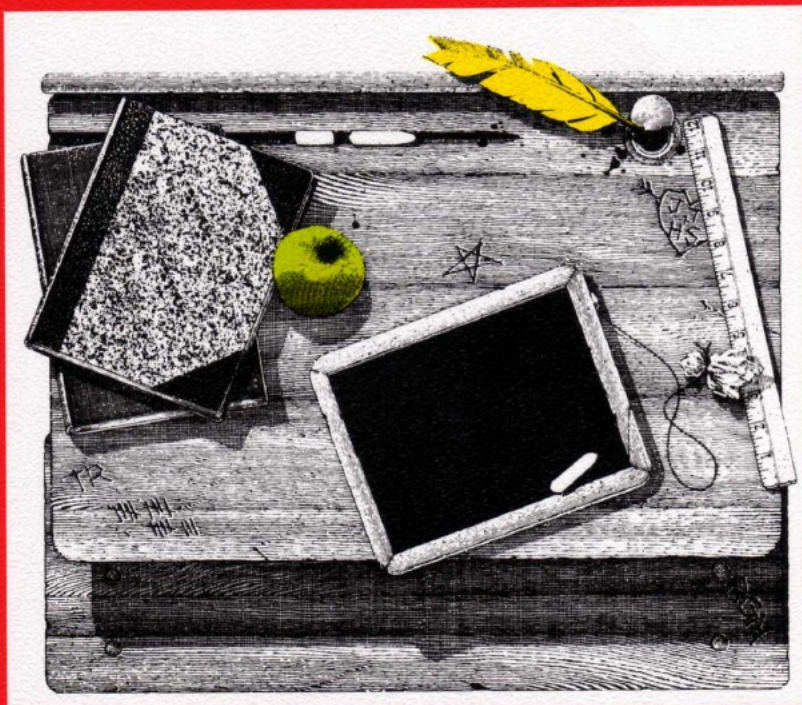


**J. Gimeno
Sacristán**

**El curriculum:
una reflexión sobre
la práctica**



NOVENA EDICIÓN



Morata

EL CURRÍCULUM: UNA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA

por

J. GIMENO SACRISTÁN

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Valencia

Novena edición

EL CURRICULUM COMO CONCURRENCIA DE PRACTICAS

Desde un enfoque procesual o práctico, el *curriculum* es un objeto que se contruye en el proceso de configuración, implantación, concreción y expresión en unas determinadas prácticas pedagógicas y en su misma evaluación, como resultado de las diversas intervenciones que operan en el mismo. Su valor real para los alumnos que aprenden sus contenidos depende de esos procesos de transformación a que se ve sometido.

Hemos visto cómo, en el conjunto de fenómenos relacionados con el problema curricular, se entrecruzan múltiples tipos de prácticas o subsistemas: políticas, administrativas, de producción de materiales institucionales, pedagógicas, de control, etc. Como ha señalado SCHUBERT (1986):

"El campo del *curriculum* no es solamente un cuerpo de conocimientos, sino que es una dispersa a la vez que trabada organización social" (Pág.3).

Se trata, pues, de un campo de actividad para múltiples agentes, con competencias repartidas en diversa proporción, que ejercen a través de peculiares mecanismos en cada caso. Sobre el *curriculum* inciden las decisiones sobre mínimos a que ha de atenerse, la política de la administración en un momento dado, los sistemas de exámenes y controles para pasar a niveles superiores de educación, asesores y técnicos diversos, la estructuración del saber de acuerdo con los grupos de especialistas dominantes en un momento dado, diseñadores de materiales, los fabricantes de los mismos, editores de guías y libros de texto, equipos de profesores organizados, etc. El *curriculum* puede verse como un objeto que genera en torno de sí campos de acción diversos, donde múltiples fuerzas y agentes se expresan en su configuración, incidiendo sobre aspectos distintos. Es lo que BEAUCHAMP (1981, pág. 62) ha llamado *sistema curricular*. Para su comprensión no basta quedarse en la configuración estática que puede presentar en un momento dado, es necesario verlo en la construcción interna que tiene lugar en dicho proceso.

