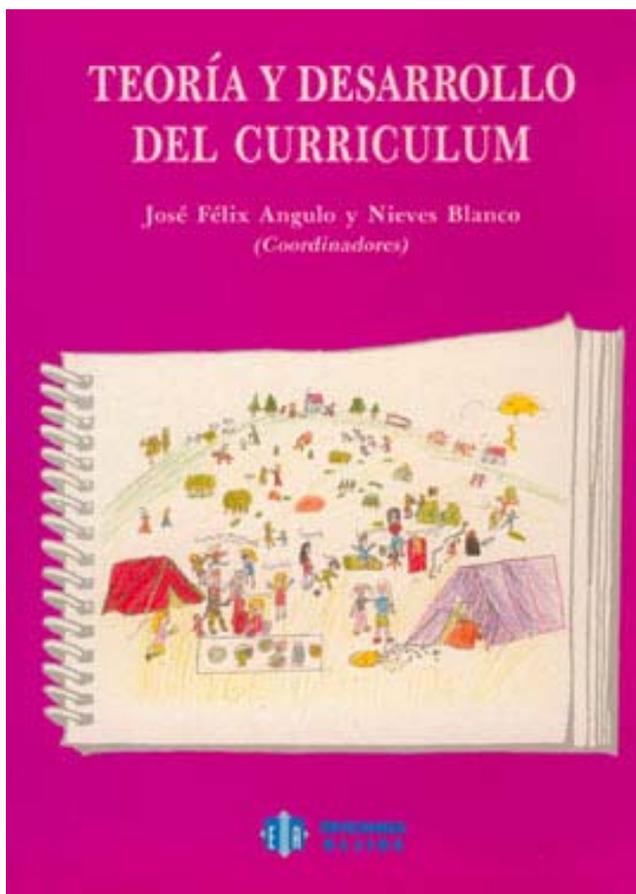


Teoría y Desarrollo del Curriculum

**J. Félix Angulo
Nieves Blanco
(Coordinadores)**



Ediciones Aljibe

Málaga, 1994

Este material se utiliza con fines
exclusivamente didácticos

ÍNDICE

Introducción	9
I. El curriculum	15
Capítulo 1: ¿A qué llamamos curriculum? <i>J. Félix Angulo Rasco</i>	17
Capítulo 2: El curriculum como formación. <i>José Contreras Domingo</i>	31
Capítulo 3: El papel del alumnado en el desarrollo del curriculum. <i>Juan Bautista Martínez Rodríguez</i>	43
Capítulo 4: Curriculum y escolaridad. <i>Angel I. Pérez Gómez</i>	67
II. Enfoques sobre el curriculum	77
Capítulo 5: Enfoque tecnológico del curriculum. <i>J. Félix Angulo Rasco</i>	79
Capítulo 6: Enfoque práctico del curriculum. <i>J. Félix Angulo Rasco</i>	111
III. El desarrollo del curriculum	133
Capítulo 7: La planificación de la enseñanza: ¿Técnica, sentido común o saber profesional? <i>Dino Salinas Fernández</i>	135
Capítulo 8: Los Proyectos Curriculares como estrategia de Renovación Pedagógica. <i>Jaume Martínez Bonafé</i>	161
Capítulo 9: El sentido de un proyecto. <i>Manuel Alcalá</i>	189
IV. La estructura del curriculum	203
Capítulo 10: Las intenciones educativas. <i>Nieves Blanco</i>	205
Capítulo 11: Los contenidos del curriculum. <i>Nieves Blanco</i>	233
Capítulo 12: Materiales curriculares: los libros de texto. <i>Nieves Blanco</i>	263
V. Evaluación y curriculum	281
Capítulo 13: ¿A qué llamamos evaluación?: Las distintas acepciones del término ‘evaluación’ o por qué no todos los conceptos significan lo mismo. <i>J. Félix Angulo Rasco</i>	283
Capítulo 14: La evaluación del curriculum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación.	

<i>Juan Fernández Sierra</i>	297
Capítulo 15: La evaluación del rendimiento académico de los estudiantes en el sistema educativo español.	
<i>Juan Manuel Álvarez Méndez</i>	313
Capítulo 16: Evaluación educativa y participación democrática.	
<i>J. Félix Angulo Rasco, José Contreras Domingo y Miguel Ángel Santos Guerra</i>	343
VI. Innovación y cambio del curriculum	355
Capítulo 17: Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo.	
<i>J. Félix Angulo Rasco</i>	357
Capítulo 18: Las determinaciones y el cambio del curriculum.	
<i>Francisco Beltrán Llavador</i>	369
Capítulo 19: Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas.	
<i>Jean Rudduck</i>	385
Bibliografía	395

CAPÍTULO 7

LA PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA: ¿TÉCNICA, SENTIDO COMÚN O SABER PROFESIONAL?

Dino Salinas
Universitat de València

Introducción

¿Cómo debería planificar el profesor su enseñanza? Esa es una pregunta en cuya formulación se explicita una forma particular de pensar sobre la enseñanza y de plantear las relaciones entre teoría y práctica. Sobre todo cuando la pregunta parte de la hipótesis de que existe, o puede existir, un procedimiento mediante el cual el profesor *debería* planificar su enseñanza.

