

15. LOS DOCENTES ANTE LA INNOVACIÓN CURRICULAR

María de Lourdes Díaz Garzón

1. INTRODUCCIÓN.

Cualquier definición curricular debe dirigirse primero, a la escuela, a lo que allí sucede y, segundo, a la acción educativa. Esto nos lleva a considerar el término a caballo entre teoría y práctica, y a considerar que no estamos sólo ante un hecho curricular en el que todo se haya explicitado sino que hay también procesos subyacentes, encubiertos, paralelos y que conllevan efectos no intencionales. Esto ha sido reivindicado desde la educación reconceptualista como currículo oculto en los últimos 20 ó 30 años.

Asimismo, el currículum puede ser considerado tanto en sentido restrictivo como extensivo. Considerar el currículum en sentido restrictivo es darle una configuración personal, conjunto de estudios y experiencias que contribuyen al desarrollo personal del sujeto. En sentido extensivo apunta hacia el conjunto de metas, fines, actividades y contenidos que definen las estructuras del sistema escolar de un país.

Esta consideración estaría próxima a la definición de Zabalza (1987): "Conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc., que se considera importante trabajar en la escuela año tras año. Y por supuesto la razón de cada una de esas opciones."

2. INNOVACIÓN Y CURRÍCULUM.

En el II Congreso de Historia de la Educación, celebrado en Jablonna (Varsovia), se centró el sentido de la innovación pedagógica dentro de un sistema educativo, partiendo de una perspectiva histórica. Durante su desarrollo se puso de manifiesto la necesidad de abordar el análisis diacrónico comparativo de la evolución educativa popular a nivel internacional dada la dificultad para superar barreras conceptuales ligadas a "innovación".

Los términos currículo e innovación parecen destinados a llevar caminos paralelos pero que pierden ese paralelismo en un momento para llegar a confluir juntos.

Desde dicho Congreso hasta hoy, diferentes autores han abordado la innovación, el cambio, desde una perspectiva curricular. Desde esta perspectiva curricular podemos plantearnos interrogantes: ¿De dónde parte el currículo? ¿De dónde debería partir? ¿Todo cambio, puede originarse en los procesos educativos? ¿Hay personas legitimadas para establecer el currículo?

Desde las aportaciones que los diferentes enfoques, tecnológico, cultural y político, han hecho a la innovación curricular se trataría de reflexionar sobre la necesidad, planteada sobre todo por los dos últimos, de subrayar la importancia que el clima sociocultural, de los propios centros así como del engranaje social a fin de que cobren protagonismo valores como el respeto a la dignidad humana y al desarrollo de las dimensiones esencialmente humanas de los protagonistas del proceso educativo.

2.1. Aportaciones desde los diferentes enfoques.

Podemos considerar diferentes formas de reflexionar sobre desarrollo e innovación curriculares. Estas concepciones podemos sintetizarlas en: técnico-científica, política y cultural (House, 1988; Corbet y Rossman, 1989).

Las tres perspectivas presuponen rasgos diferenciales.

A) Perspectiva tecnológica.

El estudio de lo que llamamos currículo surge porque es un efecto del positivismo científico que había impulsado todas las ciencias sociales. Al fenómeno curricular llega la preocupación científica positiva de corte experimental. Los sistemas escolares públicos en la intención de llegar a todas las capas sociales surgen en el siglo XIX, como mencionamos en otro apartado. La preocupación surge del intento de hacerlo de la forma más científica y controlada posible. Se quiere una educación, una actividad escolar que esté bien determinada por sus fines con una buena conciencia de los medios que se emplean y una organización escolar adecuada al principio de eficacia de los sistemas escolares. El movimiento de la Educación Progresista Americana

(Dewey...) se plantea el análisis del currículo en términos aproximadamente semejantes a lo que entendemos por un planteamiento tecnológico, es decir, debe haber un diagnóstico de necesidades, un establecimiento de objetivos, en función de esas necesidades, un uso adecuado de los contenidos y experiencias de aprendizaje e instrumentos de evaluación sobre la eficacia de todo el proceso.

