

El Currículum como texto de la experiencia de la calidad de la enseñanza a la del aprendizaje	Título
Gimeno Sacristán, José - Autor/a	Autor(es)
Referencias (Año 6 no. 27 jul 2009)	En:
Buenos Aires	Lugar
LPP, Laboratorio de Políticas Públicas	Editorial/Editor
2009	Fecha
	Colección
Pedagogía; Educación ; Curriculum; Enseñanza; Aprendizaje; América Latina;	Temas
Artículo	Tipo de documento
http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324015502/5.pdf	URL
Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas 2.0 Genérica http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences





EL CURRÍCULUM COMO TEXTO DE LA EXPERIENCIA. DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA A LA DEL APRENDIZAJE

José Gimeno Sacristán¹

A veces hacemos de las cosas algo complicado para entender su obvia sencillez; en otros casos las hemos enmarañado tanto que hemos olvidado que eran realmente sencillas. Tenemos esta sensación al hablar del currículum.

Desde muy temprano en la historia de la escolarización se debió despertar la preocupación y el interés sobre *si ir* y el para *qué* ir a las escuelas en quienes valoraban la educación de los menores, jóvenes o adultos. Trataban así de convertirla en un instrumento para lograr algún propósito, bien fuera garantizar un modelo de ciudadano, un tipo de creyente, el miembro fiel identificado con una patria, con una lengua y una cultura, un trabajador competente, un ser adornado de saberes o de competencias para pensar o, más ambiciosamente, hacer del ser inmaduro un tipo de persona modélico. Con la educación se ejerce -o al menos así se cree- influencia sobre el desarrollo y la orientación que pueden tomar los individuos y la sociedad, lo cual no pasa inadvertido a quienes están interesados en producir, reproducir o cambiar un cierto orden político, económico, cultural, religioso, etc.

Aunque en su origen no tendrían nombre para ser identificadas, todas esas intenciones han dado lugar a formas de *reproducir* seres humanos concebidos como seres deseables desde alguna escala de valores. La información, los valores y habilidades que adquieren los miembros de una organización social, grupo o institución no son neutros ni resultan indiferentes, pues tienen que ver con la cohesión, supervivencia y mantenimiento de la jerarquía. Reproducir ideas en otros, moldear sus comportamientos para ajustarlos a una norma, transmitir ideales, etc., son pulsiones básicas que los adultos ponen de manifiesto cuando tienen a su cargo seres "inmaduros". Partiendo de esta premisa, consideramos que la educación, como hacer y saber hacer prácticos, se nutre de las aptitudes, maneras de hacer y pulsiones de los adultos para cuidar de los menores e imponerse ante ellos, no necesariamente de forma violenta. El internado y la escolarización ofrecieron un marco propicio para inventar procedimientos para desarrollar técnicamente la pulsión de "modelar al otro", marcando las líneas y depurando las prácticas que configuraron con detalle la manera de entender para qué se iba a las escuelas y qué se tendría que hacer en ellas.

Entrelazada con la pulsión reproductora, existe otra que podemos llamar *productora*, que anima y justifica la pulsión para influir sobre los menores como forma de hacer crecer en ellos o de crear algo nuevo a partir de su naturaleza moldeable. El platonismo entendía que se trataba de desarrollar los gérmenes que cada ser humano llevaba dentro; el ambientalismo y la ilustración consideraron que los estímulos que nos rodean forman el nutriente que construye al ser humano; es decir, son los materiales que hacen desarrollarse a las personas hacia iotas de mayor plenitud.

Las intenciones de quienes ejercen influencias sobre los menores para que en ellos

¹ J. GIMENO SACRISTÁN. LA EDUCACIÓN QUE AÚN ES POSIBLE. EDICIONES MORATA, S.L. (2005)



se refleje un determinado modelo de individuo, de formas de vivir y de estar en sociedad son variadas en la cultura y en cada ser humano, como variadas son las prácticas de socialización, conducción y trato a los menores. La educación real o la deseada son plurales pero la escuela es un aparato normalizador.

El conglomerado compuesto por las intenciones para querer influir en otros, los planes que tenemos para ellos, el modelo de ser humano que tratamos de reproducir o de producir conforman el sentido de las acciones educativas; delimitan el *texto - el tejido*, su entramado y los materiales que lo forman- que hemos creado y que vamos rehaciendo constantemente para educar, para guiar y dar contenido a la educación. Ese texto es lo que hace que las acciones con las que influimos en los menores tengan una orientación y un contenido que las caracteriza y las hace peculiares. Esta orientación de la acción no siempre es explícita, ni siempre actuamos con conciencia de servir a su consecución, sobre todo cuando se convierte en rutinaria, pero existe. Es el *texto de la reproducción*, que diría UNDGREN (1992) y de la producción, añadiremos nosotros. Es lo que llena un proyecto educativo -como intención- y lo que da sentido y llena sus prácticas: la realización. Ese texto es lo que nos guía, una primera concreción de la racionalidad educativa.