¿Qué tipo de procedimiento sería ese? Algunas de las claves nos las ofrece la propia pregunta, La referencia al sujeto que ha de planificar se plantea en términos de “el profesor” y ello incide en el carácter universal de la posible respuesta, es decir, ese hipotético procedimiento debería ser aplicable por todo profesor, sea cual fuere, no ya su raza, edad o condición, sino también su nivel de enseñanza, experiencia o especialidad. Por otra parte, la utilización del término “debería” nos remite al *carácter normativo* de la respuesta, es decir, caso de que haya una respuesta concreta válida, no sólo ha de ser universal, sino que además, o quizás por ello, resulta de “obligado cumplimiento” porque, caso de que el profesor no planificara como *debería* hacerlo, o es porque desconoce el procedimiento, y por lo tanto carece de los conocimientos propios y elementales de la profesión, o resulta que, conociéndolos, lo hace de otra manera, con lo que a la acusación de incompetencia se puede añadir la de prevaricación (la de nocturnidad sólo en el caso de que su ejercicio profesional se realice en grupos nocturnos).

Pero echemos un nuevo vistazo a la pregunta “¿cómo debería planificar el profesor su enseñanza?” y ahora pensemos, ¿quién puede hacer tal pregunta?. Acudamos a lo que se denomina la Comunidad Educativa; resulta lógico pensar que, en general, a ningún padre o madre de estudiante se le ocurriría plantear la pregunta, como resulta lógico pensar que no forma parte de los intereses de los estudiantes la respuesta a la cuestión formulada, exceptuando quizás algunos estudiantes universitarios que, en ocasiones se preguntan, no sólo cómo deberían sus profesores planificar la enseñanza, sino también cómo deberían organizarla y desarrollarla. ¿Los profesores y profesoras?; bueno, yo creo que es cierto que cualquier profesor o profesora en algún momento de su vida profesional se ha preguntado “¿cómo yo podría o debería planificar mi enseñanza?”, o, si hablamos de un equipo docente, la cuestión probablemente sería “¿cómo podríamos o deberíamos planificar la enseñanza?”, y en ambos casos dudo que las respuestas pretendan un carácter de universalidad y obligatoriedad,

Así pues, volviendo a la pregunta de ¿quién puede plantear cómo debería planificar el profesor su enseñanza?, sólo se me ocurren dos respuestas razonables: o lo hace aquel teórico de la enseñanza que supone que tiene la respuesta correcta o quizás supone que es su obligación tratar de ofrecerla, o lo hace el político o administrador del sistema educativo que supone que una forma de controlar, o, en su caso, mejorar o hacer más eficaz la enseñanza es obligar a los profesores a que planifiquen como se *debería* hacer.

Hay un punto en común entre ese teórico y ese político, y es que ambos tienen la posibilidad de elaborar normas sobre la enseñanza, eso sí, desde diferente legitimidad. En el caso del teórico desde la legitimidad que puede ofrecerle la racionalidad, coherencia y fundamento de su discurso teórico, y en el caso del político desde la legitimidad asociada al ejercicio del poder en una sociedad democrática (aunque ese político, con el fin de recabar una justificación no sólo basada en el ejercicio del poder y la autoridad frente a quien ha de aplicar la norma, haga uso de determinados discursos teóricos que ofrezcan cobertura a lo que, por ello, no deja de constituir una decisión política). Por lo demás, es probable que el teórico plasme su respuesta a la cuestión de cómo debería de planificar el profesor su enseñanza en un libro o artículo, y que el político lo haga, también por escrito, en un BOE, un Decreto, en una Orden, una Circular, etc... Y ello constituye otra diferencia importante entre el teórico y el político cuando elaboran normas: en el primer caso la norma no es sino una opción para quien supuestamente ha de aplicarla, y en el segundo caso, podría tratarse de una norma “de obligado cumplimiento”.

Pero entonces... ¿hay una respuesta a la cuestión de “cómo debería el profesor planificar su enseñanza”? Mi opinión es que no hay una respuesta única, absoluta o simplemente verdadera. Por lo tanto sustituyamos el “debería” por “podría”, y entonces concluiremos que hay diferentes respuestas, o mejor, hay respuestas posibles y cada respuesta se encuentra asociada a formas de entender y pensar sobre la enseñanza,

el currículum, los estudiantes, la escuela, el contenido, etc.. A lo largo de este capítulo trataremos de analizar algunas de esas respuestas posibles.

1. ¿Qué es planificar el currículum?

Suele ser habitual en la mayor parte de los libros y tratados de teoría curricular el dedicar algún epígrafe, y hasta capítulo completo, al problema de la definición del término “currículum”. Muchos de los autores hacen referencia a las definiciones ofrecidas por otros especialistas para, finalmente, ofrecer la propia. Esa diversidad de definiciones vienen a poner de manifiesto, por una parte, la evolución conceptual del campo curricular y, por otra, las diferencias ideológicas entre corrientes, perspectivas y teorías que, con mayor o menor fortuna, tratan de ordenar, explicar o controlar eso que llamamos currículum escolar.

