

¿QUÉ ES ESO LLAMADO CURRICULUM?

La pregunta que da título a este apartado probablemente ha sido planteada, en los últimos años, por gran parte de los profesores y profesoras de nuestro sistema educativo. Se trata, en realidad, de una cuestión que también ha sido formulada por los profesores y profesoras, teóricos e investigadores, de otros sistemas educativos con una más larga tradición en la utilización del término. ¿Por qué, entonces, no hay una definición única sobre el término?

Con el término "curriculum" sucede algo así como cuando intentamos definir el término "escuela". Pensemos en una persona que jamás haya tenido experiencia escolar alguna y que nos preguntara "qué es eso llamado escuela". Conceptualmente podríamos construir una definición que hiciera referencia a las funciones propias de la escuela, comenzando por aquello de que "la escuela es una institución que tiene por finalidad...", pero lo cierto es que una explicación más precisa y significativa de una escuela debería de hacer referencia a la descripción de los múltiples aspectos que definen la vida interna, funcionamiento y prácticas de la escuela actual; y también las diferencias que existen entre escuelas diferentes.

En suma, cuando definimos la escuela no hacemos sino reflejar, tratar de describir, un tipo de experiencia humana; su significado, en términos generales, ha variado con el paso de la historia y, desde perspectivas particulares, nos remite a la historia escolar de cada uno de nosotros. Cuando hablamos de curriculum, igual que cuando hablamos de escuela, no estamos haciendo referencia, tal como señala Grundy (1991) a conceptos abstractos cuya existencia es ajena o está por encima de la experiencia humana. "Cuando hablamos sobre el curriculum escolar no hablamos sino de la forma en la que una sociedad, en un momento concreto de su historia, organiza un conjunto de prácticas educativas. De la misma forma, podemos entender por curriculum de una escuela, la manera en la que se organizan en ella las prácticas educativas; en suma, la oferta educativa propia de esa escuela"

Desde la perspectiva general de que el curriculum escolar no representa sino la forma en la que una sociedad se enfrenta al problema de organizar un conjunto de prácticas educativas, las opciones para definir y organizar dichas prácticas son diversas; las asunciones, creencias, teorías y técnicas puestas en juego para optar por unas formas u otras pueden ser diferentes; y, asociada a cada visión o pensamiento sobre cómo se organizan dichas prácticas, explícita o implícitamente hay una definición sobre lo que significa el curriculum, esto es, sobre qué es lo significativo en "aquello que ocurre o pasa" o debería de ocurrir en la escuela. Por otra parte, previamente a estudiar cómo se ha definido el curriculum desde diferentes perspectivas y por especialistas diferentes, podríamos comenzar por analizar algunos de los significados del término desde su utilización en determinadas situaciones prácticas, más o menos cotidianas o posibles:

a) Una profesora señala a un profesor del ciclo anterior: "Convendría coordinar el curriculum de su ciclo y el del nuestro, pues he leído los programas y algunos contenidos se repiten".

b) El director de un centro a algunos padres: "El curriculum de esta escuela se basa fundamentalmente en el esfuerzo individual de los alumnos, en su trabajo personal; también adquieren especial importancia las actividades al aire libre y los deportes, pero todo ello sin olvidar que sólo a través del esfuerzo individual se puede alcanzar el éxito. De hecho, la mayor parte de nuestros alumnos accede a la universidad...".

c) Un equipo de profesores ha realizado una planificación conjunta de su trabajo a principios de curso. Cuando acaba el primer trimestre, uno de ellos señala:

"Creo que va siendo hora de revisar el curriculum, noto cierta insatisfacción en algunos de nosotros, y los alumnos no están muy cómodos con el tipo de material con que trabajamos, al menos eso es lo que he deducido de la evaluación".

d) Un profesor está dando clase, un alumno levanta la mano y hace determinada pregunta. El profesor trata de responder y, mientras, piensa que sería conveniente fotocopiar un material alternativo al libro de texto con el fin de profundizar en el tema sobre el que el alumno ha incidido.

1) En el primer caso, la utilización del término curriculum es la de mayor tradición histórica en

nuestro contexto, como programa o plan de estudios de carácter oficial, o como conjunto de materias o disciplinas, a veces como objetivos generales, que conformarían ese plan de estudios, o también, el conjunto de temas que componen una determinada materia o disciplina. El curriculum de la Educación Infantil, por ejemplo, sería el programa general (objetivos, contenidos...) que da cobertura, a ese tramo concreto de la escolaridad.