Pues bien, cuando nos referimos a las influencias que se ejercen en la escolaridad, a ese texto le hemos denominado técnicamente currículum: lo que contiene el proyecto en sí, los materiales de la reproducción-producción de seres humanos a través de la educación, así como la dirección para desarrollar dicho plan. En la medida que el texto-currículum es explícito, podemos discutirlo, diseñarlo conscientemente, elegirlo, cambiarlo, comprobar cómo se realiza, etc., pero sin olvidar que hay un texto-tejido encarnado y siempre real en la acción, porque el sentido, la orientación y el contenido es inherente a toda acción humana. Para darle una expresión que distinga esta peculiaridad, hemos diferenciado *1 currículum implícito u oculto del explícito*. El texto que se va haciendo realidad en el desarrollo de las acciones de influir sobre los alumnos (término éste cuya raíz significa alimentarse), generalmente no puede ser reflejado de forma detallada en el texto explícito: en el que figura lo que deseamos que suceda y en el que somos por supuesto lo que está ocurriendo cuando las cosas discurren como estimamos que deben hacerlo. Por lo cual, al hablar, discutir o tomar decisiones acerca de lo que queremos que figure en el mismo, difícilmente podemos contemplar todo lo que llena de significado a nuestras prácticas, ni podemos tener la pretensión de articular en dicho texto todos los contenidos de las acciones. El texto explícito diríamos que es la expresión de una intención y del contenido; los logros de las acciones son la realidad, no pudiendo predecir el curso de la acción ni los posibles resultados de la misma sino a muy grandes rasgos. Ese texto es, a lo sumo, una especie de partitura que representa una música pero no es música. Debe ser traducida a práctica por ejecutantes y con instrumentos apropiados; la música que suena depende de ellos.

En definitiva, educar tiene una finalidad y de ese impulso normativo se deriva la necesidad de controlar la acción educativa, vigilando qué es lo que conseguimos con lo que hacemos, qué consecuencias tienen nuestras acciones sobre los seres en los que influimos, a qué conocimientos acceden los educandos y a cuáles no.

De lo que hasta aquí ha quedado dicho podemos extraer algunos principios para



contextualizar unas cuantas ideas acerca de cómo enfocar un pensamiento -una teoría- sobre el sentido del "objeto" currículum.

6.1. *¿Qué importa: el orden de las intenciones o el de los efectos?*

Toda acción de influir en los demás-y la educación lo es- tiene un sentido para quien la emprende. En caso contrario no es más que una rutina. La acción de influir enseñando provoca la producción y elaboración de un significado en quienes reciben las acciones de influencia. Uno y otro -sentido para quien educa y significado construido para el educado- pueden estar vinculados entre sí por relaciones de causa y efecto, pero ambos aspectos pertenecen a órdenes distintos. Una cosa es la intención de quienes desean reproducir y producir y otra son los efectos (elaboraciones subjetivas en quienes reciben la influencia) en los receptores. De ahí la radical imposibilidad de pretender que objetivos o fines de la educación y de la enseñanza se correspondan con resultados de aprendizaje totalmente simétricos. El currículum real como texto lo constituye la suma de los contenidos de las acciones que se emprenden con el ánimo de influir en los menores; lo que produzcan en los receptores o destinatarios (sus efectos) será como el poso que ha obtenido el lector, que es quien revive su sentido obteniendo un significado. Es frecuente el suponer que intención y significado provocado coinciden o deben coincidir, pero la distancia inevitable entre la *enseñanza* y el *aprendizaje* es la que existe entre la intención de la acción de influir y su desarrollo. Así pues, tenemos el contenido de la influencia emprendida por el agente de la acción y su consiguiente puesta en práctica, por un lado, y los significados efectivos que logran los destinatarios, por otro.

Algunas derivaciones importantes se deducen de este postulado. La primera es que, si la influencia efectiva sobre los menores, convertidos en alumnos, es de una naturaleza distinta a lo que expresan las intenciones y el contenido de las acciones desde el punto de vista de quienes las emprenden, los resultados de la educación hay que verlos y analizarlos en el cómo se plasman (se reproducen y producen) sus efectos en los receptores del currículum. Desde hace tiempo sabemos que el despliegue de los contenidos e intenciones de la enseñanza no lleva aparejado procesos exactamente simétricos de adquisición de aprendizajes. El punto de vista de una teoría del currículum (en el sentido no fuerte del término *teoría*), si se quiere apreciar lo que se consigue, tiene que desplazar el centro de gravedad de la enseñanza al aprendizaje, de los que enseñan a quienes aprenden, de lo que se pretende a lo que se logra en realidad, de las intenciones declaradas a los hechos logrados. Es decir, hay que orientarse hacia la experiencia del aprendiz, provocarla, enriquecerla, depurarla, sistematizarla-como decía DEWEY (1960), sin dar por hecho que se iniciará por el desarrollo de la acción de la influencia. No es que haya que menospreciar o sustituir a la enseñanza y a los que enseñan como transmisores, sino que la validez de ésta encuentra su prueba de contraste y justificación en el aprendizaje.