En ese sistema no se producen las decisiones linealmente concatenadas, obedeciendo a una supuesta directriz, ni son fruto de una coherencia o expresión de una misma racionalidad. No son estratos de decisiones dependientes unas de otras en estricta relación jerárquica o

de mecánica determinación y con coherencia lúcida hacia unos determinados fines. Los niveles en los que se decide y configura el *currículum* no guardan dependencias estrictas unos de otros, sino que son instancias que actúan *convergentemente* en la definición de la práctica pedagógica con distinto poder y a través de mecanismos peculiares en cada caso. En general representan fuerzas dispersas y hasta contradictorias que crean un campo de "conflictividad natural", como en cualquier otra realidad social, abriendo así perspectivas de cambio en las propias contradicciones que presentan, opciones alternativas, situaciones ante las que tomar partido, etc. De alguna forma cada uno de los subsistemas que intervienen en la determinación del *currículum* real tiene algún grado de autonomía funcional, aunque mantenga relaciones de determinación recíproca o jerárquica con otros. Por mucho que se pretendiera, por ejemplo, que los libros de texto siguiesen las directrices del *currículum* propuesto y regulado por la administración, ellos crean por sí mismos una realidad curricular independiente y concurrente con la definida por la administración, porque desarrollan un espacio de autonomía propio del subsistema de los medios didácticos.

Otra peculiaridad reside en que cada subsistema puede actuar sobre los diferentes elementos del *currículum* con desigual fuerza y de diferente forma: contenidos, estrategias pedagógicas, pautas de evaluación. El equilibrio de fuerzas resultante da lugar a un peculiar grado de autonomía de cada uno de los agentes en la definición de la práctica. El equilibrio particular en cada caso es la expresión de una determinada política curricular.

Un marco para entender el *currículum* debe comprender esas determinaciones recíprocas para cada realidad concreta y las contradicciones que se generan, o lo que es lo mismo: hacer explícitas las líneas de política curricular que se siguen en cada sistema. Si el *currículum* es un objeto en construcción cuya entidad depende del proceso mismo, es preciso ver las instancias que lo definen. Entre nosotros, por la tradición de intervención administrativa sobre el *currículum* en la escuela, y ante la carencia de un marco democrático para analizar y discutir posibles esquemas de gobiernos de la institución escolar y de sus contenidos, se ha carecido de cualquier planteamiento global sobre este problema. Aquí la técnica pedagógica para desarrollar la enseñanza ha sido algo que competía a los profesores, mientras que las decisiones sobre el contenido de su práctica era responsabilidad de la administración, y ambas instancias estuvieron separadas siempre por una barrera de incomunicación, dadas las relaciones autoritarias y burocratizadas entre los profesores y las autoridades administrativas, relacionados por el cuerpo de inspectores.

El sistema global que configura el *currículum* representa un equilibrio muy peculiar en cada sistema educativo, con una dinámica propia, que puede mostrar variaciones singulares en diferentes niveles del mismo. Podemos considerar que el *currículum* que se lleva a cabo a

través de una práctica pedagógica es el resultado de una serie de influencias convergentes y sucesivas, coherentes o contradictorias, adquiriendo de este modo la característica de ser un objeto amasado en un proceso complejo, que se transforma y construye en el mismo. Por ello reclama ser analizado no como un objeto estático, sino como la expresión de un equilibrio entre múltiples compromisos. Y una vez más esta condición es crucial tanto para comprender la práctica escolar vigente como para tratar de cambiarla.

La visión del *curriculum* como algo que se construye reclama un tipo de intervención activa discutida explícitamente en un proceso de deliberación abierto por parte de los agentes participantes a los que incumbe: profesores, alumnos, padres, fuerzas sociales, grupos de creadores, intelectuales, para que no sea una mera reproducción de decisiones y modelaciones implícitas. Ni el *curriculum* como algo tangible ni los subsistemas que los determinan son realidades fijas, sino históricas.