2) En el segundo caso, el término curriculum se encuentra asociado a la idea tanto del contenido escolar como las actividades que se derivan del trabajo sobre tal contenido, en otras palabras, "lo que ocurre en el aula". En este caso podríamos hablar del curriculum de una escuela como el conjunto de actividades educativas ofertadas por esa escuela.

3) En el tercer caso, el término curriculum se asocia fundamentalmente a propuesta o proyecto educativo, esto es, planificación de "lo que la escuela puede o debe ofrecer". El curriculum, en este caso, adquiere la consideración de curriculum proyectado o curriculum planificado. El curriculum de una escuela, en este caso, sería el proyecto cultural, a corto, medio y largo plazo, siempre discutible y mejorable, en el cual se enmarcan las actividades y la organización de esa escuela.

4) En el cuarto ejemplo, no aparece de forma explícita el término curriculum; sin embargo se encuentra presente en la situación, en la medida en que el curriculum puede ser también definido como un "cruce de prácticas". El curriculum de una escuela, en ese caso, será tanto lo que ocurre en sus aulas, planificado o improvisado, como el pensamiento individual y colectivo, sobre las posibilidades y limitaciones de diversa índole para que ocurra eso o puedan (o no) ocurrir otras cosas.

5) Si el lector o lectora, a estas alturas de lectura, se preguntara "pero ¿de qué diablos trata este capítulo?", la respuesta vendría a establecer un quinto uso del término desde la consideración del curriculum como ámbito de reflexión, de estudios, de análisis, de investigaciones y teorizaciones. Desde el momento en que el curriculum, sea como proyecto cultural, sea como realidad o cruce de prácticas de diversa índole, sea como conjunto de relaciones interpersonales, sea como conjunto de relaciones institucionales, sea como conjunto de objetos e instrumentos por utilizar en dichas relaciones, puede y debe ser analizado, interpretado, criticado y, por supuesto, mejorado.

Partiendo de los significados anteriormente señalados en la utilización del término curriculum, podemos tratar de organizarlos en el esquema de la figura 1.

A través del esquema podemos observar la progresiva ampliación del significado de curriculum. El discurso en torno a cada uno de esos significados -lo que es y lo que puede ser el curriculum— se construye sobre la base de opciones de racionalidad que siempre vienen a representar visiones diferenciadas sobre la realidad, sobre aquellos aspectos de la realidad que merecen ser problematizados o cuestionados, y también sobre aquellos que no son definidos como problemas. Ello quiere decir que un modelo educativo para la práctica o desde la práctica siempre representa una opción, no sólo pedagógica, sino también ideológica, sobre el papel y las funciones de la escuela, y de nosotros mismos como docentes, con respecto a la sociedad, los alumnos y alumnas, el conocimiento, etcétera.

No podemos olvidar que el curriculum, cualquier curriculum, es, en primer lugar, un proyecto de carácter cultural, social y educativo, uno de cuyos valores fundamentales radica en la capacidad de preparar a los alumnos y alumnas en la "lectura, interpretación y actuación" "de" y "en" la sociedad en la que viven.

Desde esas consideraciones, hablar del curriculum significa, sobre todo, debatir los problemas del curriculum: qué proyecto queremos, cuál es la mejor forma de desarrollarlo, cómo establecemos sus criterios y procedimientos de valoración y justificación. Y eso nos lleva a enfrentarnos a la práctica de la enseñanza como "algo más" que aquello que hacen profesores y estudiantes entre las cuatro paredes de su aula, porque resulta que "aquello que hacen", en gran medida, se encuentra mediatizado por otro tipo de prácticas: sociales, políticas, económicas, que conforman un conjunto de posibilidades y limitaciones que dan un sentido cultural específico al diseño, desarrollo y

evaluación del curriculum y la enseñanza.

Si el curriculum representa esa práctica social e institucionalmente organizada, compleja y dinámica -que es, a la vez, de enseñanza y de aprendizaje, organizativa, política, de relaciones personales y de comunicación, de relaciones de poder, etcétera—, que tiene lugar, que "ocurre" día a día en nuestras aulas, escuelas e institutos y en general en nuestro quehacer educativo, someter a la discusión crítica, al debate y al análisis aquello que "ocurre" en la escuela sólo puede hacerse en el marco de una sociedad democrática. Tratar de responder a las cuestiones de qué enseñamos, cómo lo hacemos y por qué o para qué así y no de otra manera, en otras palabras, reflexionar críticamente sobre el curriculum, al igual que sucede en otros tantos ejercicios desde el debate público sobre "lo social", sólo puede impulsarse y desarrollarse en ámbitos democráticos, más desde el momento en que el curriculum también puede ser considerado, entre otros aspectos, como un instrumento de poder y de dominación. Por lo tanto, discutir sobre "lo que sucede en la escuela" y sobre lo que querríamos que sucediera" es, también, un ejercicio de y desde la libertad. En palabras de Kemmis:

La práctica de la educación es una forma de poder, una fuerza dinámica tanto para la continuidad social como para el cambio social que, aunque compartida e impuesta por otras personas, sigue estando en gran parte en manos de los maestros (S. Kemmis, 1988).