Básicamente la elaboración curricular, desde este enfoque tecnológico, puede establecer una relación de medios a fines. La perspectiva tecnológica presenta como principios y supuestos fundamentales, junto a otros, la eficiencia y la responsabilidad.

B) Perspectiva práctica.

Desde este enfoque el desarrollo e innovación curriculares se entienden como un proceso que se reconstruye y define fenomenológicamente al amparo del marco institucional y de procesos y mecanismos de interpretación y prácticas curriculares de los docentes (Bernal Guerrero, 1999).

En este enfoque se necesita de la interacción de diferentes culturas para producir el cambio educativo. La atención queda centrada en los contextos donde se desarrollan los procesos educativos y los significados y valores de las personas que integran las instituciones. Las preocupaciones principales centran su atención en el funcionamiento de la innovación en la práctica y en la comprensión de los procesos de cambio en las instituciones escolares (Goodlad, 1994).

En esos complejos y dinámicos procesos los centros educativos y los docentes influyen decisivamente en la configuración real del cambio. Se ve necesario centrar la atención en el proceso de implantación del cambio educativo, de la innovación a nivel de centro y de aula.

Los factores que lo caracterizan son: la creación de un clima adecuado para la innovación, la implantación misma de la innovación y la institucionalización de la misma en tanto que el proyecto de innovación se ha integrado en la práctica cotidiana. Estamos ante un fenómeno eminentemente práctico, contextual y valorativo.

C) Perspectiva crítica.

Este enfoque participa de intentos explicativos globales y comprensivos entendiendo que la innovación curricular sería una interrelación entre práctica de la enseñanza, ideologías profesionales e intereses socioculturales.

Se trata de una alternativa a los dos enfoques anteriores. La corriente reconceptualista sería la representativa de este enfoque sociocrítico, también denominado político. Para esta corriente la escuela ejerce una función de control, y el currículo se constituye así en una elaboración técnica que sirve a tales propósitos.

Desde esta concepción el hombre no es unidimensional sino pluridimensional. Se puede acceder al conocimiento por modos que no son considerados estrictamente lógicos. Así es como se ha dado importancia a la experiencia **estética** para interpretar la realidad de la existencia diaria y para estimular la capacidad de imaginación de las personas, la **creatividad**. Difícilmente nos podemos autorrealizar sin un desarrollo mínimamente adecuado de esa capacidad de imaginación. Se han puesto de relieve dimensiones morales y se ha dicho que el currículo debe estar centrado en la persona dando mucha importancia a las relaciones personales dentro de la escuela en un plano de igualdad. El proceso de enseñanza se entiende como un diálogo crítico entre profesores y estudiantes capaz de enriquecer a todos.

El tradicionalismo curricular nunca llegó a entender debidamente las diferencias humanas. Se dirigía a un grupo homogéneo en la práctica. Desde el reconceptualismo se insiste que la construcción de conocimiento no sólo es un acto pedagógico, de saber transmitir, sino también existencial y político porque el conocimiento se construye en una situación social determinada y abierto a una problemática concreta. La finalidad es la emancipación de las personas y, por tanto, de la sociedad.

Esta última perspectiva no ha anulado las dos anteriores, sino que ha supuesto una reacción. Es difícil plantearse una diferenciación clara y concreta, al hablar de currículo, desde paradigmas muy diferenciados ya que dentro de los tres enfoques la educación plural no puede desechar completamente ninguno de ellos.

