realiza sólo por la capacidad de disponer de instrumental con el que operar, sino también con la capacidad de tener respuestas a preguntas.

El currículum se presenta como estructura académica, contexto normativo de la interacción educativa y experiencia. Existen diversas tendencias en el desarrollo curricular, pero el modelo dominante continúa siendo el de la racionalidad técnica.

## **2. LAS DISTINTAS CARAS DEL CURRÍCULUM.**

La cultura curricular no era fácil de incorporar. La misma conceptualización del término currículum es compleja. El hecho de adoptar como punto de partida una u otra acepción tiene importantes consecuencias en hábitos tan diversos como los que su fundamentación, su organización y desarrollo, la actuación docente, los roles profesionales o las modalidades de gestión o tipo de problemas detectados e investigación. El análisis del concepto nos apunta a tres grandes planos, que podían agrupar y sintetizar las distintas concepciones curriculares.

### **2.1. El currículum como estructura académica o plan de estudios.**

En la tradición más cercana a la noción de plan de estudios, encontramos la acepción del currículum como estructura que hay que elaborar para que sea aplicado y desarrollado en centros y clases. Esta concepción manejada por Administraciones educativas de corte centralizado constituye uno de los principales referentes de sus políticas educativas. Los problemas que afronta esta noción son el justificar la autoridad de la propuesta y su grado de vertebración y coherencia. Por ello, requiere expertos que proporcionen apoyo académico y técnico y un segundo de la eficiencia aunque con ello se genere un desequilibrio entre los círculos que influyen en el diseño y los encargados de llevarlos a sus últimas consecuencias, es decir los profesores, a los que se percibe como técnicos, los que resolverán las decisiones, aplicándolas.

En el conjunto de las aplicaciones y problemas que se manejan en la elaboración y desarrollo de un plan de estudios prescriptivo, aquellos que corresponden a los círculos de poder tendrán mayor consideración y prioridad política. Consecuentemente, si pudiéramos visualizar en qué aspectos consulta mayores recursos esta acepción veríamos que se trata del ámbito del diseño, la organización y el trasvase de información, a veces denominada erróneamente como formación.

En este campo pueden incluirse los diseños curriculares que se han elaborado durante los últimos 10 años en el marco de la LOGSE con el propósito de transformar la educación.

### **2.2. El currículum como contexto normativo de la interacción educativa.**

Una segunda acepción lo considera como un contexto normativo. Goodson (1995) lo ha entendido como el conjunto de normas legales, culturales y contextuales desde

las legislativas hasta las impulsadas o inducidas por las orientaciones oficiales y el diseño de los materiales ofrecidos, que regulan de hecho la actuación de los profesores y de los alumnos y sus intercambios.

Un proceso relativamente complejo integrado por las prescripciones, los referentes contextuales y la adaptación de la actuación práctica y desarrollado por los equipos y docentes individuales, explicaría una práctica cualquiera, según esta perspectiva. Se construiría socialmente, en los niveles precedentes a la acción y durante la acción misma, en interacción con los distintos planos de la realidad.

Un currículo cualquiera, su organización, la distribución de recursos temporales y personales y sus prescripciones dan lugar a una determinada cultura docente, con una orientación ya sea selectiva o comprensiva de la escolaridad. Pero un currículo se explica además, por el modelo de organización escolar, por las redes de escolarización o el mapa escolar vigentes.

Una cultura docente tiene sus convenciones, por ejemplo, sobre el uso de los espacios, de los tiempos, de lo académicamente relevante, de los niveles de referencia y de exigencia, a través de la evaluación, de lo que es el éxito escolar, de cuáles son y no son las competencias profesionales, etc. Asimismo, la organización vigente del conocimiento académico no solo tiene un significado funcional, sino que posee además una dimensión política y presupuestaria que se traduce en influencia y status diferenciados para profesionales, materias y rendimientos académicos. Finalmente, no se debe olvidar que la estructura del sistema educativo y su cultura pedagógica se halla coronada, y avalada, por el tramo de más prestigio social, de acceso minoritario y con los modelos didácticos menos funcionales al enfoque comprensivo de la educación, el modelo universitario. Esta influencia lleva sus poderosos efectos hasta el conjunto del sistema y sus orientaciones curriculares.

Dentro de este enfoque encontraríamos los argumentos explicativos para comprender lo que algunos llamaron el currículo evaluado, para distinguirlo del oficial y entenderlo como el realmente vigente.