Ésta es una formulación de uno de los principios de "la sospecha epistémica" en el pensamiento pedagógico: la enseñanza no equivale al aprendizaje, las intenciones no siempre se corresponden con las prácticas, lo que queremos o decimos que hacemos puede tener escaso reflejo en lo que en realidad hacemos.



El giro epistemológico hacia el alumno cuenta con una tradición larga en Enseñanza Primaria y mucho menor en la Secundaria, donde la lógica de la materia se impone hoy en día con facilidad a cualquier otra consideración. Incluso en ésta, el giro hacia el aprendizaje y el proceso de la construcción de significados se aprecia como una causa del deterioro de la calidad de la enseñanza por según sector del profesorado. Parece como si todo lo que estamos acostumbrados a hacer se estuviera haciendo bien y no cupiera atisbar y ensayar otras posibilidades. Cuando se aprecian defectos en el sistema de enseñanza se achacan haberse dejado de hacer las cosas como "cuando se hacían bien". Citar las necesidades de los alumnos es ceder el terreno para después lamentarse del declive de la enseñanza. Hoy y entre nosotros, es en el nivel de Secundaria donde más se identifica al "buen texto" del currículum con la buena práctica y los buenos resultados, mucho más de lo que ocurre en la Enseñanza Universitaria. Cuando esa lógica falla, el motivo se busca en otra parte (en la familia, en el nivel anterior, en el alumno y en su falta de capacidad, o en el insuficiente esfuerzo), inca en el propio texto o en la acción de los agentes que lo desarrollan y educan. La contrarreforma del sistema de notación en las calificaciones, llevada a cabo en julio de 2003 por el Ministerio de Educación del gobierno central del Partido Popular, no siendo una medida con importantes consecuencias, denota el aro propósito de arrasar con cualquier rastro que suponga perder la hegemonía el texto, peligro que al parecer tenían las calificaciones como el "*prograsa adecuadamente*", que aludían a procesos radicados en el sujeto que crece, y no a si omina o no el texto como algo sustantivo.

Incluso en la Universidad -lugar por excelencia donde nacieron, se formalizaron y se desarrollaron los formatos de los textos curriculares durante una larga adición- se detectan ahora movimientos hacia una mayor valoración del poder regulador de las prescripciones escritas. Con motivo de la convergencia que reclama la homologación de títulos según los acuerdos de Bolonia, empieza a hablarse de cambiar el interés que actualmente se concede a la organización Docente, las prácticas de enseñanzas de los profesores y los contenidos de los planes de estudio, por una mirada más atenta hacia cómo aprenden los alumnos, qué experiencias han de tener o qué competencias generales deberían adquirir.

En vez de preocuparse y obsesionarse por la *calidad de la enseñanza*, es preciso hablar más de la calidad del aprendizaje. En lugar de dejar que se imponga la idea del "profesor quemado" hay que contraponer la del alumno hastiado. Si consideramos lo que los alumnos sienten, según la encuesta que realizó UNICEF (1999) en América Latina, España y Portugal, es frecuente en los menores el sentimiento de infelicidad. El 30% de los niños de América Latina y el 19% de los de la Península Ibérica no se sienten felices. En un 42% de los casos el rendimiento escolar es la causa de la insatisfacción. Cuando se les pregunta si harían comentarios desfavorables al director de la escuela: el 57% en América Latina y el 60% en la Península Ibérica tiene comentarios desfavorables que hacer a los directivos de su centro. Los entrevistados manifiestan que es más fácil plantear problemas cuando existe proximidad y buena relación entre los profesores y los alumnos. El 70% de los menores hace comentarios desfavorables sobre los profesores en la Península Ibérica, porcentaje que desciende al 51 % para el caso de América Latina. Datos que vienen a decirnos que se produce una mayor insatisfacción entre los españoles y los portugueses respecto de la escuela. El informe de la UNICEF concluye con este comentario:



"A modo de conclusión -provisoria y tentativa- podemos decir que *La voz de los niños* es un instrumento decisivo en el intento de corregir una peligrosa asimetría que consiste en que, mientras aquéllos que se ocupan con seriedad de los temas de la infancia consideran cruciales los grandes problemas de la democracia, todavía son muy pocos aquéllos que se ocupan con profundidad de los temas de la democracia y, al mismo tiempo, otorgan a la infancia la importancia que merece.

La voz de los niños es una forma más de confirmar lo que ya muchos saben y repiten: que si la democracia es buena para los niños, los niños son buenos para la democracia".

(Pág. 38.)