Por ello, el hecho de hablar de curriculum, en estos momentos y en nuestro propio contexto, se encuentra relacionado con el progresivo asentamiento y avance de la idea de que "lo que sucede" en el aula y en la escuela no es sólo un problema técnico, reductible exclusivamente a parámetros pedagógicos y organizativos, sino que, sobre todo, se constituye en un problema cultural, sometido a fuerzas de diversa índole, entre otras, sociales, ideológicas, económicas, etc., que a todos nos afectan, porque vienen a configurar formas de entender y "racionalizar" nuestra propia función social.

¿QUÉ NOS DICEN LAS DEFINICIONES?

A continuación daremos un paso más, tratando de analizar algunas de las definiciones que hemos seleccionado, desde la bibliografía, sobre el término curriculum, tratando de descubrir algunos de los supuestos de partida que dan lugar a la misma, todo ello bajo la consideración de que las definiciones, si bien no resuelven los problemas que el curriculum plantea, al menos, nos sugieren perspectivas para considerarlos (Stenhouse, 1984). Veamos, en primer lugar, un grupo de tres definiciones:

Es el esfuerzo conjunto y planificado de toda escuela, destinado a conducir el aprendizaje de los alumnos hacia resultados de aprendizaje predeterminados (G. Inlow, 1966).

Es el conjunto de experiencias planificadas proporcionadas por la escuela para ayudar a los alumnos a conseguir, en el mejor grado, los objetivos de aprendizaje proyectados, según sus capacidades (R. Neagley y N. Evans, 1967, citados por L. Stenhouse, 1984).

Programa de actividades, diseñado de forma que los alumnos alcancen, tanto como sea posible, determinados fines y objetivos educacionales (P. Hirst, 1973).

¿Qué tienen en común estas definiciones? Básicamente la idea de predeterminación de fines, objetivos o resultados de aprendizaje. Nos encontramos ante una perspectiva sobre el curriculum centrada en el problema de establecer cuáles son los caminos o medios más idóneos para alcanzar los objetivos educacionales proyectados. Así pues, desde esta perspectiva, una teoría del curriculum se centrará en el problema de cómo se pueden establecer y organizar esos medios que tengan la potencialidad de generar los fines y objetivos prescritos.

Veamos ahora otro grupo de definiciones:

Es lo que ocurre a los niños en la escuela como consecuencia de la actuación de los profesores. Incluye todas las experiencias de los niños por las que la escuela debe aceptar responsabilidades (A. Oliver, 1965).

El curriculum consiste en la suma de las experiencias que los alumnos realizan mientras trabajan bajo la supervisión de la escuela (H. Johnson, 1970).

Actividad trazada y experiencia -organizada, enfocada y sistemática- que la vida, sin ayuda, no proporciona. (...) En forma adecuada selecciona, organiza, elabora y acelera artificialmente el proceso de la vida real (P. Musgrove, 1973).

Todas las oportunidades de aprendizaje que la escuela proporciona (J. Saylor y W. Alexander, 1966).

En este caso la consideración sobre el curriculum se centra mucho más en "aquello que sucede" en la escuela: el concepto de "aprendizaje" va más allá del concepto de "aprendizaje predeterminado". Por supuesto que bajo el "paraguas" de curriculum se incluyen la planificación, los objetivos y las finalidades previstas, en suma, la intencionalidad de las propuestas educativas. Pero no necesariamente se establece una relación causal entre "lo que sucede" en la escuela y el "aprendizaje previsto"; queda la puerta abierta a la existencia de otros aprendizajes derivados de la vida escolar que, hasta resulta posible, no estuvieran predeterminados-. Una teoría del curriculum, en este caso, se centrará en los problemas de la enseñanza desde su ubicación en contextos específicos -aulas, escuelas, sociedad-; su objetivo no será sólo optimizar, sino también analizar qué medios y actividades dan lugar a qué formas de conocimiento, de evaluación, etcétera.