En síntesis, esta acepción nos aporta que el currículo prescrito genera un contexto que no es neutro, algo de cuyo análisis puede prescindirse. Pone de relieve, además, el carácter condicionado de la cultura docente, por las reglas y valores inducidos a través del campo de influencia que genera a una estructura académica determinada. Los RD de mínimos educativos son un buen ejemplo de lo manifestado aquí.

### **2.3. *El currículum como experiencia educativa.***

Nos encontramos con la paradoja de que en el proceso de toma de decisiones curriculares, en los planes de estudio o en las normativas institucionales, aquellos en

que se justifica la escuela, el alumnado solo se toma de forma genérica, aunque se argumente que el currículo prescrito es para todos ellos, en su diversidad. Esto ha llevado a muchos autores a señalar la distancia entre el currículo oficial, centrado en la estructura, los recursos y los objetivos, y el realmente vivido por los alumnos.

De ahí que, desde otra opción, se adopte otro punto de vista más cercano a la realidad de la docencia y se considere el currículo como una experiencia, como las experiencias educativas que viven efectivamente los alumnos en un contexto escolar cualquiera. Y afectivamente, podríamos añadir, sin pretender ningún juego de palabras.

El currículo como experiencia no estaría determinado por la planificación o las intervenciones o finalidades pretendidas, aunque sean necesarias. Tampoco sería consecuencia de las normas, las condiciones legales y materiales, las culturas o tradiciones académicas, por muy condicionante que fuera su influencia.

Los docentes y los académicos que se sitúan en esta perspectiva expresan como problemas curriculares fundamentales los de la organización y adecuación de la realidad de la enseñanza a los alumnos, en cómo se les contextúa y se les proporcionan experiencias coherentes de aprendizaje, a través de las actuaciones prácticas de los profesores en el centro y la clase, en relación con un marco de valores explicitado. La creencia que avala esta posición es la de que el conjunto de las prácticas de centro y aula son los elementos que determinan la calidad del currículo.

Los procesos de interacción, de regulación de la actividad docente y de los aprendizajes, las metodologías, la autoevaluación, son conceptos que en este marco cobran un significado real a partir del papel activo desempeñado por los docentes, un rol que requiere de su autoestima y responsabilidad profesionales. Esto exige, a su vez, considerar el problema curricular a partir del propio punto de vista situacional.

Por otra parte, solo desde esta perspectiva se puede examinar lo que supone realmente para los alumnos la presencia de lo que Jackson denominó como currículo oculto. El conjunto de mensajes efectivamente transmitidos a los alumnos, comunicados a través de cómo se ha seleccionado, organizado y evaluado el currículo oficial.

El paradigma de la investigación en la acción ha hecho sus principales aportaciones a partir de esta conceptualización. Su filosofía se podría sintetizar en la afirmación de Dewey, la práctica se cambia únicamente cuando nuevas experiencias suponen el reexamen de los problemas.

La referencia a las tres caras del currículo supone una aproximación global al mismo, indispensable para comprender socialmente sus efectos sociales y personales, para reflexionar sobre la justificación de la propia práctica y mejorarla.

Un tipo de conocimiento que nos advierte al respecto de operar aisladamente desde una de las anteriores referencias en la generación e implementación de las prescripciones curriculares, a la vez que nos recuerda la importancia del peso de la cultura académica y las condiciones legales y materiales realmente existentes en la configuración de las experiencias educativas prácticas.

#### **2.4. Tendencias del desarrollo curricular y sus efectos.**

El hecho de que los currículos a menudo se hayan elaborado desde la centralización de las decisiones políticas, por encargos a comisiones de expertos, ha dado lugar a que su desarrollo final se percibiera más desde su ángulo técnico que de otro tipo.

Sin embargo, para los distintos renovadores pedagógicos el problema curricular era de carácter ético, en su sentido social más amplio, político y antropológico, y de conducta educativa, en su sentido más concreto. Para ellos, el currículo era la realización de una teoría social, una ética educativa que situaba en primer plano, justificándolos, los para qué y los porqués de sus concreciones y se apoyaba en la calidad de la relación educativa que los profesores establecían con el alumnado. Estas cuestiones han ocupado un espacio central en el trabajo de diversos autores contemporáneos, en la elaboración de proyectos y adaptaciones curriculares en las décadas de los 70 y 80.