Desentrañar las relaciones, conexiones, y espacios de autonomía que se establecen en el sistema curricular es condición *sine qua non* para entender la realidad y para poder establecer un marco de política curricular diferente para una escuela y para una época distinta a la que definió la escuela que ha heredado la democracia española. Una labor que es importante porque la democratización del Estado ha ido acompañada de un cambio histórico en la organización del mismo con reflejo en muchas áreas de la actividad política, y de forma muy evidente en la educación.

Una primera consecuencia de estas apreciaciones es la necesidad de clarificar el campo curricular como objeto de estudio, distinguiendo sus dimensiones epistemológicas, sus coordenadas técnicas, la implicación del profesorado, las vías por las que se transmiten y plasman las influencias dentro del sistema curricular y sus determinantes políticos. Si no entendemos este carácter procesual condicionado desde múltiples ángulos, podemos caer en la confusión o en una visión estática y ahistórica del *curriculum*. En muchos casos, se habla de *curriculum* refiriéndose a las disposiciones de la administración regulando un determinado plan de estudios, al listado de objetivos, contenidos, destrezas, etc.; en otros casos al producto "envasado" en unos determinados materiales, como es el caso de los libros de texto; a veces se refiere a la estructuración de actividades que el profesor planifica y realiza en clase; en ocasiones se hace referencia a las experiencias del alumno en el aula. Informes de evaluación de experiencias o programas también acotan un significado del *curriculum* o de los procesos y productos de aprendizaje considerados valiosos. *El concepto curriculum adopta significados diversos porque, además de ser susceptible de enfoques paradigmáticos diferentes, se utiliza para procesos o fases distintas del desarrollo curricular.*

Aplicar el concepto de *curriculum* solamente a algunos de esos procesos o fases, además de ser parcial, genera un *puzzle* de perspec-

tivas difíciles de integrar en una teorización coherente. Si encontramos concepciones tan distintas sobre lo que es el *curriculum*, se debe en parte a que se centran en alguna de las fases o momentos del proceso de transformación curricular. Por ello en cierta medida, todas ellas son parciales y, de alguna forma, todas contienen parte de verdad de lo que es el *curriculum*.

Por otro lado, reproduciendo el discurso teórico sobre el *curriculum* que se realiza en otros contextos culturales y educativos, accedemos a enfoques sin correspondencia clara en nuestra realidad, pues en otros países, sobre todo en el mundo anglosajón ha operado una larga tradición de trabajo con el *curriculum* en el que se han diferenciado facetas y funciones muy diversas como el diseño, la diseminación, la implementación, la evaluación curricular o la innovación, en las que trabajan especialistas diversos que no han proporcionado una teoría unitaria del proceso del *curriculum* en su totalidad, sino que han generado discursos parciales. La falta de integración de tales discursos es un defecto de la teoría tradicional sobre el *curriculum* (GUNDRY, 1987, pág. 41). Al fin y al cabo, cualquier intento de organizar una teoría coherente tiene que dar cuenta de todo lo que ocurre en ese sistema curricular, viendo cómo la forma de su funcionamiento en un contexto dado afecta y da significado al *curriculum* mismo.

Lo importante de este carácter procesual es analizar y clarificar el curso de la objetivación y concreción de los significados del *curriculum* dentro de un proceso complejo en el que sufre múltiples transformaciones. Un político o administrador que crea poder cambiar la práctica modificando el *curriculum* que él prescribe desde las disposiciones legislativas o regulaciones administrativas olvida, por ejemplo, que no son sus disposiciones las que directamente inciden en la práctica. Obviamente, los profesores cuando programan y ejecutan la práctica no suelen partir de las disposiciones de la administración. Las orientaciones o prescripciones administrativas suelen tener escaso valor para articular la práctica de los docentes, para diseñar actividades de enseñanza o para darle contenido concreto a objetivos pedagógicos, que por muy específicos y por muy concreta definición que tengan, no le pueden transmitir al profesor qué es preciso hacer con los alumnos, qué enseñarles. Múltiples datos de investigación han señalado este hecho. Los profesores cuando prevén su práctica, a través de las planificaciones que realizan, consideran que su experiencia anterior y los libros de texto tienen tanta utilidad como considerar los documentos curriculares oficiales (SALINAS, 1987). Es un ejemplo de que si entendemos por *curriculum* las prescripciones administrativas sobre el mismo estaremos hablando de una realidad que no coincide con el *curriculum* con el que trabajan los profesores y los alumnos.