Yo, en este punto, quisiera comenzar citando una definición “legal” sobre currículum, allí donde en el artículo 4º de la LOGSE, se señala: “A efectos de lo dispuesto en esta ley, se entiende por currículo 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”.

La definición nos remite a uno de los significados más tradicionales del término *currículum*: programa o plan de estudios que, en el caso de la LOGSE, se estructura en torno a objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación. Planificar el currículum en cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades de nuestro sistema educativo sería, pues, planificar objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación.

Sin embargo, una cosa es cómo estructurar un plan o programa de enseñanza por escrito, es decir, cómo formatear una programación –y este es un problema al que tanto se enfrenta el legislador cuando presenta los programas oficiales, como cualquier profesor o profesora cuando proyecta su enseñanza en un documento–, y otra cosa es pensar que toda la problemática y sentido de la planificación se concreta en definir los mejores objetivos, los contenidos más idóneos, los métodos pedagógicos más actualizados y eficaces, y óptimos criterios de evaluación.

Planificar el currículum escolar o, si se prefiere, planificar la enseñanza, es algo más que establecer objetivos, contenidos, métodos y criterios de evaluación; significa pensar, valorar y tomar decisiones *que valgan la pena*, entre otras cosas, sobre situaciones cotidianas, sobre posibles acontecimientos imprevisibles, sobre un colectivo de personas agrupadas según su edad, en un espacio llamado aula, personas que son niños y niñas con un nombre y un rostro que a veces denotan alegría, o aburrimiento, y en ocasiones cansancio. También planificar el currículum escolar significa, a veces, pensar sobre el patio de recreo, sobre libros y libretas, lápices, rotuladores y plastilina, pizarras y quizás vídeos, y, por supuesto, forma parte del currículum escolar 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.

Además, detrás de lo que es “un día de clase” hay algo más que una sucesión ininterrumpida de situaciones y anécdotas fugaces colectivas e individuales, agradables y desagradables, públicas y privadas. Si todo ese conjunto de situaciones y relaciones tiene un sentido social, incluso una existencia determinada, es porque acontecen en espacios organizados para desarrollar un proyecto cultural y educativo que intenta hacerse realidad día a día, a lo largo de la escolaridad. Ese proyecto cultural y educativo se define y redefine desde diferentes instancias –administración, centros, editoriales, profesor–, y a través de procesos no siempre fáciles de identificar, hasta convertirse en acciones concretas en un aula, en un patio de recreo, en un claustro...

La planificación del currículum, en cualquiera de sus niveles, desde el currículum oficial hasta la planificación semanal de un profesor o profesora tiene un carácter de *proyecto público*, para el que se invierten medios y recursos, que trata de desarrollarse de forma sistemática, incluso, y en alguna de sus facetas, desde un conocimiento formalizado, y que es necesario explicitar y justificar socialmente. Ese es el sentido fundamental de que ese proyecto educativo y cultural se planifique en cada uno de sus niveles, y se haga público: porque en una sociedad democrática un currículum escolar es básicamente una propuesta cultural sometida a valoración, a crítica y, por supuesto, a mejora.

Pero ello no debe llevarnos a confundir el formato en el que escribimos y hacemos pública esa propuesta cultural –una programación, un programa, un plan–, en suma, el modo en que plasmamos, por escrito, la oferta educativa, con la naturaleza real de los problemas que tratamos de abordar y analizar cuando planificamos esa misma oferta educativa. Una cosa es planificar, como proceso de prever una situación, y otra es hacer una planificación por escrito, como explicitación de una parte de lo anterior. Planificar el currículum es, sobre todo, reflexionar, debatir y tomar decisiones fundamentadas sobre lo que las escuelas enseñan, del por qué eso y no otra cosa, de lo que podrían enseñar o de lo que no enseñan; reflexionar, en

suma, sobre el contenido cultural y social –y no exclusivamente académico– del currículum y ello, entre otras cosas, supone “poner sobre el tapete” el significado ideológico –y conflictivo– del currículum, de nuestro trabajo y de la propia escuela.

El caso es que la planificación de la enseñanza por parte de los profesores ha sido, tradicionalmente, uno de los temas más trabajados desde la literatura pedagógica, quizás bajo la hipótesis de que una buena enseñanza comienza por una buena planificación escrita, o que una buena planificación es condición necesaria para una buena enseñanza. Personalmente prefiero partir de la hipótesis de que la calidad de lo que sucede en un aula, la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes, la calidad de un trabajo bien hecho –sea de profesor, sea de alumno–, la calidad de las relaciones entre las personas de un centro escolar a lo largo de un curso, etc.. básicamente son un estado o situación, que no deriva necesariamente de un documento bien escrito y fundamentado, y sí es consecuencia de un pensamiento, de una reflexión y un debate colectivo comprometido y fundamentado sobre el propio trabajo. En otras palabras, nos encontraremos frente a una buena enseñanza en la medida en que tras ella haya buenos profesores y profesoras, no sólo objetivos, contenidos, métodos y criterios de evaluación bien formulados y ordenados¹.