#### **2.5. Modelo de racionalidad técnica.**

Sin embargo, el modelo de desarrollo curricular dominante arranca de Tyler, quien, en un sistema educativo descentralizado como el norteamericano, elaboró un proceso para fundamentar lo que, en nuestro caso, equivaldría a un Proyecto curricular de Centro. Sus rasgos más básicos lo han convertido en el modelo de planificación curricular en esta segunda mitad de siglo. Schön lo denominó como modelo de racionalidad técnica.

Encerraba una triple concepción de fondo respecto a la concreción y desarrollo curriculares es la noción del currículo como problema técnico, la relevancia de los expertos externos en su papel de guía en la planificación educativa y la toma de decisiones y su capacidad de control sobre el proceso, a través de la evaluación externa.

El modelo técnico de diseño curricular se ha desarrollado a través de otros autores como Taba, quien planteaba derivarlo de un inicial diagnóstico de necesidades, y Johnson, quien estableció el procedimiento técnico (PIE), organizado alrededor de las nociones de planificación, implementación y evaluación. Goodman introdujo en la selección curricular tres niveles de decisión (de concreción, se ha traducido aquí) el social, el institucional y el instructivo. El procedimiento anterior, en apariencia muy claro. Lo es siempre que la decisión respecto a qué enseñar goce de un consenso

social muy amplio, o bien que se considere el problema de fondo de la relación de poder que se establece, en el plano escolar, entre los distintos grupos sociales.

El denominado enfoque crítico del currículo ha analizado a fondo este aspecto. En la crítica a aquel modelo, en contra de los supuestos en que se fundamenta, se argumenta que las decisiones prácticas adoptadas por los docentes apenas se derivan de la investigación, el camino que media entre las decisiones y su operativización acostumbra a verse afectado por intereses corporativos académicos, las infraestructuras presentes y los contextos educativos ya presentes ejercen un poder condicionante sobre la práctica profesional, los distintos agentes educativos siempre ejercen algún tipo de intervención más o menos activa, los núcleos de decisión y actuación educativos no son pasivos, sino que debaten acerca de las finalidades y procedimientos, y la cultura y el abanico de habilidades profesionales que ya manejan los docentes son un factor ineludible a soslayar. Andy Hargreaves denomina aquel enfoque de estrategia como "interrupción cultural", porque al aplicar se ignora la cultura docente elaborada y los grados de autonomía real desde los cuales se trabaja.

Goodson plantea además que el debate sobre el currículo es también un "conflicto entre disciplinas por cuestiones de status, recursos y territorio". Es decir, la organización del conocimiento académico es "portadora y distribuidora de prioridades sociales, "De ahí que contenido y forma de enseñanza sean complementarios. Todo ello explica, en parte, por qué, a pesar de las nuevas especificaciones, técnicamente los nuevos currículos "tienden" a parecerse a los anteriores.

Sin embargo la doctrina de la racionalidad técnica persiste fundamentalmente por tres tipos de razones. Es un modelo adecuado a la lógica organizativa en los sistemas u organizaciones de carácter centralizado, debido al modelo de toma de decisiones que conlleva.

Los administradores educativos, y en cierta medida también los propios profesores, tienen necesidad de gestionar los recursos. Finalmente, aunque relega a un plano secundario al profesor, rebaja el grado de conflicto y de ansiedad de los enseñantes respecto a las decisiones de qué enseñan y su justificación, a la vez que permite establecer un cierto grado de consenso, asumiendo como socialmente justo y pedagógicamente funcional lo adoptado en los dos primeros niveles de decisión. Este es el modelo que ha dominado en el desarrollo curricular propuesto por la LODE, aunque con ciertas posibilidades, más teóricas que reales por las razones expuestas, para que se pueda manifestar el modelo siguiente:

## **2.6. Modelo de proceso.**

Frente al anterior, se baraja el modelo de proceso que recuerda que el desarrollo curricular es una práctica social. Ello significa que no inferirá necesariamente de

unas proposiciones de autoridad externa, por fundamentadas que sean, previamente no son asimiladas en términos de necesidad, de economía de la acción, de autoimagen profesional, en los propios esquemas conceptuales de los docentes y en sus habilidades.