3. REFLEXIONES EN TORNO A LA TERMINOLOGÍA CURRICULAR.

El profesorado ha vivido hasta ahora de forma muy variopinta toda innovación que proceda de una Administración Educativa, de un estamento ajeno a él que, aunque a veces ha pretendido disfrazarse de consulta, consenso, realmente no se ha hecho nunca "con" sino "a espaldas" del propio profesorado de aula que es quien realmente puede llevar a cabo cualquier innovación. Cuando mencionamos profesorado de aula, de tiza, (hoy también de multimedia -algunos-) no pretendemos desvincularlo de la teoría, de la filosofía, sino que, entendemos junto a Lundgren que no puede plantearse ningún cambio, ninguna variación en el currículo sin que exista una relación simbiótica entre los dos términos, teoría y práctica. Lundgren deja claro que los diferentes códigos de currículo expresan puntos de vista centrados, precisamente, en la relación entre la teoría y la práctica educativas.

Que esta relación, además es sensible a las distintas perspectivas de la relación existente entre educación y sociedad (citado por Kemmis, p.42).

Cuando, siguiendo la línea anterior, los docentes pasamos a revisar la terminología en boga, términos como "currículo" tienen múltiples definiciones. Considerando varias de ellas podemos estar de acuerdo parcialmente con todas, podemos extraer partes de cada una de ellas para poder establecer nuestra propia definición. Pero, cuando por primera vez nos hemos enfrentado a estas definiciones, hemos encontrado en muchas ocasiones un léxico demasiado complicado que, entendemos, en muchas circunstancias impide que el mensaje llegue a su receptor natural: el profesorado.

3.1. ¿Definir currículum?

"Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica" (Stenhouse, 1984).

Parece que el problema reside en enterarnos qué quiere decir dicha palabra.

Comenzar por el establecimiento de una definición de *currículo* puede bloquear al autor inconscientemente como si el pasado fuese una sucesión de etapas en un inevitable progreso hacia la actualidad. El estudio del currículo no puede hacerse más que desde su perspectiva histórica y social que cambia como respuesta a la dinámica interna de la vida social en general.

Pérez (1994) habla de lo siguiente: "Definir en la actualidad lo que es currículo es una tarea muy compleja, pues sólo recapitular las definiciones que de él se han dado puede ser más que motivo para todo un tratado completo. No hay autor que se refiera al currículo que no haga referencia a más de una decena de definiciones y, en la literatura pedagógica traducida o publicada en español es posible contar por centenares las definiciones de currículo".

¿Qué definición nos interesa? Ya hemos mencionado antes las múltiples y variadas definiciones dadas por diversos autores (Fernández, 1990; Contreras, 1990; Kemmis, 1988; Saylor y Alexander, 1966; Taba, 1974; Wheeler, 1976; Tanner, 1980; Stenhouse, 1984; Gimeno, 1988; Zabalza, 1987...) pero, al profesorado no le ayuda filosofar (con todos los respetos) en torno a las mil y una facetas de la enseñanza. Da la sensación de que, a excepción del sentido común, de la lógica, todo es susceptible de pasar por el tamiz de dicha palabra, de ser curricularizado.

A todo esto, además, se une el hecho del cambio, de esa necesidad permanente a la que parece nos sentimos abocados los profesores. Se nos pide, no sólo una utilización correcta, científica de los términos sino que, además sean asumidos, primero desde

un punto de vista teórico, y luego, llevados a nuestra práctica cotidiana. Pero, para rizar más el rizo se pretende que todo se ubique en una situación innovadora, no podemos pararnos, anquilosarnos, debemos adaptarnos no sólo a los tiempos desde un punto de vista tecnológico y social sino también a todo aquello que a los políticos y pedagogos (que nunca han vivido *in situ* una situación de aula como adultos) se les pueda ocurrir.

De todo el léxico actual, el término insignia fue en su momento, y sigue siendo el de currículum con todas sus variantes: currículum explícito, oculto, adaptaciones curriculares, innovación curricular...

Este término que fue importado en los 80 del ámbito anglosajón, se incorpora a la lengua castellana procedente del latín pero impregnado de ciertos matices de la lengua de Shakespeare. El empleo de este término, símbolo de modernidad pedagógica ha levantado las más contradictorias pasiones y ha hecho y hace correr ríos de tinta en las publicaciones pedagógicas. Prueba de ello son las palabras que nos ocupan aquí y ahora.