BROPHY (1982) distingue siete momentos o fases en las que el *curriculum* se reduce, distorsiona o altera: El *curriculum* oficial, transformaciones a nivel local, el *curriculum* dentro de un centro determinado, las modificaciones que introduce el profesor personalmente, el que él lleva a cabo, la transformación que tiene lugar en el

proceso mismo de enseñanza, y, por último, lo que realmente aprenden los alumnos.

Desentrañar este proceso de "construcción curricular" es condición no sólo para entender, sino para detectar los puntos neurálgicos que afectan la transformación procesual, pudiendo así incidir más decisivamente en la práctica. Distinguiremos seis momentos, niveles o fases en el proceso de desarrollo, que descubren campos de investigación peculiares, que nos ayudan a comprender conexiones entre dichos niveles y que ponen de manifiesto cómo, previamente y en paralelo a lo que denominamos práctica pedagógica, existen esas otras prácticas. En esos niveles es preciso utilizar perspectivas y metodologías diversas, lo que muestra que el campo del *curriculum* lo es también de integración de conocimientos especializados, paradigmas y modelos de investigación diversos.

En la figura que sigue proponemos un modelo de interpretación del *curriculum* como algo construido en un cruce de influencias y campos de actividad diferenciados e interrelacionados.

Creemos que es un modelo *explicativo* adecuado, sobre todo para una estructura de gestión centralizada en la que los espacios de autonomía de las instancias intermedias son bastante limitados *a priori*. Si bien, lo que parece ser un modelo de dependencias lineales y jerarquizadas nos va a servir para demostrar disfunciones en el mismo y esferas de autonomía que representan a fuerzas, como decíamos, concurrentes. La historia reciente del *curriculum* en España para los niveles no universitarios ha dejado un decisivo legado de intervencionismo administrativo con pretensión de determinar de forma concreta la práctica pedagógica y con pocas concesiones a niveles intermedios de decisión.

No se trata, pues, de ofrecer un modelo normativo de toma de decisiones a seguir, pues en ese caso propondríamos romper ciertos supuestos de ese modelo vertical. En realidad, con diferente grado y fuerza de influencia entre elementos, se trata de un modelo cuyas fases tienen interrelaciones recíprocas y circulares entre sí, pero que, en la actual coyuntura española, el flujo de influencias ha funcionado predominantemente y lo sigue haciendo en dirección vertical descendente.

Aclaremos brevemente el significado de esos niveles o fases en la objetivación del significado del *curriculum*, cuyo desarrollo podrá verse en los capítulos que siguen.

1. El *curriculum* prescrito. En todo sistema educativo, como consecuencia de las regulaciones inexorables a las que está sometido, teniendo en cuenta su significación social, existe algún tipo de prescripción u orientación de lo que debe ser su contenido, sobre todo en lo que se hace relación a la escolaridad obligatoria. Son mínimos que actúan de referencia en la ordenación del sistema curricular, sirven de punto de partida para la elaboración de materiales, control del sistema, etc. La historia de cada sistema y la política en cada momento dan lugar a esquemas variables de intervención, que cambian de unos países a otros.