A continuación nos centraremos en dos perspectivas diferentes sobre el problema de la planificación de los profesores: (a) una perspectiva tradicional, centrada en la definición pormenorizada de los productos de la enseñanza, y (b) una perspectiva centrada en la investigación de los procesos de enseñanza como paso imprescindible para establecer principios que “valgan la pena” desarrollar en el aula. Todo ello bajo la consideración de que no sólo hablaremos de dos formatos de planificación diferentes, eso probablemente es irrelevante; lo importante es que, desde esas dos perspectivas, hablaremos de dos lógicas diferenciadas a la hora de pensar, reflexionar y actuar en la enseñanza y ello supone, tal como señalábamos hace unas líneas, “poner sobre el tapete” el significado ideológico –y conflictivo– del currículum, de nuestro trabajo y de la propia escuela.

2. La planificación y el desarrollo del currículum como tecnología

Cuando uno observa las estanterías de cualquier librería dedicadas a los temas de carácter pedagógico, resulta fácil identificar algunos libros en cuya introducción se anuncia que están dirigidos a profesores y profesoras, y por lo tanto, continúa la introducción, se trata de obras escritas en un lenguaje fácil, centradas en la práctica, en problemas y soluciones prácticos, y carentes de disquisiciones de orden teórico.

Quizás tras estos planteamientos introductorios, o parecidos, se encierren varias hipótesis sobre lo que es o significa “ser profesor”, entre otras, que el profesor o profesora es un trabajador de la enseñanza que básicamente necesita de propuestas de acción, de ideas para “hacer cosas” en el interior de su aula, y que la justificación de dichas acciones, si realmente funcionan, son tarea de aquellos que tienen como misión pensar e investigar sobre la enseñanza.

También tras esa hipotética introducción se encierra la sospecha de que, ya que el profesor o profesora lee poco, presentémosle obras o trabajos fáciles de leer, de una no excesiva extensión, y sin muchas citas o referencias a otras obras y trabajos que, lógicamente, el profesor o profesora ni ha leído ni es probable que vaya a leer.

Por último, y en relación con lo anterior, otra hipótesis que parece derivarse del capítulo introductorio es que a fuerza de estar, trabajar y comunicarse con niños y niñas a lo largo de varias horas al día, el profesor o profesora se ha acostumbrado a desarrollar un lenguaje fácil, sencillo, claro, inmediato y, asociado a él, un pensamiento elemental, práctico y de sentido común sobre la enseñanza; y que, por lo tanto, todo lo que signifique fundamentación teórica, o saltar del sentido común al conocimiento sistematizado, a la mayor parte de los profesores y profesoras no les sirve porque no lo entienden, y lo que es peor, ni siquiera es necesario que lo entiendan.

En realidad las hipótesis anteriores no son exclusivas de algunos libros de pedagogía, muchos cursos de formación y perfeccionamiento del profesorado parten de las mismas premisas (ejemplos: la ausencia de bibliografía sobre temáticas, pero la inclusión de un dossier de fotocopias dispersas; escaso tiempo dedicado a la fundamentación y excesivo dedicado a la reflexión y el debate indocumentado), y muchas prescripciones y orientaciones de la propia Administración educativa se elaboran sobre hipótesis similares (ejemplos:

¹ Podría aducirse que si los objetivos, contenidos, métodos y criterios de evaluación están bien definidos y ordenados en una programación o proyecto es porque tras ellos hay buenos profesores y profesoras y, por lo tanto, una buena enseñanza. Eso no es necesariamente cierto; es posible construir, sobre el papel, programaciones primorosas y ser un mal profesor. Y es que los problemas de escribir una programación en la mesa camilla de casa, suelen ser muy diferentes a los de trabajar con 25 o 30 alumnos y alumnas en un aula.

divulgar conocimiento organizado y complejo –constructivismo, fuentes del curriculum, evaluación...– desde unas pocas líneas de documentos oficiales, explicaciones sobre lo que es la evaluación, orientaciones sobre cómo se hace un proyecto, etc..).

Sería falso, por otra parte, plantear el problema en términos de que esta visión sobre los profesores es una visión externa a los propios profesores: teóricos, inspectores, administradores, asesores..., y que los profesores y profesoras son, a la postre, las víctimas o receptores últimos de tal visión. En suma estamos hablando de un pensamiento sobre lo que es o significa “ser profesor” que se constituye en cultura dominante, también, entre muchos profesores y profesoras. Y además se trata de una cultura dominante que “no nace” sino que “se hace”, es decir, que tiene una historia, una evolución y, asociada a ella, hay intereses sociales, políticos y económicos. Y como tal cultura “socialmente construida”, no sólo deriva en unas prácticas, en una forma de hacer las cosas, sino que también recaba sobre sí un discurso teórico que la justifica y la sostiene.

Esta cultura dominante, bien alimentada de supuestos sobre lo que es la educación, la escuela, el trabajo científico en educación, las relaciones teoría y práctica, y el papel del profesor, tiene sus orígenes en lo que denominaremos una concepción cientifista sobre el curriculum y una concepción productivista sobre el sistema de desarrollo curricular. Hagamos un poco de historia.