Volviendo de nuevo a Zabalza (1989) expresa esto de la siguiente manera: "Sin duda alguna nos encontramos en la época de las grandes palabras. De las palabras -leitmotiv capaces de concitar en torno suyo toda una constelación de referencias conceptuales y prácticas, de atribuciones de conservadurismo o progresismos, de adscripciones a unos colectivos de científicos u otros. En el campo de la educación actual, una de esas palabras-mito es la de currículum. Quién sepa de qué va, quién sepa utilizarla en sus escritos o explicaciones podrá decirse moderno, actualizado; a quién ande todavía en los viejos términos de didáctica, planificación, programación, se le hace ver enseguida que necesita con urgencia un reciclaje profesional".

3.2. De la queja a la autorreflexión.

No podemos dejar de pensar que si queremos rigor en nuestro trabajo no queda más remedio que aproximarnos a la teoría del currículum. Esa aproximación ha de hacerse desde una perspectiva histórica, desde una reflexión entre teoría y práctica y entre educación y sociedad (relaciones de poder, de control).

¿Por qué existen teorías sobre el currículum? Porque estos evolucionan y cambian conforme lo va haciendo la práctica curricular.

Los profesores no podemos permanecer indiferentes ante el debate de cómo educar en la práctica que es en realidad un debate sobre la naturaleza del currículum. Así como antes se ha expresado una queja clara, ante todo lo curricular, por parte del profesor, queda claro que es importante que los profesores y las personas cercanas al análisis sobre la función del currículum se hallen bien informados acerca de su natura-

leza y de los efectos sobre los estudiantes y la sociedad. Es obvio que, debe revitalizarse el debate y la construcción teórica sobre educación y que los trabajadores del currículo pueden poner en práctica una visión crítica del mismo gracias a procesos de autorreflexión sobre las propias prácticas.

3.3. Aproximación histórica.

Llegados a este punto de la reflexiones parece importante reseñar, brevemente, cómo hemos llegado hasta aquí. La palabra no está de moda de forma repentina sino que encierra una idea y un concepto que por sí mismos no encierran nada nuevo. Ya Aristóteles se preocupaba por el tema cuando afirmaba que la humanidad no se ponía de acuerdo sobre las cosas que habían de enseñarse. Aunque se trata de un largo pasado no se corresponde con su historia escrita que es más reciente. El currículum, entendido como diseño específico de enseñanza para unos, en un determinado contexto aparece explícito en el siglo XVII aunque, en realidad no aparece hasta la década de los 20 como campo específico de estudio, en los Estados Unidos.

Esta necesidad no apareció fortuitamente. Las transformaciones socio-laborales de la época sugerían la necesidad de un tipo de ciudadano diferente que había de formarse en los años críticos de su vida con una Psicología Evolutiva que comenzaba a despuntar. Así mismo, los agentes sociales que hasta entonces habían tenido un papel preponderante en la educación, la apertura del sistema educativo grupos sociales que tradicionalmente no habían tenido acceso a la educación institucionalizada, necesitaban una planificación *científica* que garantizara que la misión encargada a la escuela se llevaba a cabo. Por tanto, ya no estamos sólo ante una cuestión académica sino también política y tecnológica.

Dewey, a comienzos del siglo XX expuso una lógica sistemática, que sigue vigente, y que serviría como base al pensamiento experimentalista en el emergente campo del currículo. Los años 60, en plena efervescencia económica, fueron la época de euforia curricular.