La mirada hacia el niño hizo que éste fuese un punto de referencia para el pensamiento educativo en general y para los enfoques curriculares en particular durante el siglo XX; la mirada hacia el aprendizaje es la síntesis de esa orientación y de la exigencia de una sociedad en la que el conocimiento desempeña un importante papel. A la vista de las opiniones expresadas en las discusiones y tomas de posición en torno a la *Ley de Calidad*, tenemos motivos para creer en la pervivencia de algunos de los rasgos de las antropologías negativas que recelan de los menores y hasta suponen que la naturaleza de éstos tiene algo de perverso (GIMENO, 2003).

La desafección hacia la enseñanza por parte de muchos alumnos e incluso el fracaso escolar tienen que ver con el giro insuficiente hacia el aprendizaje y la desconsideración de quienes aprenden. El fracaso no es sino el reconocimiento de un desfase o falta de logro, desde el punto de vista de quienes emprenden las acciones educativas, entre el referente no cuestionable del "texto curricular" y los significados que demuestran haber adquirido los alumnos. Éstos son considerados como deficitarios, achacando la responsabilidad del déficit al destinatario de la enseñanza.

6.2. No obstante, el texto del currículum tiene su valor. ¿Qué poner en él?

El texto curricular no es la realidad de los efectos convertidos en significados aprendidos, pero es importante en la medida en que difunde los códigos acerca de lo que debe ser la cultura en las escuelas, haciéndolos públicos. Este principio es válido cuando el texto que se propone es innovador, si bien hemos de moderar las expectativas infundadas de un cambio real a partir de hacer público el sentido de nuestro plan; también lo es cuando el texto es regresivo e involutivo. Toda propuesta de texto es traducida por los lectores. Al interpretarla puede ser enriquecida y hasta subvertidas sus intenciones. Un texto regresivo ni siquiera dice a los "lectores" algo acerca de alguna "tierra prometida", sino que se limita a reafirmar la "tradicón tradicional", valga la expresión, pues tradiciones también las hay de progreso.

Refiriéndonos a los textos del currículum, hemos de partir de la idea de que no constituyen en sí mismos la tierra prometida, pero puede ser un mapa mejor o peor para ponerse a caminar en su búsqueda. El problema está en ser conscientes acerca de su valor operativo limitado, por aquello de que la buena partitura no es exactamente la música, ni el mapa es el terreno. Es útil cuando el texto que codifica la música lo toman buenos músicos y existen buenos instrumentos. Poner



demasiado énfasis en el texto y no prestar atención a las condiciones y agentes de la ejecución es desnaturalizar el valor y poder del texto; es pensar que más que de una partitura -siguiendo con la metáfora- se trata de las fichas perforadas del organillo en el que el ejecutante, con vueltas de manivela regulares, las convierte mecánicamente en melodías.

Entonces, admitiendo la importancia de disponer de un buen texto curricular, hay que entender que existe una separación, por las razones ya comentadas, entre la prescripción de contenidos en el mismo y su organización pedagógica para provocar la experiencia de la que se extraerán los significados. Es a los profesores y a la confección de materiales a quienes corresponde provocarla.

Determinar las competencias de los agentes que elaboran y desarrollan los textos curriculares no es sólo una manera de señalar a quienes tienen el poder de hacerlo, sino de aclarar las responsabilidades de cada cual. Dejemos de ver en las propuestas que da a conocer la burocracia de las administraciones la fuente de nuestras desdichas o el bastón imprescindible para caminar como si fuésemos desvalidos. Las administraciones, con las consultas que estimen oportunas, el diálogo y los debates públicos que se crean necesarios, en sus prescripciones no pueden ir más allá de crear un buen texto; sería inútil pretender otra cosa. En vez de pasar a ser agencia de su desarrollo, tendrían que crear condiciones y proporcionar medios, pero no suplir las funciones de los intérpretes, más allá de ilustrar con ejemplos convincentes las novedades del texto.

Creemos que en esencia ese texto debe contener una valoración de la cultura como fuente de la experiencia y de los significados del aprendizaje que se va a obtener. Es preciso valorar muy positivamente la función de la escolaridad como fuente de cultura que se transformará en conocimiento, en saberes que han de convertirse en capacidades, habilidades, modos de pensar e interpretar el mundo, en formas de expresarse y de ser. Una orientación que se opone tanto a la visión -que considera que el presunto valor potencial de los contenidos justifica *per se* su exigencia a los alumnos, independientemente de cómo sean asimilados-, como a la romántica idea de que el alumno es un ser que se autodesarrolla nutriéndose espontáneamente de los estímulos externos. La racionalidad pedagógica radica en el dominio de las claves para que, partiendo de una selección relevante del saber o de la cultura, ésta sea incorporada significativamente por el aprendiz con métodos razonables y motivadamente. La mirada pedagógica filtra y traduce contenidos, no prescinde de ellos.

Es preciso dejar claro que los objetivos educativos respecto de los contenidos no pueden circunscribirse a los marcos establecidos por las tradiciones de las asignaturas, formas éstas que son el resultado de unas tradiciones que pueden y deben cambiarse.