Entre los parámetros que contextúan los currículos generados por el modelo de proceso destacaría como preeminente, la situación en la que se da una relación de cooperación entre distintos niveles de usuarios y agentes institucionales, como profesores, padres, grupos de académicos y administradores, en un marco de regulación y adecuación democrática de las normas, los recursos y los criterios de actuación. Esta es una de las situaciones de desarrollo curricular que permite alcanzar las mayores cotas de comprensividad, porque la relación colaborativa entre agentes, basada en el centro educativo como contexto, permite afrontar el problema técnico dentro del marco de la primacía del porqué y del diagnóstico de las necesidades.

Ello es impensable sin que el profesorado tenga un papel de primer orden en este proceso. Andy Hargreaves, retomando un idea clave en Stenhouse, precisa que "el desarrollo curricular se completa en la mejora profesional de los docentes". De ahí que el modelo técnico, aun generando una sensación de control y eficacia a corto plazo, es finalmente poco eficaz, porque los docentes se resisten a ser considerados como consumidores pasivos, como espaciadores de sus propias acciones y se resisten a verse apartados de un conjunto de decisiones que los convierten en agentes instrumentales de las mismas.

Precisamente, el modelo de proceso está enriqueciendo la teoría curricular. Algunos de los conceptos claves que maneja son los de pluralidad del currículo y su equitatividad, la participación en su elaboración, la negociación como proceso en su elaboración y la consideración y análisis de la toma de decisiones curriculares por parte de los agentes educativos, problemas todavía incipientes en nuestra actual cultura pedagógica.

### **3. EL CURRÍCULUM COMO INSTRUMENTO.**

Podemos hablar también del currículo como del problema profesional con el que se encuentran todos los profesores. En definitiva, lo que uno anda buscando siempre, como si fuera la piedra filosofal, es aquella manera de plantearse la acción de enseñanza que contenga todas aquellas virtudes educativas que le pedimos a la práctica de nuestro trabajo. Ese es nuestro problema profesional, y ese es un problema que también trata de resolver cualquier propuesta curricular.

Un curriculum es siempre una solución, aunque sea provisional y discutible en su valor y en su forma de expresarse a un problema educativo, y nuestro oficio consiste

precisamente en encontrar y llevar a cabo soluciones prácticas a los problemas educativos con los que nos encontramos. Cómo conseguir que lo que se aprende en la escuela tenga un valor para los alumnos más allá de las paredes del aula. Qué contextos de relación en el aula hacen posible que aprender sea una actividad con un orden manejable, pero no aburrido. Qué actividades puede tener la capacidad de intrigar al alumno y de enseñarle a la vez algo valioso. Todos estos son problemas educativos con los que siempre se enfrenta un profesor, y suele ser también algo a lo que trata de responder, con mayor o menor fortuna, todo proyecto curricular.

Dado que los materiales y proyectos curriculares expresan una solución a problemas educativos, no solo constituyen un recurso codiciado por los profesores, sino también han sido con frecuencia un procedimiento usado por distintas instancias para conseguir modificar la práctica de aquellos. Una manera influyente de incidir en la calidad de enseñanza, se ha pensado con asiduidad, es ofrecerle al profesor un modo alternativo de desarrollar sus clases, presenciándole una propuesta de actividades a desarrollar con una cierta selección de conocimiento y determinados materiales, la cual se justifica por algún valor que, se supone, le será de utilidad al profesor. Se espera que los profesores al seguir las sugerencias que hacen estos proyectos, mejoren la calidad del aprendizaje de sus alumnos, así como la calidad de enseñanza. Esta mínima descripción genérica ha dado lugar, sin embargo, a muy diferentes tipos de materiales curriculares. Por ejemplo, si antes he hablado de una doble característica del curriculum, como herramienta y como problema, un tipo muy usual de materiales son aquellos que presentan lo que tienen de herramienta, pero dicen poco a cerca de los problemas que intentan resolver. Es un curriculum que intenta funcionar como un instrumento. Se supone que sabiendo que se supone como funciona obtenemos de él lo que es capaz de darnos. En este caso, el curriculum se expresa en el repertorio de actividades y materiales y en lo que podríamos llamar las instrucciones de uso, especificación de actuaciones, pasos y procederes ya decididos que se pretende que el profesor aplique. Lo más habitual es que este tipo de materiales se justifique ante sus posibles usuarios por la capacidad de conseguir resultados de aprendizaje. Es decir, se supone que su valor estriba en que si los profesores lo usan, los alumnos aprenderán más y mejor aquello que se pretende enseñar mediante tales materiales.

