

Angulo Rasco, José Félix (1994). ¿A qué llamamos currículum?, en Angulo Rasco, José Félix y Blanco, Nieves (coords.) (1994). Teoría y Desarrollo del Currículum. Málaga: Aljibe, pp. 17-29.

¿A QUÉ LLAMAMOS CURRÍCULUM?

J. Félix Angulo Rasco
Universidad de Málaga

INTRODUCCIÓN

El concepto de “currículum” es, probablemente, uno de los más controvertidos de todos los que normalmente se encuentran en cualquier análisis disciplinar de la educación desde que en 1918 apareció dando nombre al libro de Bobbitt **The Curriculum**. Los intentos que hasta ahora se han llevado a cabo para sistematizar su sentido¹ nos han devuelto un considerable amasijo de concepciones y acepciones en pugna, cada una de ellas, como afirma Tañer y Tañer (1975,5), portadora de una visión socio-política específica sobre la educación, así como del conocimiento, del cambio social en general, del estudiante, y, por supuesto, de la escuela; o, más suavemente, como indica Jackson (1992b, 12) “piezas de argumentos”, es decir, “estructuras retóricas en las que se inserta la definición para persuadirnos del valor de algo en particular en los acontecimientos educativos”.

Pero mi intención en este apartado no se orienta ni al análisis socio-político del currículum², ni a proponer una nueva definición que venga a sustituir a las anteriores. Me parece que es mucho más importante, por el contrario, *analizar* las posibilidades semánticas en las que las distintas acepciones de currículum, presentes en la literatura especializada, pueden ser agrupadas; pero analizarlas con un cierto tono crítico, de tal manera que podamos descubrir parte de sus implicaciones subyacentes.

I. LAS “ACEPCIONES” DEL CURRÍCULUM

Zais (1976) señala que el término “currículum” es usado ordinariamente por los especialistas de dos maneras: 1) para indicar un “plan” para la educación de los alumnos/as; y 2) para identificar un campo de estudios; y añade:

“El currículum como un plan para la educación es calificado como un Currículum o el Currículum... Pero como campo de estudio, al igual que muchos campos especializados, es definido tanto por el aspecto concreto del que versa (su estructura semántica), como por los procedimientos de investigación y práctica que utiliza (estructura sintáctica)” (Zais, 1976, 3-4).

¹ Véanse los trabajos de Eisner y Vallance (1974); Tanner y Tanner (1975); Gress y Purpel (1978); Schubert 1982); Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1983); Pérez Gómez (1985). La revisión que lleva a cabo Jackson (1992b, 4 y ss.) en la primera parte de su trabajo es, probablemente, la más actualizada. Entre otras cosas, señala críticamente la persistencia de la definición estándar: “el curso de estudios en la escolaridad” (9), y las dificultades de versiones ampliadas de la misma que pretenden recoger la idea de que un “currículum” es también las experiencias educativas dentro y fuera de la escolaridad.

² Pero resulta evidente que un análisis de este tipo es necesario. Como ha indicado Hamilton (1991) la indagación histórica del concepto de currículum, nos advierte que fue concebido como una forma de organización y un instrumento de eficiencia social, es decir, una estructura organizativa impuesta por las autoridades educativas para “ordenar” la conducta de la escolaridad. La reforma actual es un ejemplo evidente de ello.

En el primer sentido, el concepto de currículum adquiere inevitablemente un significado prescriptivo. Currículum es, entonces, aquello que debe ser llevado a cabo en las escuelas, es el plan o la planificación, por la cual se organizan los procesos escolares de enseñanza/aprendizaje. En el segundo sentido, el currículum es tratado como un fenómeno digno de ser estudiado; como una región disciplinar que se nutre de la investigación de cualquiera de las vertientes en las que como fenómeno el currículum se presente (Gimeno y Pérez, 1983; Schubert, 1982).