6.2.1. "Textos" de contenidos de la educación y del currículum

Cuando las consideraciones que hacemos sobre el texto curricular y la tarea de confeccionarlo e implantarlo se imponen sobre el significado de los aprendizajes -habiendo perdido aquél el carácter general de ser un *texto de la educación*-, estamos de alguna manera asistiendo a la pérdida del papel del *sujeto* como referente esencial en la educación y de la enseñanza, a favor del utilitarismo alicorto, de la profesionalización de los currícula y del dominio del mercado sobre los valores desinteresados del humanismo y del aprender por el querer saber. Esa



pérdida tampoco es ajena a una interpretación restrictiva del derecho a la educación, especialmente en la enseñanza obligatoria.

Hemos concedido a la educación la posibilidad de que sirva para desarrollar al ser humano como individuo y como ciudadano, y a su mente, su cuerpo y su sensibilidad. Se requiere, pues, de un texto y de una acción holísticos, de amplia cobertura, que se desarrollen en las escuelas. La esperanza de que así mejore la dignidad humana hace de la educación un bien moralmente deseable y un derecho de todos los individuos. Hay que evitar la sinécdoque de hacer de la enseñanza de contenidos la única meta de las escuelas y el que los docentes se perciban a sí mismos, en tanto que profesionales, como *enseñantes* del texto curricular y, por ser eso y sólo por ello, se sienten *educadores* y no al revés: sentirse docentes en tanto se consideran y son educadores. Es necesario partir del principio de que los fines, y por tanto las funciones de la educación escolarizada, son más amplios que aquello que normalmente se reconoce como *contenidos* del currículum. Esta observación sirve para no perder de vista aspectos esenciales por los que hay que velar en los centros y en las aulas. El currículum contiene un proyecto educativo al servicio del cual se ponen las asignaturas y el trabajo de los profesores y profesoras.

En la aplicación de la LOGSE se distinguió el *proyecto curricular* de *proyecto educativo*, denominación ésta que se venía utilizando anteriormente y que no gozaba de las simpatías de la izquierda, que veía en esa expresión la significación impuesta por los centros privados para singularizarse, al margen del sistema público. La investigación educativa acerca de las "escuelas eficaces" o "centros de calidad", como ahora los denominan, vino a decirnos que los centros que *trabajan* de acuerdo con un proyecto educativo (que no es lo mismo que decir que se tiene un proyecto o que burocráticamente se exige tenerlo) no sólo generan más satisfacción, sino que son más eficaces en el logro de resultados académicos, que son productos del desarrollo del currículum. Contemplar la posibilidad de un *proyecto curricular* al margen de otro educativo fue un tecnicismo innecesario que, además de confundir, separando lo que va y debe ir unido, conduce a que el currículum se entienda al margen de "lo educativo", lo que viene a interpretarse, en definitiva, como una reducción de la educación a la enseñanza de las materias o asignaturas.

El currículum no puede dejar de pretender en su desarrollo práctico -no sólo figurar en el texto- el logro, al menos, de los fines de carácter educativo que citaremos a continuación, aunque los resultados que consigamos persiguiéndolos no sean cuantificables para los tecnocráticos analistas de la calidad. Consideramos que estos fines constituyen derechos del alumnado, y como tales se convierten en obligaciones para profesores encerrados en su asignatura:

- Ensanchar las posibilidades y referentes vitales de los individuos, partan éstos de donde partan. Crecer y abrirse a mundos de referencia más amplios es una posibilidad para todos, aunque lo sea de manera distinta y en desigual medida.
- Hacer de los menores ciudadanos solidarios, colaboradores y responsables, provocando el que tengan las experiencias adecuadas, siendo reconocidos como tales ciudadanos mientras se educan.
- Fundamentar en ellos actitudes de tolerancia en el estudio de las materias mismas, lo que implica la transformación de éstas.



- Afianzar en el alumno principios de racionalidad en la percepción del mundo, en sus relaciones con los demás y en sus actuaciones.
- Hacerle consciente de la complejidad del mundo, de su diversidad y de la relatividad de la propia cultura, sin renunciar a valorarla *también* como "suya"; la de cada grupo, cultura, país, modo de vida...
- Capacitarlo para la deliberación democrática.

De esta forma queda clara la distancia semántica entre la carga transformadora que este abanico de propósitos supone y el haber reducido la educación a la escolaridad preocupada por un éxito escolar, lo cual genera todo un "abismo teleológico" que empobrece la idea de la educación.

6.2.2. Los contenidos no son metas, sino materiales para hacer competentes a quienes aprenden

El contenido no es algo que se absorbe, como un tejido hace con el agua, y que se puede volver a recuperar oprimiéndolo o que, simplemente, se evapora dejando incólume su capacidad de absorción, sino que educativamente es algo valioso en tanto se absorbe y se convierte en tejido. Lo importante es, pues, la cualidad o la competencia de la que dota al aprendiz. No se trata de sustituir los contenidos por los procesos, como a veces se ha dicho, o por la nada y el vacío cultural, como les gusta decir a algunos críticos del sistema educativo actual y defensores añorantes de un pasado que nunca existió o que, de haber existido, sería de unos pocos. Con el término *competencia* queremos significar, no tanto el ser buen conocedor de una técnica, una disciplina o un arte, sino que le damos el sentido de *tener aptitud*. Aunque el término está muy viciado por el uso que se ha hecho de él en el contexto de la formación profesional, al aludir a la adquisición de destrezas prácticas, y por su aplicación al análisis de tareas de puestos de trabajo, en algunos ámbitos se rescata su uso para señalar con otra denominación a las capacidades generales.