Normalmente, se entiende que la formación del profesor para el uso de este tipo de materiales consiste en informarle de los procedimientos a seguir y su bondad, y en ejercitarse en la práctica con ellos. Es así como se difunden habitualmente los nuevos métodos de enseñanza. Se reúne a los profesores, se les dice como se hace. Ese "como se hace" suele ser una descripción de los pasos que hay que dar y las cosas que hay que hacer para ello. Es como seguir el prospecto o las instrucciones de manejo.

De este modo también como los profesores suelen difundirse proyectos y materiales curriculares entre sí, una narración de "cómo se hace". Indudablemente, es nece-

sario disponer del conocimiento de los pasos a seguir o de la traducción en actividades y tareas de cualquier proyecto. Sin embargo, si un currículum es una respuesta a un problema educativo, al no expresar la naturaleza del problema que se trata de abordar, es decir, cuáles son los valores educativos que tales sugerencias de actuación permita desarrollar, sino qué hay que hacer y cómo, se dificulta en extremo la posibilidad por parte del profesor de entender el significado de lo que hace y reconducir su práctica.

Se podría pensar que justo el problema educativo que debe resolver un currículum es como dar lugar a determinados resultados de aprendizaje en los alumnos, para lo cual sería suficiente saber cómo se consigue. Sin embargo, los interrogantes expuestos más arriba, como por ejemplo acerca de problemas educativos habituales que todo profesor y todo currículum necesitan resolver, difícilmente pueden quedar resueltos en la apreciación de resultados de aprendizaje. De una parte, algunas preocupaciones a las que los mismos materiales tratan de dar muchas veces respuesta no están solo en los aprendizajes sino en la forma en que se aprende, en los valores que en sí tienen las experiencias de relación y de actividad, tanto para el profesor como para los alumnos. De otras, algunas de las preocupaciones se abren a la impredecibilidad por sí mismas, por lo que no se puede establecer su valor por los resultados que se prevean. Que lo que se aprende en clase, ponga por caso, tenga un valor para la vida de los alumnos no es fácil no solo definirlo como resultados concretos, sino ni tan siquiera anticipar en donde pueda hallarse tal valor. Además, no se puede pensar en respuestas homogéneas para todos los alumnos, para unos lo valioso puede estar en un aspecto y para otros en otro. Y aun más, muchos de los problemas que tratamos de abordar, y muchos de los valores educativos que queremos desarrollar no se pueden estipular a priori, ni al margen de las características concretas de los alumnos con que se trabaja y que reaccionan idiosincrásicamente a nuestras sugerencias. Que una actividad deje de ser aburrida dependerá de que si nuestros alumnos concretos se aburren o no, no es algo que está en la esencia de la actividad, sino en la reacción de los alumnos como consecuencia de su relación con la actividad.

Si unos materiales curriculares tratan de dar respuesta a una enseñanza que sea organizada pero no aburrida, que sea intrigante para el alumno, pero no caótica en su desarrollo, cualquier propuesta de actividad que se pretende a los profesores al margen de las dificultades de resolver esos problemas, de los aspectos que tiene que considerar, de las formas que tiene de analizar y valorar las reacciones de los alumnos, y de la reflexión propia sobre el valor que realmente tienen tales preocupaciones, será probablemente azarosa, en el desarrollo de su propósito. Y esto es así por que los alumnos no son mecanismos reactivos que responden automáticamente a las prescripciones de los materiales tal y como estos prevén. Está en relación con cómo lo entiende el profesor y cómo lo interpreta en el transcurso de las clases. Un material

puede ayudar a pensar sobre estas cuestiones y convertirlas en problemas educativos sobre las que avanzar pero no las puede resolver por sí mismo.

Cuando una propuesta curricular no pone continuamente en relación la selección de conocimiento que establece, las actividades que sugiere y los materiales que usa, con el tipo de conocimiento que quiere favorecer, el contexto de relaciones que quiere promover, las actitudes que quiere impulsar, las contradicciones que pueden aparecer en su desarrollo, las dificultades que hay que afrontar y las situaciones en las que hay que buscar nuevas posibilidades, solo deja libre para los profesores dos tipos de valoración, una es si "funciona", y aquí "funciona" tiene un abanico de significados que va desde si los alumnos saben adaptarse a las exigencias de las actividades, si entienden los textos y si no se organiza ningún caos, hasta si el profesor entiende lo que hay que hacer y sabe hacerlo, es decir, si entra dentro del repertorio de cosas que sabe organizar en clase, la otra es si se consiguen los resultados que prometía.