Estos significados son dos de los tres que Beauchamp (1972, 1981, 1982; Conran y Beauchamp, 1975) indica como legítimos del concepto de currículum. Además de ser tanto un documento escrito (en el que por ejemplo se determinan los “objetivos” de la acción, y el contenido cultural seleccionado), un campo de estudio disciplinar, el concepto de currículum puede ser usado también según Beauchamp (1981, 62) para indicar, de modo un tanto restringido tal como él lo define, “el sistema curricular”, es decir, todos los procesos y la estructura organizativa a través de los que es aplicado.

Tyler (1973) señala, por otro lado, que una definición bastante limitada del mismo es la que lo equipara con un curso de estudio; en el otro extremo, el currículum también puede ser considerado como “todo aquello que transpira en la planificación, la enseñanza y el aprendizaje de una institución educativa”; sin embargo, Tyler (1973, 239) añade que para sus propósitos el currículum comprende solamente los planes para un programa educativo. El primer significado es —curiosamente— uno de los más extendidos. Normalmente, y a pesar de su limitación, el currículum parece siempre y a primera vista que es el contenido o el conocimiento valioso y digno de ser aprendido, y con el cual a un sujeto se le puede calificar como “educado”. En realidad gran parte de las concepciones que Tanner y Tanner (1975) y Eisner y Vallance (1974) registran, tienen que ver con este sentido, pues de una u otra manera, y con mayor o menor amplitud, casi todas tratan no sólo al currículum como conocimiento, sino que representan un modo particular y alternativo de entender lo que sea dicho conocimiento. No obstante, el mero hecho de entender el currículum de esta manera ya supone inevitablemente que adquiere una significatividad prescriptiva. Al igual que si fuera un programa educativo para organizar los acontecimientos escolares, el conocimiento como selección de contenido (y sea cual sea el enfoque adoptado) es él mismo un concepto que prescribe “el objetivo” de la empresa escolar, es decir, indica ya la meta a partir de la cual tienen que organizarse todas las actividades escolares. Es importante que no perdamos de vista este pequeño detalle.

Pero Tyler introduce un matiz muy importante, cuando afirma que currículum es ese transfondo que subyace tanto a las “actividades” de planificación, como a los procesos de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, nos señala que el currículum como “proceso” abarca no sólo los encaminados a crear un “plan de enseñanza” sino los procesos reales de enseñanza. Sin especular demasiado, el currículum comprende entonces, los propósitos que guían la acción, así como la acción misma. Esto quiere decir que el análisis adecuado del currículum ha de extenderse desde un extremo propiamente prescriptivo a otro propiamente interactivo.

Esta es la posición que en definitiva adopta Stenhouse (1981, 27) cuando afirma lo siguiente: “Nos encontramos, al parecer, ante dos puntos de vista diferentes acerca del currículum. Por una parte, es considerado como una intención, un plan, o una prescripción, una idea acerca de lo que desearíamos que sucediese en las escuelas. Por otra parte, se le conceptúa como el estado de cosas existentes en ellas, lo que de hecho sucede en las mismas. Y ya que ni las intenciones, ni los acontecimientos pueden discutirse, a no ser que sean descritos y comunicados de algún modo, el estudio del currículum se basa en la forma que tenemos de hablar o de escribir acerca de estas dos ideas relativas al mismo... Me parece esencial que el estudio del currículum se interese por la relación entre sus dos acepciones: como intención y como realidad”.

La diferencia entre la concepción de Stenhouse y la de Tyler está en que el primero acepta y asume toda la problemática que supone percibir al currículum también como realidad escolar y como acontecimiento interactivo. Por ello, para Stenhouse (1980, 1981) la problemática curricular (“su problema central” como él lo denomina) se centra en el hiato existente entre las ideas y las aspiraciones, y las tentativas para hacerlas operativas, para convertirlas en acciones educativas, en procesos reales de enseñanza-aprendizaje (1981, 27). Por el contrario, al decantarse Tyler por un sentido limitado de currículum (i.e. como plan) realiza una opción particular, que incluso formalmente, tiene serias repercusiones con respecto al tema que nos preocupa. El desinterés por el aspecto interactivo del currículum, no lo olvidemos, configura un planteamiento particular de reflexión científica sobre el mismo³. Según lo que llevamos visto, por lo tanto, las distintas concepciones de currículum pueden ser agrupadas en tres apartados fundamentales⁴:

- a) Currículum como contenido.
- b) Currículum como planificación.
- c) Currículum como realidad interactiva.