En el seno de la Unión Europea (EURYDICE, 2002) se está desarrollando una iniciativa de convergencia tendente a homologar los sistemas educativos en torno a una relación de competencias básicas u objetivos estratégicos, reclamadas por el proceso de globalización y sus manifestaciones en los ámbitos cultural, político, económico y medioambiental.

Reconociendo el papel que desempeña el conocimiento en el desarrollo económico, en la prosperidad cultural y en la satisfacción personal, y teniendo en cuenta la necesidad de transferir el conocimiento relevante a competencias básicas que faciliten la rápida adaptación a un mundo cambiante, se aprecia la urgencia de determinar cómo debe estar capacitado el adulto del futuro para un proceso de educación permanente y qué ha de hacer la educación para lograrlo.

Para transformar los contenidos en nutrientes de las capacidades se requeriría que en el texto curricular se seleccionaran contenidos relevantes y se articularan según, al menos, los siguientes principios que los harían más educativos:

- a) Consideración amplia de los contenidos esenciales y relevantes de los diferentes campos culturales del saber, la tecnología, las artes y las formas de expresión y comunicación.
- b) Considerar las materias en la medida de lo posible como territorios con-



- trovertidos.
- c) Establecer las conexiones interdisciplinarias posibles entre las áreas y asignaturas: para comprender mejor la realidad, la existencia de interacciones entre las dimensiones de la experiencia humana, aplicar el conocimiento a la resolución de problemas, explicitar conexiones en la génesis histórica de los diferentes campos del saber, descubrir interdependencias epistémicas y metodológicas, etc.
 - d) Desarrollar competencias transversales, como la lectura, los hábitos de trabajo, etc. En todas las áreas se debe leer e interpretar textos. Además debería cultivarse la lectura no sometida al estudio y al trabajo en tareas académicas. Cada día se debería leer algo "por leer", a elegir libremente por el estudiante y sin más evaluación que la comprobación de haberlo realizado o no.
 - e) Que capaciten para el conocimiento y análisis de las variadas actividades humanas y modos de vida,
 - f) Concienciación sobre temas y problemas que afectan a todos en un mundo globalizado: el orden mundial, el hambre, agotamiento de los recursos, la superpoblación, la contaminación, la desigualdad, la emigración,...
 - g) Adoptar una perspectiva pluricultural en todos los contenidos cuando sea posible, para transmitir un sentido de la cultura como crisol mestizo de múltiples aportaciones y concienciar acerca de la diversidad humana, base del respeto y tolerancia a las diferencias.
 - h) Analizar y valorar las contribuciones más señaladas al progreso humano, desde la vela, al teléfono móvil, la imprenta, la aspirina, la penicilina... la bóveda, la democracia.
 - i) Extraer de la narrativa acerca de la ciudadanía en democracia contenidos y directrices para cualquier asignatura, para cualquier profesor y para cada acción.

6.3. A cada cual lo que le es posible y le corresponde, de cada cual según su responsabilidad

Diseñar los textos curriculares y desarrollarlos compete a diversos agentes en nuestro mapa político y de acuerdo con una larga tradición que no se ha modificado en sus líneas generales, aunque sí ha experimentado cambios importantes. En España, como en otros muchos países, los primeros y más visibles redactores del texto curricular son las administraciones con sus aparatos burocráticos, técnicos y expertos.

Las administraciones educativas, por su parte, se debaten en un mar de contradicciones y de conflictos en los temas curriculares, pero su acción no deja de traslucir el hecho de que contamos con una tradición de control e intervencionismo burocráticos basados en la regulación del sistema educativo centrado más en los procesos (en el qué se hace) y no en los resultados (el qué se consigue), lo cual ha fomentado una notable proclividad a regular el "texto curricular" y su desarrollo, despreocupándose, por ejemplo, de las desigualdades que los resultados muestran y de las arbitrariedades que se esconden debajo de algunas diferencias en los rendimientos académicos. En su afán de condicionar *lo que se hace*, se llega a concretar, por ejemplo, qué autor y qué lectura han de realizar los estudiantes en una determinada asignatura.