Podemos saber, por tanto, que un procedimiento no funciona o no consigue los resultados esperados, pero no sabemos por qué, como reconducir nuestra práctica. Cuando no funciona un método, demandamos otros y ya está. No podemos, por consiguiente, aprender de nuestra experiencia porque nuestra herramienta de trabajo nos lo impide.

#### **4. EL CURRÍCULUM COMO ESPACIO DE EXPERIMENTACIÓN.**

En el fondo, todo esto obedece a dos errores enlazados. El primero de ellos es entender que la forma adecuada de expresar el sentido educativo de la práctica de enseñanza debe tener la forma de objetivos a conseguir, cuando en realidad éste sólo se puede expresar en su hondura educativa, como problemas. Esto se debe a que la educación no se plantea en el vacío social y escolar. La práctica educativa es el intento de defender y desarrollar valores educativos en situaciones que no las creamos nosotros *ex novo*, sino que ya existen y que están atravesadas de mentalidades e intereses diversos, rutinas, tradiciones y conflictos. Situaciones éstas que además no se están quietas, sino que permanecen en continua acción, las rutinas prevalecen de una forma u otra, los intereses encuentran nuevos aliados, los conflictos se reformulan, etc. Y esto unido al hecho en sí de que las actuaciones docentes y las actividades de enseñanza no pueden nunca ni realizar de forma plena aquellas pretensiones que expresan valores, por lo que siempre hay que estar buscando la forma de mejorarlas.

Stenhouse, por ejemplo, siempre insistió en que la enseñanza es una tarea en el fondo irrealizable. "Toda enseñanza, decía, falsifica su disciplina al adquirir ésta la forma de enseñanza y aprendizaje, el arte de la pedagogía consiste en minimizar la falsificación del conocimiento sin distorsionarlo en formas pedagógicas, constituye el desafío para desarrollar el propio arte". Si todo currículum es una solución a los

problemas de la enseñanza, es diferente el tipo de currículum que obtendremos si pensamos que lo que hay que comunicarle al profesor es una solución terminada o un espacio en el que buscan y experimentan las soluciones. Y aquí estriba el otro error que antes mencioné. Normalmente parece entenderse que lo que hay que ofrecerle al profesor es un currículum que actúa por sí mismo ante los problemas educativos, de modo que lo que se espera de él es que lo cumplimente en clase. Esto ha dado lugar habitualmente a toda una dinámica de transmisión de innovaciones, medidas por el rasero de la fidelidad que demuestra el profesor, a los materiales que se les ofrecen. De este modo, se ha buscado que el profesor acepte los presupuestos y obre en consonancia con los que las especificaciones curriculares ofrecen. La idea que opera aquí, es que el profesor aprende con unos nuevos materiales en la medida en que abandona sus prácticas anteriores y reproducen las que especifican dichos materiales. Esto da lugar a un profesor dependiente que solo es capaz de demandar nuevos materiales si no sabe operar con los que tiene, pero no a un profesor que pueda profundizar en el significado de los problemas a los que se enfrenta y, por consiguiente, que sea capaz de encontrar nuevas soluciones a las facetas siempre cambiantes que estos pueden mostrar. Si los problemas siempre están vivos y el profesor tiene que plantearse siempre su tratamiento en su práctica concreta, un currículum no debería ser un repertorio de actividades a cumplimentar, sino un espacio en el que experimentar sobre los problemas educativos que esa propuesta trata de abordar, una hipótesis de trabajo, un espectro de posibilidades con el que el profesor pudiera aprender sobre la naturaleza de su trabajo, sus condicionantes y sus aspiraciones, al favorecer la interacción entre los problemas que el currículum propone como campo de indagación y aquellos con los que el profesor se encuentra cotidianamente. En última instancia, un currículum, en cuanto que herramienta profesional, nunca debiera ofrecerse como solución definitiva, general al problema que intenta abordar. En cuanto, que herramienta, debe constituir un escenario y una estrategia para que el profesor profundice en la comprensión y resolución del problema. Pero, ¿cómo se formularía una hipótesis curricular que realmente permitiera experimentar con ella y no solo cumplimentarla?, ¿qué características tendría un currículum con el que aprender?. Al menos, debiera contemplar los siguientes aspectos:

- Expresaría la naturaleza del problema educativo que se quiere abordar y la hipótesis de actuación con la que se quiere experimentar en término de la relación que existe, y que se puede rastrear entre lo que se pretende y lo que se propone. Esto no significa que la pretensión no se traduce en comportamientos/estados de los alumnos (resultados de aprendizaje), sino en formas básicas de actuación del profesor, pues es con ellas con las que se experimenta. Se podría decir que los resultados de aprendizaje no son algo que tiene que fijar un currículum, ya que deben constituir una materia de análisis, apreciación y reflexión del profe-

sor.