Veamos cada una de ellas con más detenimiento.

a) Currículum como Contenido

Como hemos afirmado más arriba, entender el currículum como contenido, es una de las formas más usuales e históricamente más relevantes que podemos encontrar. Pero la determinación de lo que es justamente “el contenido”, o la dimensión de lo que debe ser tomado como tal, dista mucho de ser unánimemente compartida. Para Taylor y Richards (1979) el currículum se refiere al “contenido de la educación” o, más ampliamente según Engler (1970, 379), a la suma total de dicho contenido: “Los términos de ‘currículum’ y ‘contenido de la educación’ —señalan Taylor y Richards— significan una y la misma cosa. Esta es una asunción válida si por ‘contenido de la educación’ queremos decir el curso de estudio que se ha de seguir para adquirir una educación” (1979, 11).

Sin embargo, continúan afirmando dichos autores, currículum también se refiere al “conocimiento disciplinar” que ha de ser estudiado, a la “experiencia educativa” que aporta la escuela, o más simplemente a las “materias de aprendizaje” (11). En estos diferentes casilleros pueden ser agrupadas las interpretaciones que históricamente han ido apareciendo.

Toda la discusión sobre la naturaleza de las disciplinas científicas (Elam, 1973), i.e. la delimitación de las áreas de conocimiento y su estructuración significativa (Ausubel, 1973; Novack, 1977), así como algunas de las concepciones que Eisner y Vallance (1984b, 3 y ss.) distinguen (por ejemplo, el contenido como “reconstrucción social”, el contenido desde el punto de vista del “racionalismo académico”, e incluso el contenido entendido para el “desarrollo de procesos cognitivos”), se refieren y se agrupan en el primer casillero.

Por otro lado, un claro ejemplo de currículum como “materia de aprendizaje” viene representado por Gagné (1967,23): “Un currículum es una secuencia de unidades de contenido organizadas de tal manera que el aprendizaje de cada unidad pueda ser logrado por un acto simple, apoyado por las capacidades especificadas de las unidades anteriores (en la secuencia) y que ya han sido dominadas por el alumno”.

³ Véanse los capítulos de la segunda parte.

⁴ En líneas generales estas tres acepciones o concepciones coinciden con las señaladas por Connelly y Lantz (1991), denominadas por dichos autores como “medios-fines”, “personal-existencial”, “uso del currículum”.

Aunque Gagné se refiere escuetamente a una definición válida para su teoría del aprendizaje por jerarquías (Gagné, 1962; White y Gagné, 1974), este modo de entender el currículum es el adoptado general y unilateralmente, por gran parte de la psicología de la instrucción⁵.

Una versión íntimamente relacionada con la de Gagné, pero que restringe aún más la idea de currículum como “contenido” (o conocimiento), saliéndose de los márgenes conceptuales establecidos por Taylor y Richards, se la debemos a Johnson (1967, 1969), para quien el currículum es una serie estructurada de resultados de aprendizaje... (que) prescribe (o al menos anticipa) los resultados de la instrucción” (1967, 473).

El planteamiento de este autor conlleva no sólo un cambio hacia un vocabulario más “sofisticado” como Aoki (1983, 9) advierte, sino en realidad hacia una transformación conceptual que abre conscientemente las puertas a reconocidos desarrollos del “diseño curricular”, separando social e intelectualmente la justificación de los propósitos educativos (lo que se pretende) de la acción educativa (lo que se hace, y que Johnson denomina “instrucción”).