Por último, veamos este otro grupo de definiciones:

Proyecto flexible que contempla la posibilidad de modulación para acomodarse a las situaciones singulares, pero es, ante todo, un proyecto teórico, una hipótesis de trabajo que se somete continua y progresivamente a la contrastación práctica (A. Pérez Gómez, 1988).

Tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica (L. Stenhouse, 1984).

El curriculum expresa una filosofía o filosofías de educación que transforman los fines socioeducativos fundamentales en estrategias de enseñanza (U. Lundgren, 1992).

A través de estas últimas definiciones se pone de manifiesto la importancia de relacionar "aquello que sucede" en la escuela con la racionalidad, la teoría o la "razón de ser" de aquello y no de otra cosa. Es decir, el carácter experimental, de "hipótesis que se pone a prueba" de todo curriculum, y que se justifica no sólo "porque funciona", sino porque "vale la pena" que funcione de esa manera. Una teoría del curriculum, desde esta perspectiva, encuentra su función básica en la posibilidad de mejorar la enseñanza desde su comprensión y explicación como proceso social complejo, siempre discutible y no fácilmente previsible en todas sus facetas.

La mayor parte de las definiciones apuntadas en las líneas anteriores forma parte de libros o trabajos referentes a una teoría del curriculum, lo cual quiere decir que la definición sobre el término no hace sino establecer el "campo de juego" desde el cual tendrá un sentido específico el consiguiente discurso en torno al curriculum y sus problemas asociados. Cuando leemos unas u otras definiciones, el problema no estriba en las diferencias semánticas, sino fundamentalmente en

el conjunto de creencias y asunciones asociadas a las mismas, y que dan lugar a diferentes formas de entender y pensar sobre el currículum y la enseñanza, y también sobre el papel de la escuela ante la cultura y la sociedad.

Pensar, analizar y tratar de mejorar el currículum y, como parte de ello, pensar, analizar y tratar de mejorar las escuelas, no es una tarea neutra ni neutral, es una tarea que parte de compromisos, asunciones e intereses, en muchas ocasiones ajenos al discurso científico. Los intereses políticos, económicos y administrativos, por ejemplo tienen una función primordial a la hora de legitimar, desde los discursos y prescripciones oficiales, determinadas formas de pensar y actuar en la enseñanza.

Así pues las definiciones propuestas representan formas de entender el objeto de los pensamientos, análisis e intentos de mejora de eso que llamamos currículum. Y resulta que en ocasiones esas formas de pensamiento compiten entre sí, generando conflictos que, no lo olvidemos, son necesarios y saludables tanto para el avance del discurso pedagógico y curricular, como para el debate social en torno a la educación.

Por ello, al abordar el problema de las definiciones, y tras ellas, las tendencias, enfoques, paradigmas y concepciones sobre el currículum, jamás debemos partir del simplismo que supone el pensar que el conocimiento, en este caso el conocimiento sobre el currículum y la escuela, podría ser resumido en un tratado o conjunto de principios y leyes que enlazados entre sí conformaran un todo coherente. Un todo que podría ser presentado en su conjunto recogiendo lo mejor y "más científico" de los diferentes enfoques, tendencias, paradigmas y concepciones que a través del tiempo han tenido lugar en la historia de la educación y del currículum.

Si consideramos el currículum como construcción cultural, esto es, un modo de organizar una serie de prácticas educativas en una sociedad, concluiremos que su estudio es más un dominio interdisciplinar, sujeto a debate e interpretación, que un campo de conocimientos estables y establecidos.

A la vez, y dentro de estas posibles caracterizaciones, cada concepción teórica, cada enfoque, cada perspectiva, responde -o al menos trata de hacerlo- a una situación histórica concreta, que en cierta forma determina una visión sobre lo que denominaremos "realidad", una "lectura" sobre la realidad que, como intelectuales, nos lleva a plantear, en momentos y situaciones puntuales, unos problemas y no otros, a relacionar determinados aspectos de forma diferenciada, a recoger e interpretar unos datos y no otros, a, como hemos visto anteriormente, definir el currículum de una forma y no de otra. Por otra parte, aunque el desarrollo del currículum y la escuela en nuestras sociedades modernas se ve afectado por el avance de los discursos organizados sobre la enseñanza, el aprendizaje, la organización escolar, la evolución de las disciplinas, etc., los cambios también han de ser relacionados con la sutil interacción entre las ideas y el contexto y las condiciones de las cuales se generan (R. Sharp, 1988).