- Expresaría principios de actuación que permitan buscar en cada caso la estrategia de actuación que se ajuste a las circunstancias concretas. Estos principios serían la guía según la cual el profesor rige su actuación. Un principio no indica lo que hay que hacer exactamente. Expresa más bien la lógica con la que hay que actuar, ya que formula modos básicos de proceder. Por tanto el profesor al regir su actuación de acuerdo con ellos tiene que decidir como se trasladan al aula. Se convierten en experimentales. El profesor experimenta con ellos al buscar la forma de traducirlos en actuaciones concretas.
- Ofrecería selecciones de conocimiento, materiales y modos de actividad que se formulan en sí mismos como problemáticos, esto es, como espacios hipotéticos para la búsqueda de la coherencia de los valores educativos. Formularse como problemáticos exige exponer de qué manera la selección de conocimiento y de actividades tratan de ser una respuesta provisional y discutible a qué problemas y donde puede el profesor analizar y valorar la capacidad real que manifiestan en la práctica para mejorar lo que pretendían.
- Proporcionaría ideas para la indagación, cuestionamiento y reformulación tanto de la práctica en la que uno está participando como de la propia propuesta curricular. Ello permitiría que el profesor pudiera cotejar las posibilidades reales que le ofrece el curriculum con el que trabaja para profundizar en los problemas educativos, mejorar su práctica y reformular el mismo currículum, de manera que el replanteamiento de contenidos, actividades y principios encontrara fórmulas mejores y mejorables de afrontar los problemas educativos.
- De este modo, un currículum que pretende mejorar la práctica educativa y no normalizarla, expresa su valor más que en la capacidad de llenar el tiempo de los alumnos, en la posibilidad que refleja de constituirse en un material de aprendizaje para el propio profesor para explorar estrategias y para exigirse en su mejora profesional. Porque un profesor se forma profundizando en sus problemas profesionales y en la búsqueda de su solución.

## **5. CURRÍCULUM CON EL QUE APRENDER Y NO OBEDECER.**

Se podría resumir todo lo tratado hasta ahora diciendo que de lo que se trata es de disponer de un currículum con el que aprender y no al que obedecer. La cuestión es no aprender otro currículum, sino alterar la relación currículum-profesor. Por supuesto que esto tiene consecuencias en la misma concepción de los materiales curriculares. El que no sean concebidos como respuestas definitivas para su cumplimiento suponen determinados requisitos en su contenido, en su tratamiento formal y hasta en su expresión material.

Pero también tiene consecuencias en la relación entre las instancias elaboradoras de materiales y los profesores, así como en las formas de entender el trabajo del profesor y su papel respecto al currículum. Para finalizar, quisiera mencionar brevemente algo sobre los tres espacios de actuación en los que parece que se está concretando la posible modificación de estas relaciones.

- *Primero.* Hasta ahora el libro de texto como único material disponible, con el indispensable «Impdmatur» del Ministerio, es el emblema de las dos únicas fuerzas (editoriales y Administración) a las que ha estado sometida la determinación curricular en España. Evidentemente, un replanteamiento de la política curricular como la que se está llevando a cabo exige un levantamiento de esta obligación de aprobación ministerial de los materiales didácticos. De otra parte, las nuevas directrices educativas suponen un afilamiento de uñas del mercado editorial a la búsqueda de las nuevas posibilidades que abren para su comercio. El problema es que, si bien es previsible que se abran nuevas ofertas de productos para el consumo curricular, lo cual ampliará probablemente la capacidad de opción de los profesores y los centros, también es verdad que en lo que se ampliará la oferta será en materiales más entendidos como instrumentos, que no como espacios de experimentación. De este modo se sigue fomentando una concepción de profesor dependiente, donde toda su autonomía queda reducida a su capacidad de elegir productos comerciales.