2.1. Los orígenes de una forma de pensar la enseñanza

Los historiadores del curriculum suelen situar el nacimiento del campo del curriculum como área específica de teorización e investigación hacia los años 20 en USA. Y se hace referencia a dos eventos para establecer tal nacimiento; por una parte la publicación, en 1918, del libro *The Curriculum*, de Franklin Bobbitt, y por otra, la publicación de los *Cardinal Principles of Secondary Education* de Kingsley. De cualquier manera, y partiendo de la base de que resulta muy difícil establecer claramente los límites entre un período y otro en la evolución de las ideas y prácticas alrededor de la enseñanza y el currículum, sí resulta significativo observar que es en los años veinte cuando emerge, con cierta fuerza, todo un movimiento centrado en plantear la cuestión de “¿qué es lo que la escuela debe de enseñar?” como un problema susceptible de tratamiento científico, cuyas respuestas sean el resultado de aplicar técnicas y procedimientos precisos y concretos.

Ese movimiento, como forma de pensamiento cuya influencia ha sido decisiva en la evolución del campo curricular, se identifica con la llamada racionalidad técnica del curriculum, y el modelo de planificación por excelencia de tal movimiento es el llamado modelo de objetivos de conducta. Bobbitt escribía en *The Curriculum*: “La teoría central es sencilla. La vida humana, muy diversificada, consiste en realizar actividades específicas. La educación que prepara para la vida es la que prepara para estas actividades específicas de modo adecuado y definido. Estas, aunque sean numerosas y diversas para las diferentes clases sociales, pueden ser descubiertas. Ello requiere introducirse en el mundo de los problemas y descubrir las peculiaridades de los mismos. Ellos mostrarán las capacidades, hábitos, apreciaciones, y las formas de conocimiento que los hombres necesitan. Estos serán los objetivos del currículo. Serán numerosos, definidos y particularizados. El currículo constará entonces de esa serie de experiencias que la infancia y la juventud deben tener como medio y conseguir dichos objetivos” (Bobbitt, 1918; cit. en Eisner, 1983, 258).

Ahora observemos la similitud de los planteamientos de Bobbitt con los de Frederick Winslow Taylor, autor de un libro titulado *Scientific Management*², publicado siete años antes, y cuya influencia en Bobbitt parece importante. En el párrafo que reproducimos Taylor trata de explicar las diferencias entre el sistema ordinario de management y el que él mismo propugna, y apunta: “Los principios básicos en que el sistema científico de management difiere del ordinario o empírico son de naturaleza tan sencilla, que parece recomendable enunciarlos antes de empezar con ejemplos. (...) Los managers toman a su cargo la tarea de reunir todos los conocimientos tradicionales que en el pasado eran patrimonio de los trabajadores; deben clasificar, tabular y reducir estos conocimientos a reglas, leyes y fórmulas que son de inmensa utilidad para los trabajadores en la realización de su trabajo diario. (...) Quizás el elemento más importante del management científico sea la idea de tarea. El trabajo de cada obrero está completamente planeado por el management con un día de antelación, por lo menos, y cada obrero recibe, en la mayoría de los casos, instrucciones completas por escrito que describen en detalle la tarea que debe realizar, así como los medios a

² Podemos traducir *Scientific Management* por “gestión empresarial científica”, aunque quizás fuera más respetuoso con el sentido general del Taylorismo el definir el movimiento como “organización científica del trabajo”. El “manager” sería el gestor, organizador, directivo o administrador de la tarea de los obreros.

utilizar para llevarla a cabo. (...) Y siempre que el trabajador logra hacer su tarea correctamente y dentro del límite de tiempo especificado, recibe un incremento de su salario ordinario” (Taylor, 1986, 44-45).

Bobbitt proviene del campo de la organización escolar, por lo tanto no resulta extraño que, en aquellos momentos, aplicara los principios básicos de Taylor en cuanto a organización del trabajo en la industria a la propia organización escolar –buscando la especialización del trabajo, la tarea como eje de esa especialización y la supervisión como elemento de estandarización de los productos educativos– y también al campo del currículum, donde el sentido de la tarea de enseñanza radica en la necesidad de concretar, al máximo, los productos de la enseñanza, aquello por lo cual se pone en marcha una tarea; en otras palabras, la necesidad de concretar los objetivos de la enseñanza,

Tanto Bobbitt como Taylor aluden a la sencillez de la teoría que van a exponer. Quizás esa ha sido una de las preocupaciones básicas de gran parte de la teorización curricular contemporánea influida por el movimiento “de gestión científica” del currículum y de la organización escolar: la elaboración de un tipo de teoría “al servicio del docente” tal como señala Pinar (1983, 232). Esta preocupación se basa, en gran medida, en la premisa de que la regla de carácter técnico, aplicable, determina la acción práctica, por ello, el discurso teórico ha de focalizarse en esquemas de “resolución de problemas”, sobre todo “resolución de problemas prácticos”.