Controlar los contenidos del texto curricular que los menores van a tener que aprender en las aulas constituye un ejemplo de un poder cuyo ejercicio puede justificarse por razones que aluden a motivos, por lo general bienintencionados y confesables [como puede ser proporcionar conocimientos indispensables, ofrecer una formación adecuada, defender a los alumnos -como decía STENHOUSE (1984)- de los malos profesores, garantizar la continuidad de una cultura, etc.. Pero dicha intervención puede pretenderse y realizarse también por otras razones menos confesables o no explícitas (caso del querer mantener el apoyo a unas creencias religiosas, sostener un determinado orden moral y político, asegurar la presencia de contenidos pertenecientes a una determinada corporación académica o profesional, etc.). El simple hecho de que en el tiempo de la escolaridad no puede aprenderse todo lo que merece la pena o se considera importante para ser adquirido, obliga a una selección que alguien tiene que hacer con algún criterio. ¿A quiénes corresponde hacerlo y con qué criterio?

Todo sistema o red de difusión del conocimiento y saber almacenados que la humanidad ha descubierto y puesto en funcionamiento -ahora se dice *de la información*- ha contado con sus mediadores y mecanismos de control entre el saber depositado y los posibles destinatarios, dando lugar al establecimiento y puesta en funcionamiento de los correspondientes mecanismos de vigilancia y hasta de censura. Esto ocurre en las relaciones interpersonales entre adultos y menores, en tanto son un medio de transmisión, que se rigen por criterios y valores que varían de unas culturas a otras y entre clases sociales.

Apenas llegada la imprenta a España, en 1502, los Reyes Católicos promulgaron una pragmática en Toledo según la cual se prohibía imprimir y vender libros sin licencia de los residentes de chancillerías u obispos. El nuevo invento constituía un instrumento poderoso de difusión de temas y a públicos que desde sus inicios preocuparon a quienes habían tenido el control del pensamiento depositado en la escritura. Se inauguraba en España la censura de lo publicado (lo que es accesible al *público*), que con tanta dedicación ejerció el Santo Oficio condenando a muerte a los impresores y libreros que vulnerasen ese mandato. Un edicto imperial de Carlos V ordenó que todos los libros de Lutero y sus adeptos fuesen retirados de su circulación y quemados públicamente. Añadía que quien imprimiere o distribuyere libros heréticos sería tenido por reo de traición. No se publicaría nada sin la censura eclesiástica ejercida por censores nombrados por las autoridades del Imperio, requiriéndose el nombre y dirección del impresor, al que se le exigía licencia imperial. Se obligó a los libreros a exhibir en sus tiendas una lista de todos los libros prohibidos, así como disponer de un catálogo de cuantos libros almacenaban. La Iglesia católica en nuestro país ejerció la potestad de vigilar la edición de libros escolares hasta, aproximadamente la mitad del siglo XX, cuya publicación requería de la obtención previa del *Nihil obstat, imprimatur* (que significa: "No hay inconveniente, imprímase").

Los revolucionarios franceses pronto se dieron cuenta de que con la fácil tirada de panfletos y pasquines cualquiera podía comunicar sus ideas políticas y "traicionar" la verdad revolucionaria.

Estos precedentes de formas duras de control se ejercieron durante el franquismo en la regulación de los libros de texto, aunque su mentalidad intervencionista secularizada y suavizada se ha mantenido hasta prácticamente nuestros días. Un



decreto publicado en 1974 establecía que:

"La utilización de libros y en general de todo material didáctico destinado a cualquier área o actividad de la Educación Preescolar, General Básica, Formación Profesional de primero y segundo grados y Bachillerato, requerirá, en cuanto a contenido y precio, la autorización del Ministerio de Educación y Ciencia".

(BOE de 13-IX-1974.)

La Orden Ministerial del mismo año especificaba el listado de material objeto de esta autorización preceptiva para poder ser utilizado: Guías didácticas del profesor, libros del alumno, libros de biblioteca de aula, así como cualquier otro material escolar que, sin corresponder a ninguno de los grupos precedentes, fuera requerido por la labor docente, tales como colecciones de láminas o modelos, diccionarios, atlas, material de paso para medios audiovisuales y otro material científico" (BOE de 16-XII-74).

En 1992 el Ministerio de Educación del gobierno socialista abordó la reforma de esta legislación, obsesionada con la vigilancia de lo que pueden leer los estudiantes, y orientó el control más claramente hacia los aspectos pedagógicos de los procesos de enseñanza, dando profusas directrices que recogieron los currícula promulgados:

"Los proyectos editoriales -estipula el decreto regulador- aportarán de forma explícita la organización y distribución de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, así como los métodos pedagógicos pertinentes contemplados en los reales decretos que establecen el currículum de las correspondientes enseñanzas. Asimismo, el tratamiento de los contenidos atenderá a la distinción de conceptos, procedimientos y actitudes sobre la que se organiza el currículum".

Se reconoce una mayor autonomía a las editoriales y a los profesores para confeccionar sus propios materiales utilizados en su enseñanza, por el sencillo mecanismo de que el trámite de aprobación que venía siendo aplicado entiende que la vigilancia ministerial no puede alcanzar a todo escrito que puede entrar en las aulas ["Lo dispuesto en el presente real decreto -dice la norma-, (...) no será de aplicación a la producción editorial que profesores y alumnos utilicen como material de apoyo y que no esté destinada de manera específica al desarrollo de una determinada materia o área del currículum"].