CURRÍCULUM: PROYECTO Y REALIDAD

La definición que sobre currículum ofrece A. Oliver (1965), por ejemplo, como "programa de actividades, diseñado de forma que los alumnos alcancen, tanto como sea posible, determinados fines y objetivos educativos", podemos situarla frente a la aproximación que, sobre el mismo término, ofrece S. Grundy como "cruce de prácticas". Creo que no son excluyentes ni contradictorias, entre otros aspectos, porque el objeto de la definición no es el mismo. Oliver define el currículum como proyecto o plan y, por su parte, Grundy trata de hacerlo desde la perspectiva del currículum como realidad o práctica.

Y es que una cosa es cómo estructurar un programa de enseñanza por escrito, es decir, cómo formatear una propuesta o proyecto de currículum —y éste es un problema al que tanto se enfrenta el legislador cuando presenta los programas oficiales como cualquier profesor o profesora cuando proyecta o planifica su enseñanza en un documento- y otra cosa es pensar que cuando hablamos de currículum sólo lo hacemos en referencia a un documento escrito. Ello nos llevaría a asumir que

toda la problemática y el sentido de la enseñanza encuentra su pleno significado en la definición, por escrito, de los mejores objetivos, los contenidos más idóneos, los métodos pedagógicos más actualizados y eficaces, y excelentes criterios de evaluación. En realidad, ese documento escrito no deja de ser una declaración de intenciones, de las mejores intenciones, si se quiere. El problema, a la hora de cristalizar esas intenciones en un aula, y en procesos concretos de enseñanza y aprendizaje, es de otra naturaleza.

El problema de cristalizar esas intenciones en el aula nos traslada a un escenario diferente, y nos enfrenta a situaciones en su mayor parte cotidianas, frente a colectivos de personas agrupadas por edades en espacios llamados aulas, individuos, niños y niñas con un nombre y un rostro que a veces denota alegría y otras tristeza, frente a profesionales que siguen un horario, que a veces trabajan a gusto, y en otras ocasiones se aburren o se cansan y hasta se desesperan.

También, como parte del escenario, hay que hablar del patio de recreo, de libros y libretas, lápices, rotuladores y plastilina, pizarras y quizás videos y computadoras. Y, por supuesto, lo que ocurre en el escenario no es sino el conjunto de experiencias públicas y privadas que entre unos y otros viven cada día de clase, durante cinco días a la semana, durante bastantes semanas al año y durante bastantes años de escolaridad.

En otras palabras, la calidad de un curriculum ha de observarse, en primer lugar, tomando como referencia aquello que sucede en un aula y en un centro escolar, y ello nos remitiría a la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes, a lo que entenderíamos por un trabajo bien hecho —sea de profesor, sea de alumno—, a la calidad de las relaciones entre las personas de un centro escolar y de un aula, a lo largo de un curso, etc.; todo lo cual no es sino procesos y experiencias, es decir, situaciones y relaciones que se viven, y que derivan no sólo de documentos bien escritos y convenientemente fundamentados, sino que también surgen, en ocasiones, de la improvisación, de las rutinas establecidas, del sentido común, de la experiencia acumulada.

Aludiré a una metáfora para tratar de relacionar ambos significados, llamémosla "la metáfora del curriculum vitae".

Cuando, por las razones que sean, se hace necesario preparar y presentar nuestro propio curriculum vitae, se suele elaborar un documento, bien presentado, donde, de una forma organizada, señalamos algunos eventos de nuestra vida, aquellos que resultan necesarios e importantes frente a quien se va a presentar el documento en cuestión. De hecho, incluso en algunos casos podemos disponer de una especie de plantilla, ya formateada, con los epígrafes correspondientes, y lo que resta es tratar de llenar los espacios en blanco. Ese documento suele ir acompañado de los justificantes correspondientes que dan veracidad a aquello que se presenta como mérito. En enseñanza, ésa podría representar la perspectiva centrada en el curriculum como proyecto que se patentiza en un documento escrito, público, formalizado y justificado. Desde el curriculum básico se nos ofrecen los epígrafes que podría tener ese documento: objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación; sin embargo, una definición más abierta de curriculum como proyecto podría ser la siguiente:

Un curriculum es el medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa. Implica no sólo contenido, sino también método y, en su más amplia aplicación, tiene en cuenta el problema de su realización en las instituciones del sistema educativo (L. Stenhouse, 1984, p 30).