En lo que respecta a nuestra discusión actual, la cuestión de equiparar currículum e “items de contenido cultural expresados en términos apropiados de aprendizaje” (Johnson, 1969, 129), sustrae del campo del currículum, en primer lugar, cualquier referencia a los procesos educativos y a la problemática de la selección cultural que cualquier currículum supone. En segundo lugar, convierte al currículum en un problema técnico reduciendo cualquier discusión sobre el mismo a la elección de la taxonomía de objetivos más adecuada o a la utilización de la misma para planificar la enseñanza (Angulo, 1992). Es decir, la definición del currículum como resultados de aprendizaje, legitima la traslación de la reflexión sobre el contenido de la enseñanza y la cultura, desde los ámbitos resbaladizos y “metafísicos” de la estructura de las disciplinas (Elam, 1973), o incluso de la sociología del conocimiento escolar (Young, 1971) y de los análisis sobre la reproducción cultural y el papel de la cultura en la formación de los futuros ciudadanos, a los más seguros de la construcción de planificaciones o proyectos curriculares según la taxonomía de turno; taxonomías que, por otro lado, siempre se han presentado como rigurosas y máximamente racionales⁶.

Lamentablemente, esta es, según parece, la opción adoptada por la actual reforma curricular en curso, a través de la concepción de currículum y conocimiento cultural defendida por Coll (1987, 27), quien señala que “cultura humana culturalmente organizada” equivale a “aprendizajes específicos”. Lo que permite redefinir el currículum, esencialmente, como una planificación sustentada en la clasificación de aprendizaje según conceptos, procedimientos y actitudes.

⁵ Gagné (1970, 1973, 1974a, 1974b, 1977); Gagné y Rohwer (1969); Gagné y Briggs (1974); Gagné y Dick (1983); Snelbecker (1974); Gallagher (1979); Reigeluth et al. (1978, 1979, 1989); Frase (1975).

⁶ Véase Bloom et al (1971); Rodríguez Diéguez (1980). Por otro lado, ha sido Johnson (1967, 473) quien dentro de este conjunto de autores, ha defendido una concepción sumamente restrictiva de currículum. Para dicho autor, un currículum es solamente una serie estructurada de resultados de aprendizaje pretendidos: “[El currículum] no prescribe los medios, i.e. las actividades, materiales, o incluso el contenido estructural a ser usado en el logro de los resultados. Especificando los resultados que tienen que ser alcanzados, el currículum está relacionado con los fines, pero en tanto productos del aprendizaje alcanzable, no en el sentido más remoto en el que son justificados. En otras palabras, el currículum indica lo que tiene que ser aprendido, no por qué tendría que serlo” (473). Y en un trabajo posterior añade: “Cuando el currículum es visto como una serie estructurada de resultados de aprendizaje previstos, la instrucción llega a ser el medio por el que las intenciones son convertidas en realidades” (1969, 130). Véase para un tratamiento muy semejante el trabajo reciente de Laska (198a, 210 y ss).

La labor del currículum, tal como se puede extraer de la definición de Johnson y de la acepción de Coll, no sería más que la selección técnica de objetivos de enseñanza, es decir, objetivos de aprendizaje; cuestión que parece que se está extendiendo en la así llamada “implantación” de la L.O.G.S.E. (Angulo, 1992; Fernando Hernando, 1993).

Siguiendo en esta acepción, Taylor y Richards (1979) también indican que el currículum como contenido hace referencia a la experiencia la que aporta la escuela, que supone, sin duda, una perspectiva más amplia y cualitativamente más comprensiva que las anteriores. En este caso, se enfatiza no obstante la propia influencia y las experiencias de todo tipo que la escuela constante o incidentalmente crea. “Por currículum entiendo lo que los estudiantes tienen la oportunidad de aprender en la escuela, a través tanto del currículum oculto, como del currículum explícito, y también lo que no tienen oportunidad de aprender por que ciertas materias no están incluidas en el [currículum nulo]” (McCutcheon, 1982, 19).

Hasta cierto punto, esta definición se acerca a la comprensión del currículum como realidad interactiva, en el sentido de que el conocimiento que un alumno aprende no está enteramente comprendido por el contenido seleccionado, sino también por todos aquellos significados, patrones de conducta, valores morales, etc., que subyacen a la experiencia educativa, o que, por el contrario, son prohibidos u obviados en ella (Torres, 1991).