Esta perspectiva supone, por una parte, la renuncia, desde el discurso teórico, a abordar problemas no inscritos en el dominio de la práctica –de “lo que se hace” en la práctica–, y por otra, el rechazo a la inclusión (o reconocimiento) de la ideología como parte sustantiva de la reflexión teórica. La discusión central en torno al currículum, de esa forma, y desde algunos planteamientos teóricos, deja de girar en torno a la discusión sobre “un ideal” de hombre o sobre el análisis y debate del papel de la escuela en una posible sociedad futura. El problema central es, justamente el de acabar con la incertidumbre de las finalidades escolares y derivar una técnica objetiva, a la hora de establecer aquello que la escuela ha de enseñar, y, como resultado, tiende a localizarse en la definición de objetivos, en forma de conductas, que el alumno debe de alcanzar desde las experiencias de aprendizaje.

¿Cuál es esa técnica para definir objetivos “de forma objetiva”? Volvamos nuestra mirada de nuevo a Taylor y la respuesta resulta evidente: a través del análisis de tareas o actividades. En el campo de la enseñanza, y tal como señala Bobbitt, el especialista en currículum analizará las actividades “de la vida”, es decir, del hombre contemporáneo, y se preparará a los alumnos hacia esas actividades, hacia ese perfil de hombre contemporáneo³. Ello implicará currícula diferenciados para estudiantes de origen social diferenciado, y sobre todo supone la asunción de que la escuela funciona para mantener, sustentar y reforzar las “capacidades, hábitos, apreciaciones, y las formas de conocimiento” que la sociedad necesita para continuar siendo como es, tal como escribía el mismo Bobbitt (1924): “La educación es prioritariamente para la vida del adulto, no para la vida del niño. La gran responsabilidad consiste en preparar para los cincuenta años de vida adulta, no para los veinte de infancia y juventud”.

Como Eisner (1983, 259) indica, “Bobbitt no se encontraba sólo en su creencia sobre la importancia de formular clara y específicamente los objetivos educacionales. Pendleton ofreció un listado de 1.581 objetivos de tipo social para el inglés, Guiller registró más de 300 para Aritmética, desde primero a sexto grado, y Billings prescribió 888 generalizaciones que eran importantes para Ciencias Sociales. Si Thorndike tenía razón, si la transferencia era limitada, parecía razonable animar al profesor para enseñar a lograr determinados resultados y construir los currícula únicamente después de que se hubiesen identificado objetivos específicos”.

Así, pues, nos encontramos frente a una perspectiva sobre la planificación de la enseñanza y el currículum como técnica que se centra en determinar cuáles son los productos o resultados de la enseñanza para, de esa manera, establecer los medios más eficaces para alcanzarlos. Desde mi punto de vista, la influencia de Bobbitt en el campo del currículum no lo fue tanto por derivar en una forma concreta de planificación⁴. La influencia más decisiva e importante del trabajo de Bobbitt radica en la serie de supuestos que se han ido manteniendo, con ligeras variaciones, hasta nuestros días, constituyendo una forma de racionalidad a la hora de pensar y actuar en enseñanza, entre otros:

- Un proyecto educativo puede, y debe, ser definido desde la concreción pormenorizada de los resultados que pretende alcanzar.

³ El concepto de currículum como “ajuste a la vida de la comunidad” es conocido como “eficientismo social”.

⁴ Lo cierto es que, como técnica de planificación, no es hasta los finales de la década de los cuarenta que se empieza a elaborar una perspectiva más ordenada y fundamentada sobre el diseño del currículum.

- Esos resultados previstos serán los objetivos del curriculum, y a mayor precisión de los mismos, mayor control sobre el curriculum.
- La suma de los objetivos parciales dará como resultado la finalidad última de la escuela.
- La enseñanza básicamente es el establecimiento de los medios más adecuados para alcanzar los objetivos previstos.
- La evaluación es la comprobación del grado en que se han alcanzado los objetivos previstos. Y en ese sentido, la cuantificación de los logros curriculares posibilitará un tratamiento científico sobre la enseñanza.
- En el campo de la enseñanza se establece una división de tareas: hay quien enseña, hay quien establece los estándares y supervisa para que éstos se alcancen (llámese supervisor, administrador, inspector, especialista...), y hay quien elabora las teorías más adecuadas y científicas para la mejor optimización de los procesos.

Lo cierto es que la legitimación de los procesos de enseñanza desde la valoración de los productos previamente definidos en forma de objetivos constituye uno de los principios de mayor vigencia a lo largo de la reciente historia curricular.

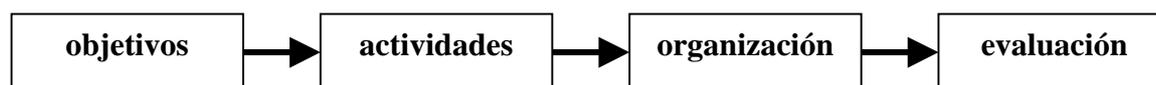
2.2. La concreción del modelo de objetivos de conducta.

He señalado que no es hasta finales de los cuarenta cuando se elabora una teoría más ordenada y fundamentada sobre la construcción del curriculum desde esa perspectiva técnica. En esa línea, es paradigmático el trabajo de Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*⁵, publicado en 1949; un trabajo que viene a establecer los límites conceptuales de lo que ha sido, y de lo que es, el llamado modelo racional medios-fines, o perspectiva tecnológica, o pedagogía por objetivos.