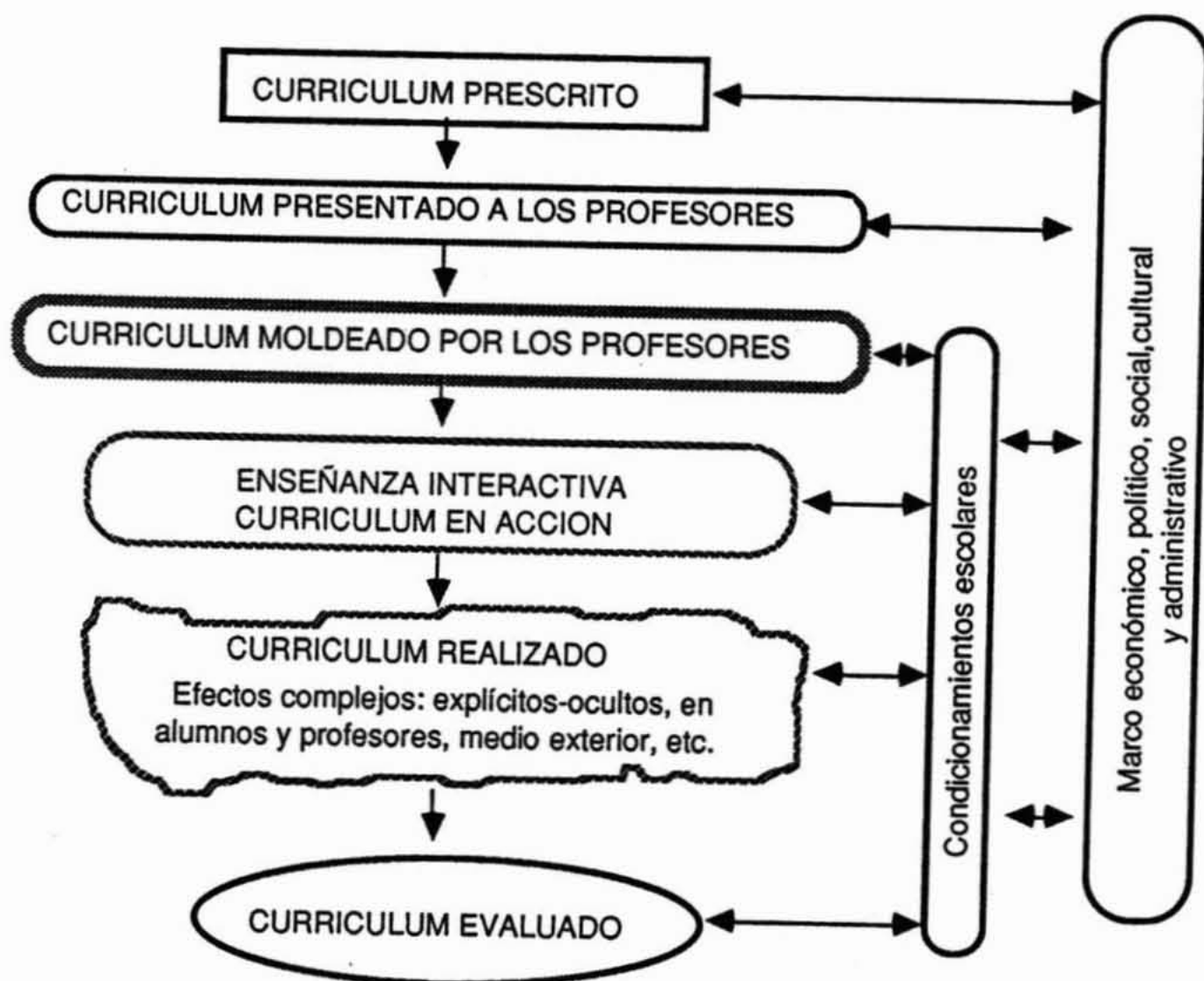


Fig. 4 : La objetivación del currículum en el proceso de su desarrollo

2. El *currículum* presentado a los profesores. Existen una serie de medios, elaborados por diferentes instancias, que suelen traducir a los profesores el significado y contenidos del *currículum* prescrito, realizando una interpretación de éste. Las prescripciones suelen ser muy genéricas y, en esa misma medida, no son suficientes para orientar la actividad educativa en las aulas. El propio nivel de formación del profesor y las condiciones de su trabajo hacen muy difícil la tarea de diseñar la práctica a partir del *currículum* prescrito. El papel más decisivo en este sentido lo desempeñan, por ejemplo, los libros de texto.