Una versión más formal de esta idea, pero no menos inclusiva, es la que Tanner y Tanner (1975, 38) defienden: “El currículum es esa reconstrucción del conocimiento y la experiencia, sistemáticamente desarrollada bajo los auspicios de la escuela..., que permite al alumno incrementar su control sobre dicho conocimiento y experiencia”⁷.

Esta idea ha sido considerablemente ampliada y elaborada por Pérez Gómez (1993, 5-6), quien afirma que la escuela, “a diferencia de cómo se ha concebido en épocas anteriores, no debe cumplir la función prioritaria de transmisión de información, ni siquiera de transmisión de metas, sino una función compleja y más sutil. La función de provocar la reconstrucción del conocimiento vulgar, acrítico, solidificado y configurado en la mente del alumno/a; provocar —añade— la reconstrucción del conocimiento”.

En este, como en el ejemplo anterior, la referencia directa se hace con respecto al conocimiento que de modo organizado la institución escolar como tal brinda a los alumnos/as. Por ello, comprende el “valor teórico” de un currículum no es independiente de la comprensión de su “valor en funcionamiento”. Este reconocimiento de la mediación cultural de la escolaridad, a través de las experiencias que ofrece y las reconstrucciones culturales que potencia, emparenta este tipo de definiciones con el tercer grupo de concepciones que trataremos más tarde.

En fin, la comprensión del currículum como contenido (o conocimiento cultural) representa una de las posibilidades más generalizadas de entenderlo (Walton, 1971; Short, 1986). Sin embargo, contemplada desde toda la dinámica educativa, esta perspectiva deja fuera multitud de elementos que la teorización curricular debe plantearse o, al menos, tener en cuenta. Es indudable que todo currículum construido y ofertado tiene que incluir un conocimiento cultural seleccionado por su valor educativo y social; pero un currículum construido sólo como contenido (o conocimiento cultural) sirve de poco para orientar el trabajo en las escuelas. Esta es, me parece, la intención que se trasluce del siguiente grupo de definiciones.

b) El Currículum como Planificación Educativa

⁷ Véase para un desarrollo más detallado de esta idea Pérez Gómez (1991).

En general cuando el concepto de currículum significa planificación, inevitablemente se asume que en él viene resumido y establecido explícitamente el marco dentro del cual se desarrollará la actividad educativa de una escuela. El currículum es entonces, como afirma Beauchamp (1972, 1981, 1982; Conran y Beauchamp, 1975) un documento escrito en el que se representa “el alcance y la organización del programa educativo proyectado para una escuela” (1981, 7). Pero como en el caso anterior, el grado de especificación de dicho marco varía considerablemente. Por ejemplo Pratt (1978, 1982) afirma que el currículum es “un conjunto organizado de intenciones educativas y de entrenamiento”, en donde se presentan tanto lo que ha de ser aprendido y enseñado, como los materiales, los métodos de enseñanza, etc.” (1982, 4).

Las intenciones limitan el currículum a planes, anteproyectos, propósitos. Un currículum no son las actividades, sino las ideas, usualmente escritas, pero que previamente han estado en la cabeza de alguien... que las intenciones estén organizadas implica que un currículum tiene que mostrar la relación entre elementos tales como fines, objetivos, evaluación, materia, análisis de costos, etc.” (Pratt, 1978, 133-134).

Dentro de esta misma línea argumenta Beauchamp (1981) para quien, de modo óptimo, el currículum debe contener lo siguiente:

- a) Enunciados sobre las intenciones para el uso del documento como guía en la planificación de estrategias de instrucción.
- b) Enunciados que describen los objetivos de la escuela para la que el currículum ha sido diseñado.
- c) Un cuerpo de contenido curricular para la realización de los objetivos.
- d) Enunciados sobre el esquema de evaluación para determinar el valor y la efectividad del currículum y del sistema curricular (p. 7).