En concreto, las líneas básicas o claves del diseño quedan establecidas a través de la formulación de las cuatro preguntas, ya clásicas, “necesarias antes de elaborar cualquier currículo” (Tyler, 1973, 7-8):

1. - ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?.
2. - De todas las experiencias educativas que pueden brindarse, ¿cuáles ofrecen mayores posibilidades de alcanzar estos fines?.
3. - ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias?.
4. - ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos?.

El planteamiento de Tyler puede ser esquematizado de la forma siguiente:



No cabe duda que la visión de Tyler sobre la procedencia y posterior formulación de los objetivos de la enseñanza resulta mucho más compleja que la propuesta por Bobbitt casi treinta años antes. Así, mientras Bobbitt ofrecía una técnica precisa y elemental de construcción del curriculum desde una perspectiva utilitarista, Tyler viene a plantear un método de análisis y elaboración del curriculum con una mayor fundamentación teórica. Si para Bobbitt de lo que se trataba era de identificar las actividades específicas de la vida del adulto como objetivos del curriculum, para Tyler se trata de operativizar, desde la filosofía y psicología, los objetivos generales que se desprenden de las tres fuentes básicas del curriculum: el alumno, la materia o disciplina y la vida social. El objetivo se define como una conducta del estudiante, y la enseñanza consiste básicamente en un proceso de cambio de conductas en los estudiantes.

Creo que resulta importante tener presente que el sentido inicial del trabajo de Tyler (1973, 129) fue el de establecer un método racional para analizar “los problemas inherentes a la preparación de un programa de enseñanza”. Y justamente el “método racional” derivado del modelo se identifica como uno de los puntos de discusión claves en la reciente historia curricular. Sin embargo, un elemento apenas tenido en cuenta, tanto por algunos críticos más radicales al modelo de Tyler, como por algunos teóricos más decididamente

⁵ Tyler, R. W. (1973): *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires, Troquel.

“tylerianos” es el del establecimiento, en la práctica, de tal tipo de racionalidad en su relación con el estudio de la naturaleza del currículum.

Tyler, en su trabajo, repetidamente hace referencia al proceso de adecuación de ese método según las características de los diferentes establecimientos o centros de enseñanza, y en el último capítulo de su trabajo que lleva por título “cómo debe trabajar el personal docente superior en la elaboración del currículo”, insiste en la necesidad de participación activa de todo el cuerpo docente en la elaboración y discusión del currículum. “Otra pregunta aparece al intentar la revisión del currículo en cualquiera de las formas señaladas: ¿el orden de los pasos debe ser el mismo que se presenta en este compendio?. La respuesta es rotundamente: “no”. Al decidir por dónde se iniciará la reforma, deben considerarse por igual las preocupaciones del personal docente, los problemas ya reconocidos y las informaciones disponibles. (...) Todo cuanto aquí se dijo tendió a ofrecer una idea de los elementos que integran un programa de enseñanza y sus interrelaciones imprescindibles” (Tyler, 1973, 131).

Tanto la adecuación del currículum planificado al centro de enseñanza, como la necesidad de participación activa de todo el profesorado, a veces suele olvidarse, tanto por los más decididos seguidores del “modelo Tyler”, como por sus más críticos analistas.

Lo cierto es que, del trabajo de Tyler se ha derivado un modelo de planificar el currículum con cierta “vocación universal”, es decir, aplicable a cualquier situación y nivel de enseñanza. Sin embargo, una revisión sobre la abundante bibliografía que directa o indirectamente trata el tema del diseño curricular desde el modelo de objetivos, pone de manifiesto la existencia de dos grandes bloques u orientaciones sobre el tema, tal como apunta Gimeno (1982): (a) enfoques amplios sobre el diseño, derivados de una teoría curricular explícita y que proporcionan guías flexibles para la acción, y (b) enfoques restringidos exclusivamente a la programación de la enseñanza, de carácter tecnicista y centrados básicamente en la problemática de la definición precisa y puntual de los objetivos de conducta.

Algunas de las concreciones más representativas del modelo, en cuanto a esquemas de planificación son, por ejemplo las de Taba y Wheeler:

- 1.- Diagnóstico de las necesidades.
- 2.- Formulación de objetivos específicos.
- 3.- Selección del contenido.
- 4.- Organización del contenido.
- 5.- Selección de experiencias de aprendizaje.
- 6.- Organización de las experiencias de aprendizaje.
- 7.- Evaluación.
- 8.- Verificación del equilibrio y la secuencia (Taba, 1979).

- 1.- Análisis preliminar de la situación.
- 2.- Especificación de los objetivos.
- 3.- Selección del contenido educativo.
- 4.- Organización del contenido educativo.
- 5.- Elaboración de la unidad.
- 6.- Evaluación (Wheeler, 1976, 311).