A partir de aquí, y en los años 70, prácticamente todas las universidades e institutos de educación anglosajonas tenían un departamento de "estudios sobre el currículo". A pesar de todo esto, este campo de estudio fue excesivamente llevado al campo tecnológico por autores como Schawb y Huebner lo que propició que pareciera encontrarse en un callejón sin salida. Pero se revitalizó con enfoques y propuestas alternativas de autores como Lawn y Barton, Stenhouse en los 70 y ya en los ochenta y noventa parece haberse encontrado en un momento de auge, de redefinición y búsqueda. En España, el término comienza a ser utilizado con la L.G.E. de los 70. Desde la Ley Moyano de 1875, con el paréntesis de la República, no se habían llevado a cabo intentos tan completos de reforma de la enseñanza. Esta reestructuración se

refiere tanto a los aspectos formales como a las cuestiones de tipo curricular: selección, articulación, formas de transmisión y evaluación. Sin embargo, circunstancias políticas, sociales y económicas han hecho que sus aportaciones más significativas no trascendieran del ámbito de los "expertos" que la idearon.

Actualmente nos encontramos haciendo ya balance de la reforma iniciada con la L.O.G.S.E. donde todo lo curricular ha tenido cabida. Se ha hablado incesantemente de términos como currículum, innovación, sin que se supiera muy bien cómo introducirlo en la práctica sobre todo teniendo en cuenta que, en muchas ocasiones, no habían pasado antes por el tamiz de una reflexión teórica propiciada por un cuestionamiento de la propia práctica.

4. RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA: FUNCIÓN DOCENTE Y CURRÍCULUM.

"Si la investigación experimental basada en muestras no nos indica cómo actuar en la enseñanza, ¿cómo podremos los profesores conocer lo que hay que hacer? Una respuesta posible es que habremos de recibir instrucciones en forma de currículum y de especificaciones sobre los métodos pedagógicos. Personalmente rechazo esta idea. ... La verdad no puede estar definida por el Estado, ni siquiera a través de procesos democráticos: un control estricto del currículum y de los métodos pedagógicos en las escuelas es equivalente al control totalitario del arte". (L. Stenhouse).

Si hemos dicho que la escuela produce desencanto, hastío, fracaso, se transmite y ofrece una cultura, una ciencia y un arte disecados, sin encanto que despierte la aventura humana del conocimiento y la creación, no podemos poner en tela de juicio que el punto de partida elegido debe ser, de nuevo, la innovación curricular, la necesidad de cambio. Cuando se emprendió la reforma educativa en la que estamos inmersos, se intentó definir desde la Administración un marco curricular que respondiera en sus contenidos a las adquisiciones actuales de las ciencias y la cultura.

Junto con el concepto de currículum se hallaban otros claramente relacionados entre sí como eran la relación teoría-práctica y la función docente.

De hecho este gran problema de incomunicación entre la teoría y la práctica educativa se haya convertido en uno de los focos de reflexión más conspicuos de la investigación pedagógica contemporánea (Carr y Kemmis, 1988; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1989; Marcelo, 1989). Esta coincidencia es notable ya que estamos mencionando en todas estas páginas que el protagonista más lógico de los cambios escolares debe ser el docente y en él debe encarnarse este maridaje entre la teoría y la práctica, trasladándose la toma de decisiones educativas desde el centro a la periferia.

El currículo, concebido como un instrumento, una herramienta de trabajo en manos del profesor, favorecerá que éste concrete una propuesta en un contexto singular, para un grupo peculiar de alumnos-as, que han construído un clima característico de relaciones y comportamientos. Cada aula constituye un ecosistema singular e irrepetible de relaciones e intercambios simbólicos que emergen de la propia historia del grupo, y generan una red de significados sólo interpretables desde las claves propias del espacio ecológico. Por ello, la concreción de toda propuesta curricular sólo puede hacerse desde la singularidad. Si pretendemos un aprendizaje verdaderamente significativo, la reconstrucción racional del conocimiento empírico del alumno-a, hay que implicar también al individuo y al grupo para embarcarse en una aventura de indagación, descubrimiento y aplicación.