Por el contrario, un autor como Hirst (1974, 2) plantea un tratamiento de currículum mucho más restringido: “El término currículum, por supuesto, ha sido usado de muchas maneras, pero yo propongo que se lo defina como un programa de actividades diseñadas para que los alumnos a través del aprendizaje alcancen ciertos fines u objetivos específicos”; añadiendo: “Si el currículum es un plan que cubre actividades cuya finalidad es el logro de objetivos, es un plan que supone a su vez otros dos elementos, un contenido para ser usado, y unos métodos para ser empleados para el aprendizaje” (p. 3)¹.

La diferencia entre estos dos grupos de definiciones estriba en que las primeras, las debidas a Pratt y Beauchman, el currículum como plan presenta intenciones justificadas, que sirven como guías básicas para las planificaciones particulares y concretas que cada profesor tiene que realizar con respecto al contexto educativo en el que actúa. Por ello, en este sentido, el currículum presenta un marco educativo y determina —prescribiéndola— la acción que consciente e intencionalmente ha de ser llevada a cabo. Pero la definición de Hirst está mucho más en consonancia con el concepto bastante estrecho de planificación educativa (como programación) que es corrientemente utilizado (Gimeno, 1982).

La idea que Hirst maneja tiene más que ver con los “currícula específicos de aula”², que con la visión general de un proyecto que preside y legitima el trabajo escolar en su totalidad. La razón de adoptar un sentido tan limitado por parte de dicho autor no es debida a otra circunstancia que a su explícita preocupación por los “objetivos”. No puede aceptarse, llega a afirmar Hirst (1974, 3), un currículum sin objetivos. Esta ha sido durante mucho tiempo,

¹ Compárese esta acepción de currículum como planificación con la que se está extendiendo, lamentablemente, con la implantación de la L.O.G.S.E. (Angulo, 1992, 1993a), al menos en territorio M.E.C.

² Véase por ejemplo Laska (1984a).

y lo es todavía hoy en día, la preocupación esencial de la planificación educativa en nuestro país³.

Quizás el ejemplo más sobresaliente de recepción e implantación de esta acepción de “currículum” venga dado en el artículo 4.1. del Título Preliminar de la L.O.G.S.E., en donde se indica claramente lo siguiente: “A los efectos de lo dispuesto en esta ley, se entiende por currículum el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente”.

Además de lo llamativo que resulta que un texto jurídico decida sobre un “concepto profesional”, piénsese que esta definición evita, por ocultarla, dos cuestiones: primero, toda la problemática política que supone asumir que un currículum es una representación cultural, o dicho de otra manera, un “currículum es una selección cultural” (Lundgren, 1992); segundo, las justificaciones educativas, sociales, psicológicas, valorativas y políticas que sirven de fundamento a la selección, no sólo de la cultura, sino de cada uno de los elementos que componen el currículum como planificación. Como vimos en el apartado anterior en lo relativo a la reducción de contenido cultural a objetivos de aprendizaje, aquí también la reducción de la planificación del currículum a los elementos del mismo, por sutil, no es menos discutible y empobrecedora.

En resumen, el currículum como planificación, además de retomar y abarcar las concepciones anteriores, puesto que inevitablemente ha de incluir el contenido educativo, señala el marco ideal dentro del cual se desarrollará la labor educativa, y expone justificadamente los criterios que subyacen a las decisiones permisibles sobre la misma. La planificación curricular no es, por ello, el currículum operativo, no son las acciones y las decisiones, pero las determina y vehicula. El currículum operativo o en uso es, pues, el resultado de llevar a la práctica las prescripciones del currículum planificado.

c) El Currículum como Realidad Interactiva

Oliver (1965) cita la siguiente definición de currículum del **Kansas Curriculum Guide for Elementary Schools** (1958): “Básicamente el currículum es lo que les sucede a los alumnos en la escuela como resultado de lo que los maestros hacen. Incluye todas las experiencias educativas de las que la escuela es responsable” (p. 15).