Dada la tradición que tenemos en política del currículum, creo que es conveniente recordar la prevención de "no hacer pedagogía con el Boletín Oficial" desde las administraciones, no intervenir en el diseño más allá de lo estrictamente necesario y propio de su responsabilidad y no poner vallas inútiles a la información hoy. Hacerlo es ineficaz, limita a los profesores y los desposee de la responsabilidad de su propia práctica, oficializa modas efímeras, crea inseguridad, con fusión, etc. Esa tentación es tanto más poderosa por cuanto los administradores ocupados en estos temas suelen ser profesores.

El papel de las administraciones es el de regular, facilitar, evaluar y mediar entre el sistema escolar y los agentes que crean conocimiento y cultura en general, res-



pondiendo a las necesidades de la sociedad y del bien común, como garantía de protección de la racionalidad científica, de aprecio del legado cultural, de la igualdad, la no discriminación, la autonomía de profesores, la libertad de pensamiento de los estudiantes y la convivencia democrática, en un mundo que requiere de esquemas complejos y cambiantes para comprenderlo y actuar en él responsablemente.

A la administración le corresponden las funciones de regulación de mínimos, la provisión de los medios oportunos, la formación del profesorado y el control de la política desarrollada. Las orientaciones científicas y técnicopedagógicas deben quedar para el diálogo dentro de "la sociedad civil" relacionada con la educación: profesorado, especialistas, intelectuales, técnicos y representaciones de madres y padres y de otras instancias sociales.

6.4. Nuestro particular "vademécum" para el currículum. Principios para la traducción pedagógica del texto en prácticas

En el *desarrollo* del currículum la pedagogía desempeña el papel de proveedora de principios orientadores de la práctica, traduciendo los contenidos en función de finalidades generales según las peculiaridades de los sujetos. No son criterios autónomos, sino principios para transformar la cultura relevante seleccionada en aprendizaje significativo. Tienen que aplicarse en situaciones concretas, razón por la que resulta difícil entender su operatividad sin ejemplificarlos. Por eso, entre otras razones, no pueden ser regulados en el currículum prescrito para todos, ya que operan en lo que denominamos como *currículum en acción*. Nos parecen interesantes las siguientes sugerencias:

- a) Aprovechar las variadas fuentes de información, cultura y estudio que ofrece la sociedad del conocimiento: escritos, imagen, sonido, ... para salir de las limitaciones del libro de texto.
- b) Considerar la vida cotidiana y los recursos del medio cercano para relacionar la experiencia del sujeto con los aprendizajes escolares sin caer en localismos alicortos.
- c) Organizar globalizadamente los contenidos en unidades complejas que exijan la coordinación de profesores e incluso la "docencia en equipo". Además de las conexiones interdisciplinarias de contenidos, se pueden juntar actividades y medios en unidades temáticas de una cierta complejidad y duración en su desarrollo.
- d) Estimular y ejercitar las variadas formas de expresión en las realizaciones o trabajos de los alumnos.
- e) Motivar hacia los contenidos y actividades no es algo que se pueda dar por supuesto, ni surge normalmente de forma espontánea, hay que provocarlo con una enseñanza interesante. Es preciso buscar y promover las motivaciones permanentes hacia el aprendizaje y las actitudes positivas hacia la cultura, como forma de enseñar a *aprender* y a *querer aprender*.
- f) Explotar todos los tipos de aprendizaje posibles en cada unidad: conocimientos, habilidades, hábitos, adquisición de actitudes y valores...
- g) Cultivar las virtudes o hábitos intelectuales como la apertura, fundamentar la opinión, contraste dialogado de opiniones, empeño en la búsqueda de la verdad, provisionalidad y relatividad del saber que se reconstruye constantemente.
- h) Ejercitar virtudes sociales como la tolerancia, cooperación, ayuda...



- i) Atención a necesidades de compensación inmediata y como estrategia de vigilancia continua: evitar lagunas, reforzar competencias básicas...
- j) Reconocer y estimular los valores, opiniones y manifestaciones de la individualidad y la autonomía de las personas menores, dentro de un orden presidido por el respeto a los demás y a la necesidad de un ambiente de trabajo productivo y motivador.
- k) Dar continuidad curricular a lo largo de períodos, ciclos y grados, así como respeto a la progresividad de los niveles de exigencia, de acuerdo con las necesidades individuales.
- l) Los centros educativos no son los únicos recintos donde se conecta con la cultura o la información aprovechable en el desarrollo del currículum.

Hasta aquí hemos repasado algunos temas sin la pretensión de configurar teoría comprensiva alguna del currículum. Tampoco hemos explicitado muchas ideas que no hayamos manifestado en algún otro lugar con anterioridad. Valga lo dicho como notas para el recuerdo de problemas que consideramos importantes y que pueden incitar a la discusión.