Si nos aproximamos a la Pedagogía Ambiental, entendida como un nuevo paradigma que nos relaciona con todo nuestro entorno (entendido en su más amplio sentido, no sólo el natural) nos encontramos con que se necesitan planteamientos claros y concretos de cara a la formación del profesor. No podemos seguir formando desde la falta de relación teoría-práctica. Si hemos admitido el carácter singular y concreto de cada contexto escolar y del aula así como su carácter cambiante y dinámico, no podemos considerar al profesor un mero técnico que aplica una secuencia de rutinas preespecificadas por "científicos", sino que hay una resistencia hacia cualquier tratamiento homogeneizador, ya que el conocimiento debe generarse en un proceso de experimentación curricular en un contexto real.

No podemos seguir desaprovechando la experiencia en el campo de la innovación de muchos docentes ya que esta experiencia constituye un instrumento privilegiado de desarrollo profesional.

5. EPÍLOGO: ¿DÓNDE QUEDA EL MUNDO DE LOS VALORES?

"Educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima, en que hay cosas que pueden ser sabidos y que merecen serlo, en que los hombres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento" (Savater, F. 1997).

Una sociedad pluralista puede y debe transmitir a través de la educación y de la sociedad, en general, valores no para crear "buenos ciudadanos", no para formar generaciones domesticadas. Sino que debe dar prioridad curricular a los valores porque a la humanidad le ha costado mucho aprender a lo largo de su historia el "valor" de determinados valores y actitudes como para pretender ahora que no vale la pena legarlos. ¿Es acaso más importante una regla de tres simple y directa o que sepan distinguir los derechos humanos, crear conciencia de solidaridad, el respeto a todas sea cual sea su religión, raza...?

BIBLIOGRAFÍA.

- APPLE, M. (1986). *Ideología y Currículum*. Madrid, Akal.
- BERNAL GUERRERO, A. et al. (1993). *Dimensión Personal del Profesor. Reflexiones a propósito de la influencia valoral*, en GIPDA. *La Función Docente. Aspectos Socio-Pedagógicos*. Sevilla, Kronos.
- BERNAL GUERRERO, A., et al. (1996). *Enseñanzas Sociales en Educación Intermedia*. Madrid, Rialp.
- BERNAL GUERRERO, A. (Ed.) (1999). *Identidad y Cambio en la Educación ante el Tercer Milenio. Reflexiones y Propuestas*. Gipeperse-Editorial Kronos.
- CARR, W., Y KEMMIS, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca.
- COLL, C., et al. (1988). *El Marco Curricular de una Escuela Renovada*. Madrid, MEC-Editorial Popular.
- DEWEY, J. (1995). *Democracia y Educación*. Madrid, Morata. (Edición original: Democracy and Education, The MacMilan Company, 1916).
- GALTON, M., y MOON, B. (1986). *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Barcelona, Martínez Roca.
- GIMENO, J. (1988). *El Currículum: Una Reflexión sobre la Práctica*. Madrid, Morata.
- GOODSON, I.F. (1995). *Historia del Currículum*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- KEMMIS, S. (1988). *El Currículum: Más allá de la Teoría de la Reproducción*. Madrid, Morata.
- LUNDGREN, U.P. (1992). *Teoría del Currículum y Escolarización*. Madrid, Morata.
- MARÍN IBÁÑEZ, R., et al. (1984). *Sistematización e Innovación Educativas*. Madrid, UNED, 2 t.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1983). *Teoría del Currículum*, en GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A.I. *La Enseñanza, su Teoría y su Práctica*, Madrid, Akal.
- PÉREZ PÉREZ, R. (1994). *El Currículum y sus Componentes*. Barcelona, Oikos-Tau.
- SANCHO, J.M. (1990). *Los Profesores y el Currículum*. Barcelona, ICE-Horsori.
- SAVATER, F. (1997). *El Valor de Educar*. Barcelona, Ariel.
- STENHOUSE, L. (1980). *Curriculum Research and Development in Action*. London, Heineman. (*Investigación y Desarrollo del Currículum*, Madrid, Morata, 1984).
- ZABALZA, M.A. (1987). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid, Narcea.