Resulta, desde luego, bastante inusitado encontrar este tipo de definiciones en el campo de la teorización curricular, a pesar —incluso— de las repercusiones que en su época tuvo el pionero trabajo de Jackson (1991). La norma viene siendo que este punto de vista lo adopten científicos sociales con implicaciones e intereses externos al proceso educativo mismo; pero como enfoque, sin embargo, ha dado lugar a una rica y extensa literatura sobre el funcionamiento real de las escuelas, que es como decir sobre el funcionamiento real del currículum¹¹. Implícitamente esta perspectiva asume que, en última instancia, un currículum es una construcción realizada entre profesores y alumnos, y en general, la creación activa de todos aquellos que directa e indirectamente participan en la vida de la escuela (Clandinin y Cornelly, 1992).

“Cuando la gente habla del ‘currículum escolar’ —afirma Barnes—, a menudo quieren decir ‘lo que los profesores/as planifican por adelantado para el aprendizaje de sus alumnos/as’. Pero un currículum compuesto sólo por las intenciones del profesor sería una cosa insustancial desde la que nadie aprendería mucho. Para adquirir significado un currículum tiene que ser

³ Véase al respecto Rodríguez Diéguez (1980).

¹¹ Véase por ejemplo, y a modo de referencia, los siguientes trabajos: Young (1971); Barnes (1976); Stubbs y Delamont (1978); Sharp y Green (1975); Wetsbury (1978); Delamont (1984); Doyle (1986).

‘escenificado’ por los alumnos/as y los profesores/as... Por ‘escenificación’ quiero decir converger en una comunicación significativa. En conversaciones, en la escritura, en la lectura de libros, en la colaboración, en el enfado mutuo, en el aprendizaje de lo que hay que decir y hacer, y en cómo interpretar lo que los otros dicen y hacen. Un currículum, tan pronto como llega a ser más que intenciones está comprendido por la vida comunicativa de una institución, el habla y los gestos por los cuales los alumnos/as y los profesores/as intercambian significados incluso cuando están en desacuerdo. En este sentido el currículum es una forma de comunicación” (1976, 14).

Y Westbury (1978, 283) señalaba en un trabajo reciente: “Un currículum sólo encuentra su significado en la enseñanza, en las acciones y relaciones entre profesores y alumnos ocupados en las actividades mutuas que llamamos educación”¹².

El reconocimiento del peso específico que los procesos sociales y de comunicación tienen para comprender el significado real del currículum modifica de suyo toda su problemática (Pérez Gómez, 1985). La introducción de las acciones educativas, como un componente no insustancial, cambia significativamente los modos establecidos de análisis, construcción, cambio, e incluso justificación curricular. Si un currículum es determinado, y a su vez determina la vida de la escuela, el conocimiento de cómo es vivido, creado y traducido interactivamente en las aulas por los docentes y el alumnado resulta parte esencial para mejorar las prescripciones (Clandinin y Connelly, 1992). Con esto quiero decir que, la normatividad educativa que el currículum refleja, no puede plantearse a espaldas no sólo de la naturaleza de los intercambios que ocurren —supuestamente— por el influjo de dicha normatividad, sino de las interacciones que en la escuela tienen lugar como organización social y de sus participantes.

En este sentido es en el que, Clandinin y Connelly (1992), han indicado que el docente es “una parte integral del proceso curricular, que junto con los estudiantes, el contenido cultural y el ambiente se encuentran en interacción dinámica”. Este importante papel del docente, que comienza a ser reconocido, ha abierto un campo nuevo para el estudio del currículum, especialmente el relacionado con las investigaciones biográficas y narrativas de los docentes (Connelly y Clandinin, 1990; Elbaz, 1990, 1991; Carter, 1993) y con las investigaciones que los mismos docentes elaboran sobre su práctica curricular (Elliott, 1990; Kemmis y McTaggart, 1998; Contreras Domingo, 1993).

“La literatura de historias docentes e historias elaboradas por los docentes, ofrece una avenida importante para conceptualizar el trabajo de éstos como constructores de currículum. Aprende a escuchar las historias que los docentes cuentan sobre su práctica es un paso importante hacia la creación de una comprensión pública de su trabajo como constructores y realizadores del currículum” (Connelly y Clandinin, 1990, 386).