Proponer como alternativa que haya otras instancias de elaboración de materiales, como hasta ahora está alentando la Administración, que aun con ser elogioso sigue siendo una solución limitada, puesto que en el mejor de los casos sólo se dispondrá de nuevos materiales que competirán en el mercado.

- *Segundo.* La forma en que se ha concretado la nueva política del currículum encomienda a los profesores y a los centros educativos su elaboración a partir de los mínimos que se definan para todo el Estado y por cada Comunidad. En primer lugar, esto significa una redefinición del puesto de trabajo de los profesores, ya que altera sustancialmente el contenido de su dedicación laboral. Y a lo que parece, lo altera ampliándolo. Es decir, ahora hay que enseñar y elaborar el currículum. Evidentemente, esto remite a un tratamiento radical de un problema laboral. Pero además parece darse una cierta frivolidad en esta materia al pensar que un currículum es algo que se puede improvisar en las horas libres o complementarias. Como decía Stenhouse, “si alguien viene a pedirte que adoptes una idea o que te afanes en conseguir un objetivo, ya sea madurez política o alfabetización básica, dile que se vaya y que vuelva con un currículum. O que te dé un año sabático para hacerle uno”.

Este estado de cosas sólo puede dar lugar, de una parte, a convertir los proyectos curriculares de centro en una actividad burocrática como hasta ahora lo han

sido los planes de centro, y de otra, a un mayor afianzamiento de las actitudes consumistas como modo de resolver el problema, ya que mayor libertad curricular, sin más, puede significar solamente mayor dependencia de los intereses comerciales de las editoriales.

- *Tercero.* La concepción del currículum como espacio de experimentación no se desarrolla poniendo nuevos productos en la calle. Dada la tradición de dependencia del profesorado de las prescripciones curriculares y de su traducción en los textos oficialmente aprobados, no se puede pensar que ahora va a cambiar su concepción de la relación currículum-profesor por una mera ampliación de la oferta de materiales. Pero tampoco se puede pensar que un profesor va a aprender una nueva concepción del currículum y de su sentido experimental si no es disponiendo de materiales que estén concebidos con ese fin. Un profesor, como ya se ha dicho, aprende su oficio trabajando con su herramienta de trabajo, confrontando sus ideas y sus problemas con hipótesis de trabajo que están pensadas para que se desarrollen a partir de las reflexiones y decisiones del profesor, y no aprendiendo instrucciones de uso de paquetes curriculares terminados o recibiendo cursos donde adquirir nuevos conocimientos pedagógicos. Sin embargo, por lo que parece, los planes de Formación del Profesorado que se están elaborando desde las Administraciones públicas, aunque en sus prólogos insisten en la importancia de la experimentación curricular como modo de aprendizaje profesional, a la hora de la verdad, no se sabe en qué se materializan esas convicciones. No parece concebirse una manera de entender la formación que no sea la de recibir cursos o realizar investigaciones, es decir, formas de adquirir conocimientos. El resultado es un círculo vicioso: se pretende que el profesor desarrolle un espíritu de experimentación curricular, pero su limitación tanto temporal como de experiencia en una forma diferente de entender su papel con respecto al currículum le llevará a buscar en la oferta curricular aquellos materiales que le permitan reproducir el tipo de relación profesional con el currículum que ya mantenía anteriormente.

El profesor no adquirirá mayor autonomía profesional por el hecho de que ésta se legisle, o por el hecho de adquirir nuevos conocimientos o pasando de la dependencia del Estado a la del mercado. Una concepción curricular como la que aquí se ha defendido requiere de instancias que entiendan el desarrollo curricular como acción educativa centrada en la investigación del profesor. No es suficiente con disponer de materiales. Se requieren agencias educativas, no agencias comerciales.

**BIBLIOGRAFÍA.**

- CARR, W/KEMMIS, (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación en la formación del profesorado*. Barcelona: M. Roca.
- GALTON, M. y MOON, B. (1986). *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Barcelona: Masting Roca.
- GOODSON, I.F. (1995). *Historia del currículum*. Barcelona: Pomanes - Corredor.
- HENARDY, F. y VENTURA, M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Grao.
- JOHNSON, H.T. (1982). *Currículum y educación*. Barcelona: Paidós.
- LUNDGREN, U.P (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- NOVAK, J.D. (1985). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: alanga Universidad