3. El *currículum* moldeado por los profesores. El profesor es un agente activo muy decisivo en la concreción de los contenidos y significados de los *currícula*, moldeando a partir de su cultura profesional cualquier propuesta que a él se le haga, sea a través de la prescripción administrativa o del *currículum* elaborado por los materiales, guías, libros de texto, etc. Independientemente del papel que consideremos que él ha de tener en este proceso de diseñar la práctica, de hecho es un "traductor" que interviene en configurar los significados de las propuestas curriculares. El diseño que hacen los profesores de la enseñanza, o lo que entendemos por programación, es un momento de especial significado en esa traducción.

Los profesores pueden actuar a nivel individual o como grupo que organiza conjuntamente la enseñanza. La organización social del trabajo docente tendrá importantes consecuencias para la práctica.

4. El *curriculum* en acción. Es en la práctica real, guiada por los esquemas teóricos y prácticos del profesor, que se concreta en las tareas académicas, que a modo de elementos molares vertebran lo que es la acción pedagógica, donde podemos apreciar el significado real de lo que son las propuestas curriculares. La enseñanza interactiva -en términos de JACKSON- es la que filtra la obtención de unos resultados u otros a partir de cualquier propuesta curricular. Es el momento en el que el *curriculum* se convierte en método o en lo que desde otra perspectiva se denomina instrucción. El análisis de esta fase es lo que da el sentido real a la calidad de la enseñanza, por encima de declaraciones, propósitos, dotación de medios, etc. La práctica desborda los propósitos del *curriculum*, dado el complejo tráfico de influencias, interacciones, etc. que se producen en la misma.

5. El *curriculum* realizado. Como consecuencia de la práctica se producen efectos complejos de muy diverso orden: Cognoscitivo, afectivo social, moral, etc.. Son efectos a los que unas veces se les presta atención porque son considerados "rendimientos" valiosos y prominentes del sistema o de los métodos pedagógicos. Pero, a su lado, se dan otros muchos efectos que por falta de sensibilidad hacia los mismos y por dificultad para apreciarlos (pues muchos de ellos, además de complejos e indefinidos, son efectos a medio y largo plazo), quedarán como efectos ocultos de la enseñanza. Las consecuencias del *curriculum* se reflejan en aprendizajes de los alumnos, pero también afectan a los profesores, en forma de socialización profesional, e incluso se proyectan en el entorno social, padres, etc.

6. El *curriculum* evaluado. Presiones exteriores de diverso tipo, como pueden ser los controles para librar acreditaciones y títulos, cultura, ideologías y teorías pedagógicas en los profesores, llevan a resaltar en la evaluación aspectos del *curriculum*, quizá coherentes, quizá incongruentes con los propósitos manifiestos del que prescribió el *curriculum*, del que lo elaboró para los profesores, o con los objetivos del mismo profesor. El *curriculum* evaluado, en tanto mantenga una constancia en resaltar determinados componentes sobre otros, acaba imponiendo criterios de relevancia para la enseñanza del profesor y para el aprendizaje de los alumnos. A través del *curriculum* evaluado se refuerza un significado concreto en la práctica de lo que es realmente. Los aprendizajes escolares adquieren para el alumno desde los primeros momentos de su escolaridad la peculiaridad de ser actividades y resultados valorados. El control del saber es inherente a la función social estratificadora de la educación, y acaba por configurar toda una mentalidad que se proyecta incluso en los niveles de escolaridad obligatoria y en prácticas educativas que no tienen una función selectiva ni jerarquizadora.

Puede comprobarse que en cada uno de esos niveles se generan

actuaciones, problemas a investigar, etc., que con el tiempo suelen determinar tradiciones que pervivirán como comportamientos autónomos. Inmersos en ellas se dificulta la visión íntegra del proceso de transformación y concreción curricular, más cuando reciben atención como capítulos desconectados en el pensamiento y en la investigación pedagógica.

Procederemos a analizar las prácticas que se originan en cada una de estas fases o esferas de transformación, porque todas ellas son elementos intervinientes en la práctica pedagógica, aunque los ámbitos en los que se decide cada una de ellas sea exterior a la institución escolar. Si la educación refleja procesos sociales y culturales exteriores, si los sirve o los remodela en alguna medida, la práctica curricular es un buen ejemplo de ese principio general.