No se trata aquí, ni más ni menos, que de retomar y ampliar una de las enseñanzas que Jackson (1991) quiso dejarnos como colofón de su trabajo. Si el currículum es también y fundamentalmente lo que ocurre en las aulas, es necesaria una nueva perspectiva que, como Stenhouse sugiere (1981), centre su punto de mira y su interés en las conexiones o desconexiones existentes entre el currículum como intención y el currículum como acción a través del papel creativo del docente. Pero cambiar de este modo de perspectiva es ciertamente remover los cimientos en los que se ha asentado casi toda la labor científica en el campo del currículum durante las últimas seis décadas. Es, para decirlo de modo concluyente, subvertir un viejo paradigma que ha sesgado sin interrupción el pensamiento curricular más sobresaliente. La asunción del valor de la práctica educativa para la teorización curricular constituye un cambio radical en la racionalidad educativa.

¹² Véase también Westbury (1979) y Pérez Gómez (1985).

2. EL CURRÍCULUM ENTRE LA REPRESENTACIÓN Y LA ACCIÓN

Una vez descritas las tres acepciones básicas y fundamentales que de currículum aparecen en la literatura, quisiera relacionar estas ideas con lo que yo denomino dimensiones básicas de nuestra razón: la representación y la acción. Con la primera, como es fácilmente comprensible, nos representamos el mundo, intentamos explicarlo, analizarlo, formular teorías, comprenderlo e interpretarlo en una palabra; con la segunda, la acción, actuamos sobre él para cambiarlo y transformarlo. La frontera entre una y otra dimensión no siempre es nítida, ni siempre necesaria, pero ambas dimensiones constituyen el marco básico de nuestra racionalidad; racionalidad que en última instancia dependerá de cómo entendamos la representación y qué tipo de acción aceptemos como racional.

Pues bien, ¿qué relación guarda esta última idea con las acepciones de currículum? A mi juicio la relación es la siguiente: Cuando se define el currículum como un contenido (y especialmente, como una selección de contenido cultural), estamos situando a dicho concepto en la dimensión de la representación. Quiero decir que, entonces, el currículum en tanto selección de una cultura, proyecta una representación concreta y determinada de la cultura que una sociedad cree valiosa; es decir, de las formas de conocer, pensar y explicar el mundo circundante (Lundgren, 1992). Al aceptar que un currículum es básicamente una planificación, también estamos construyendo una representación; pero, en este caso, representamos la acción posible, o la acción que nos gustaría que tuviera lugar en las escuelas. Dicho de otro modo, el currículum como planificación, especifica y establece una representación, no sólo de los elementos que creemos vitales para actuar en las escuelas y en las aulas, sino del “contenido” que queremos adoptar y realizar con respecto a dichos elementos o factores de la acción. En este caso podemos hablar claramente del currículum como “representación de la acción”. Por último, adoptar la idea de currículum como realidad interactiva, significa que colocamos dicho concepto en la acción misma y en la práctica docente. Aquí el currículum es, esencialmente, la acción y la práctica educativa (Véase cuadro no. 1).

No creo que ninguna de estas acepciones y sus correspondientes proyecciones en los ámbitos de la racionalidad, tenga que ser la única legítima o la única digna de ser considerada. Tendríamos que aceptar, por el contrario, que un currículum es una y otra cosa, que su análisis, su teorización, su innovación y su discusión no puede prescindir de ninguna de las acepciones y de ninguna de sus proyecciones, y que la indagación y mejora racional del mismo, depende tanto de la profundización en cada acepción por separado como de la profundización en los intersticios en los que unas se enlazan con las otras; desde la representación cultural y la representación de la acción, hasta la acción misma que a su vez, genera una cultura propia. En todo caso la racionalidad aquí depende de qué cultura creamos que es legítima y por qué, qué representación de la acción y qué acción educativa consideramos válida. La racionalidad educativa depende aquí de las opciones que para cada uno de estos ámbitos creamos lícitas y estemos dispuestos a aceptar.

Acepciones del Currículum
y
Ámbitos de Racionalidad