Al mismo tiempo, y volviendo al curriculum vitae, si tomáramos su significado más literal como "carrera vital", es decir, como "aquello que hemos vivido", realmente resultaría imposible describirlo en un documento escrito. Qué duda cabe de que el documento que, en momentos determinados, presentamos bajo el título de "curriculum vitae" y que comienza por nuestros nombres y apellido, y datos administrativos, sólo representa una mínima parte de lo vivido. Probablemente ni siquiera lo más significativo de nuestra vida aparece en ese documento (triste de aquel que en los cuatro, ocho o doce folios de curriculum vitae que presenta en una ventanilla u oficina se contenga lo más significativo de su vida). Nuestra vida cotidiana es más compleja, desorganizada, imprevisible, que lo presentado en el documento escrito con sus correspondientes justificaciones documentales. Aunque, y esto conviene no olvidarlo, el documento refleja una parte

de lo que acontece en esa vida.

En enseñanza, el "curriculum vitae" de un centro podría estar representado por el proyecto escrito y formateado, ordenado bajo epígrafes tales como objetivos, contenidos, actividades, horarios, criterios de evaluación, etc. Sin embargo, el curriculum como cruce de prácticas viene a representar esa otra perspectiva centrada no en "lo que podría o debería de ocurrir" en ese centro y en sus aulas, en aquello planificado, sino en "lo que realmente" está ocurriendo. Y aquello que sucede en un centro y en sus aulas es algo tan complejo y variado que sería ingenuo pensar que es un reflejo directo de la definición previa, precisa y justificada de objetivos, contenidos, métodos y evaluación o, en otras palabras, que se justifica y explica únicamente por seguir, o ser el reflejo literal de un proyecto escrito.

Aunque, y esto conviene no olvidarlo, ese cruce de prácticas se orienta, en parte, en sus líneas generales, por lo contenido en esos documentos escritos.

Así pues, nos encontramos frente a dos perspectivas sobre un mismo fenómeno: el curriculum como plan o proyecto, y el curriculum como realidad o cruce de prácticas.

En los estudios sobre el curriculum, y en la práctica de la enseñanza, el problema central justamente se sitúa, volviendo a Stenhouse, en "el hiato existente entre nuestras ideas o aspiraciones, y nuestras tentativas para hacerlas operativas" (1984, p. 27). Es decir, entre lo que pensamos y consideramos que es posible y necesario, y la forma en la que tratamos de hacerlo real, de concretarlo en acciones en el interior de un aula o de un centro escolar. Ese es, justamente, el problema al que se enfrenta un equipo de profesores cuando trata de diseñar el Proyecto Curricular de un centro, o de un ciclo, o de un nivel, el establecer los puentes más adecuados entre lo que se quiere y lo que posiblemente se puede; en suma, entre teoría y práctica de la enseñanza.

Posteriormente, Kemmis propone considerar el problema planteado por Stenhouse desde el contexto más amplio de la relación entre educación y sociedad:

En esta monografía, el problema central de la teoría del curriculum debe ser entendido como el doble problema de las relaciones entre la teoría y la práctica, por un lado, y el de las relaciones entre educación y sociedad, por otro (S. Kemmis, 1988, p. 30).

Grundy (1991) plantea el mismo problema cuando hace referencia a los dos enfoques complementarios a través de los cuales podemos observar el curriculum: un enfoque netamente conceptual y un enfoque cultural; y la misma autora utiliza una analogía que, desde mi punto de vista, puede servirnos perfectamente para ejemplificar ambos enfoques.

El enfoque conceptual, señala Grundy, en la construcción de una vivienda, corresponde a los conocimientos puestos en juego por la persona o personas responsables del diseño de la casa. Cuando un arquitecto diseña una casa, y planifica los pasos o etapas por seguir, resulta fundamental tener presentes los parámetros dentro de los cuales es posible diseñar y construir la casa. Hay ciertos requerimientos para que una construcción pueda ser denominada y reconocida como casa, otro tipo de requerimientos que vienen determinados por el interés del cliente, o por el propio presupuesto, requerimientos de carácter institucional y legal, y, por supuesto, requerimientos de carácter técnico. El diseño, entonces, es una especie de plan que, atendiendo a aquellos requerimientos, pueda guiar de forma ordenada las acciones de los operarios que construirán la casa. El curriculum se definirá como el plan que guía las acciones de enseñanza.

Un enfoque cultural de la vivienda tiene más que ver con la gente que vive en ella, lo que hacen, las razones para vivir en esa casa y no en otra. Y esa forma de "vivir" la casa lógicamente viene determinada por la forma en la que se la diseñó y construyó; pero también, y fundamentalmente, por la forma en la que se organiza "lo que hacen" y "lo que no hacen" los moradores de la casa. De la misma forma, un enfoque cultural sobre el curriculum tiene que ver con "lo que ocurre en la escuela" como consecuencia de la existencia de un curriculum como proyecto, esto es, la acción

como consecuencia de la existencia de un marco para la acción. Pensar sobre el currículum, en este caso, tiene mucho más que ver con las valoraciones que, como profesionales, hacemos sobre lo que "vale la pena" hacer y vivir dentro del aula.

Frecuentemente, en la enseñanza, en nuestra práctica cotidiana en las escuelas y en las aulas se produce una clara disociación entre ambos enfoques sobre el currículum. Por una parte, estamos viviendo, trabajando y experimentando un proyecto cultural a lo largo de muchas horas al día, y muchos días al año; un proyecto cultural que, entre otros aspectos, se concreta en vivencias en el centro y en experiencias y relaciones dentro de un aula y aunque nuestras reflexiones colectivas: reuniones de claustro, de consejo escolar, de seminario, de departamento, de ciclo, de área, sea para confeccionar el plan de centro o la memoria anual, o el proyecto curricular, o una planificación conjunta, o una sesión de evaluación, normalmente giran alrededor de un enfoque netamente conceptual sobre currículum, en pocas ocasiones nos detenemos a observar el acontecer diario del currículum. En muchos centros el llamado Proyecto Curricular de Centro puede ser un ejemplo: a veces nos preocupamos más por la estructura del diseño qué epígrafes debe contener para que recoja "todo" lo que debe recoger, y quién se encarga de "rellenar" cada epígrafe con objetivos y con una organización ejemplar, antes que preocuparnos, por partir del análisis de la vida del centro, y luego pensar cómo ésta podría ser mejorada a través de un proyecto.

Algo parecido suele suceder cuando somos novatos y nos enfrentamos a nuestras primeras clases; la planificación que solemos hacer, entonces, de nuestra enseñanza suele seguir el modelo de diseño o programación aprendido en la formación, y normalmente sucede que esa programación nos sirve muy poco, pues la clase tiene muchos aspectos imprevisibles y novedosos. Con la experiencia aprendemos, poco a poco, a planificar desde la cultura, desde la vida de esa clase en particular, desde sus posibilidades y sus limitaciones.

El problema de conjugar ambos enfoques se centra, pues, en la capacidad de explicitar, por una parte, una idea o ideal de escuela y de enseñanza y, por otra, en las posibilidades y estrategias a la hora de convertirla en realidad.

Sin embargo, resultaría ingenuo pensar que ese problema es un problema "de los profesores". El tratar de delimitar el ideal de escuela y de enseñanza, sus objetivos e intenciones, en un sistema educativo, se constituye en un proceso complejo. No son los profesores y profesoras los únicos responsables de establecer los puentes entre las intenciones y la realidad, porque dentro de lo que entendemos por intenciones, tanto el currículum que se desarrolla en las escuelas, como la organización del Centro Educativo, o la organización y el funcionamiento del propio sistema educativo, responden a un marco social, político y económico que establece, a través de diferentes procesos de determinación (programas oficiales, formación del profesorado, dotación a centros, control administrativo del currículum, etc.), un "campo de juego" o marco curricular en el que, tanto las intenciones, como las condiciones para llevarlas a término, toman formas específicas. : Ello nos obliga, entre otros aspectos, a observar el Desarrollo del Currículum como un proceso donde "lo que sucede dentro de la escuela o del aula" se encuentra, en gran medida, sujeto a determinaciones desde instancias exteriores a esos contextos. De esa forma, lo que podemos denominar "prácticas escolares" no se constituyen: únicamente en productos o resultados del currículum escolar, sino que ellas mismas son los exponentes o evidencias más claras de lo que es el currículum, es decir, de una determinada visión sobre el conocimiento y la cultura, de una determinada forma de definir y construir el conocimiento.

En otras palabras, la escuela selecciona, organiza, distribuye y valora determinados modelos culturales; esto es, unos y no otros, tanto desde un proceso de determinación explícita cultural -el contenido de la enseñanza- como desde un proceso de transmisión o, en su caso, reconstrucción, de significados culturales -la forma en la que se define y legitima el contenido de la enseñanza a través de las prácticas-. De esa manera, "el aprendizaje escolar" no es únicamente "desarrollo de potencialidades individuales", sino que se convierte en desarrollo de determinadas potencialidades individuales "socialmente legitimadas" por y desde la escuela.

De esta forma, el trabajo de ese profesor o profesora en el aula, o el trabajo colectivo de los profesores en una escuela no se presenta como autónomo, sino que tiene lugar en "espacios de

realización" con límites más o menos explícitos. La planificación de la enseñanza se enmarca en esos espacios de realización, donde el alcance de los objetivos, actividades, contenidos y criterios de evaluación son relativos. El abanico de posibilidades que se abre ante un profesor o profesora, cuando comienza un curso no es ilimitado, ni siquiera se trata de un abanico de posibilidades que dependa únicamente del conjunto de conocimientos profesionales y técnicos adquiridos, en su formación; se encuentra limitado, al menos, por cuatro aspectos básicos:

a) El conjunto de limitaciones (y posibilidades) que presenta la enseñanza como proceso institucionalmente reglado y establecido, y que tiene lugar a través de organizaciones con características específicas: materiales, espacios, número de alumnos, coordinación profesores, etcétera.

b) El Currículum Oficial como conjunto de determinaciones sobre lo que se debe de enseñar y evaluar, por qué o para qué y cómo debe de hacerse.

c) El puesto de trabajo que ese profesor o profesora ocupa y las problemáticas asociadas: las relaciones laborales y personales con los colegas, el tipo de alumnos y alumnas, su procedencia social y cultural, configuración del espacio de trabajo cotidiano, materiales, reuniones, horarios, etcétera.

d) Los propios conocimientos, capacidades y epistemología del profesor a la hora de poner en juego sus capacidades para, en función de lo anterior, llevar a cabo cursos de acción determinados. En ese sentido, el "campo de juego" del profesor o profesora no es un campo abierto sino claramente limitado, sólo dentro del cual puede ejercer su relativa autonomía creativa. Ello quiere decir que lo que un profesor o profesora "puede hacer" y consiguientemente el área de reflexión sobre su posible intervención en el aula se encuentran mediatizados no sólo por consideraciones de orden legal: qué es lo que marca el currículum oficial como prescriptivo u obligatorio, qué es lo que marca la administración, sino también por otros ámbitos determinantes de la actividad en el aula: materiales disponibles número y características de los estudiantes, dominio de la materia por parte del profesor, etc., y, a la vez, por la percepción del profesor o profesora sobre sus propias posibilidades y limitaciones personales y contextuales

Resulta de especial importancia el concepto de "adaptación" cuando hacemos referencia al trabajo del profesor o la profesora en el aula, y el papel que en ese proceso de adaptación representa la racionalidad, la forma de pensamiento con que el docente se enfrenta a su enseñanza e identifica problemas y trata de solucionarlos.

Creo que resulta evidente que conforme vamos avanzando en los niveles del sistema educativo, dentro de lo que entendemos por educación infantil y obligatoria, los condicionantes institucionales y organizativos son cada vez mayores, esto es, determinan en un grado de progresión algunos aspectos específicos de las prácticas docentes. Por ejemplo, analicemos tres temas íntimamente relacionados: tiempo, calificación y carácter del contenido académico.

En la Escuela Infantil, en el Preescolar y, en gran medida, en lo que hasta ahora entendemos por Ciclo Inicial, los contenidos académicos oficiales se presentan de forma suficientemente amplia y flexible como para que el profesor o profesora pueda utilizar el tiempo disponible en desarrollar determinado tipo de habilidades, hábitos y conocimientos más o menos específicos; ello significa que "sobre la marcha" puede ampliarse el tiempo dedicado a determinado tipo de habilidad, o proceso, o, en cualquier caso, "volver atrás" sobre determinados contenidos, etc. En la medida en que la "calificación oficial" sobre el alumno o alumna ha de ser emitida al final del proceso, ello sin perjuicio de que se emitan informes de evaluación -a padres y/o a alumnos- de forma más o menos continua y según un estilo personal, y en la medida en que el mismo profesor o profesora dispone de toda la jornada escolar para organizar su trabajo, el espacio o ámbito de autonomía de organizar el trabajo, y la responsabilidad sobre el mismo es mayor.

Cuando nos situamos ante un nivel de enseñanza donde el "peso" de los contenidos académicos es sustantivamente mayor, y donde ya existe una distribución clara en materias, y tiempos — pensemos, por ejemplo, en el Ciclo Superior—, las limitaciones son mayores. El tiempo disponible por el profesor o profesora se presenta como un problema de primer orden, y en la medida en que, en la mayor parte de las ocasiones, las evaluaciones derivan en calificaciones más o menos

periódicas -por ejemplo, cinco evaluaciones, con sus correspondientes calificaciones a lo largo del curso, o una al trimestre, etc.-, el problema del tiempo todavía se agrava más, en la medida en que las correspondientes evaluaciones se perciben como indicadores de la progresión de los contenidos "ya dados". El espacio o ámbito de autonomía del profesor o profesora a la hora de organizar su trabajo puede, en este caso, ser percibido con serias limitaciones.