Tanto Taba como Wheeler, y otros teóricos, presentan sus modelos de planificación desde sendos volúmenes donde tratan de justificar la teoría que da cobertura al esquema general y a cada uno de los pasos presentados. Sin embargo, desde las posiciones más tecnicistas del modelo no suele ser una demanda prioritaria la necesidad de explicitar marcos conceptuales que guíen el diseño; así, es muy numerosa la bibliografía dedicada, de forma exclusiva, al problema de la correcta formulación y evaluación de los objetivos de conducta, por ejemplo, Popham y Baker (1972), Mager (1973a, 1973b), Estarellas (1971), entre otros. Alrededor de este tipo de literatura se ha ido construyendo todo un método, no tanto de pensar objetivos valiosos, como de formularlos por escrito con corrección: “Para describir el comportamiento final (lo que el alumno tendrá que hacer):

- a) Exprese correctamente el comportamiento general.
- b) Defina las condiciones importantes que deberán aparecer en el comportamiento (datos, restricciones, etc.).
- c) Indique las condiciones necesarias para que la prueba sea satisfactoria (el criterio de evaluación)” (Mager, 1973b, 50).

2.3. Programar en doble folio cuadriculado.

Toda planificación se encuentra situada, y forma parte de un sistema de desarrollo curricular. Como punto de partida definiré *el desarrollo curricular como el proceso o conjunto de procesos que propician la toma de decisiones sobre la planificación o diseño del currículum, así como su aplicación, valoración y mejora*. De esta manera, un modelo o sistema de desarrollo curricular viene a representar la forma en la que, desde la política educativa, se organizan y distribuyen los ámbitos e instancias de decisión y participación sobre lo curricular. En otras palabras, “quién” puede tomar “qué” decisiones sobre los aspectos relativos a la enseñanza. Desde una perspectiva general, el sistema de desarrollo curricular articula las relaciones de interdependencia entre los ámbitos político, administrativo y práctico, así como las instancias que, de una forma u otra, tienen participación sobre lo escolar.

Quizás uno de los errores básicos o carencias que se han cometido en algunas de las teorizaciones sobre el diseño curricular ha sido el no distinguir entre los diferentes niveles en los que el currículum ha de ser diseñado o, distinguiéndolos, plantear la misma lógica o el mismo esquema de racionalidad en cada uno de los niveles. En otras palabras, considerar que las mismas fuentes, el mismo fundamento y el mismo esquema de objetivos, contenidos, métodos y evaluación resultan igualmente aplicables al diseño del currículum oficial, que al diseño curricular de un centro, o a la planificación quincenal de un profesor o profesora. Es decir, se ha entendido el desarrollo curricular no tanto como un sistema de relaciones de interdependencia y poder, sino como una especie de muñeca rusa –un gran sistema repleto de subsistemas– donde la muñeca de mayor tamaño es el currículum oficial y prescriptivo, y donde sucesivamente y desde diferentes instancias, y a través de procedimientos técnicos, se va concretando ese currículum hasta el nivel mínimo de planificación de aula, tal como las muñecas se van reduciendo de tamaño, pero respetando las mismas formas y colores. Así, por ejemplo, de los grandes fines y metas del sistema educativo se desprenderían los objetivos generales de etapa, de éstos los objetivos generales de área o ciclo, de éstos los objetivos específicos de nivel o grado, y de éstos, los objetivos operativos para un curso, trimestre... Cuando esta lógica se convierte en institucional lo que se le pide al profesor o profesora no es el debate o análisis sobre el currículum oficial, sobre el proyecto de cultura y escuela, ni siquiera su adaptación, sino su concreción en programación de aula, en forma de unidad didáctica, lecciones, tópicos o temas.

Esta perspectiva ha propiciado lo que denomino “programación en doble folio cuadriculado”, modelo de programación escrita que se pone de moda en la formación del profesorado en nuestro país en la década de los setenta y ochenta. ¿En qué consiste esa “programación en doble folio cuadriculado”? En primer lugar se trata de partir del principio de que cualquier programación comienza por una correcta definición de objetivos, y que esos objetivos se derivan de los que ya se encuentran prescritos en el currículum oficial.

Así, por ejemplo, en los Programas Renovados, se definían, para el Ciclo Inicial y en el área de Matemáticas, entre otros, los siguientes objetivos:

- 1.1.1. Reconocer la propiedad característica de un conjunto.
- 1.1.2. Realizar representaciones de conjuntos.
- 1.1.3. Distinguir entre conjunto y elemento.
- 1.1.4. Utilizar el vocabulario “pertenece”, “no pertenece”.

Desde estos objetivos, el problema consistía en formular nuevos objetivos, más concretos, que evidenciaran conductas de los alumnos que fueran observables y medibles, esto es, objetivos operativos. Para ello incluso se disponen de listados de verbos que representan conductas observables. Así, por ejemplo, del objetivo “1.1.3. Distinguir entre conjunto y elemento”, podrían derivarse, entre otros, los siguientes objetivos operativos, con su correspondiente numeración:

- 1.1.3.1. Definir correctamente, y por escrito, el concepto de conjunto.
- 1.1.3.2. Definir correctamente, y por escrito, el concepto de elemento.
- 1.1.3.3. Ante tres diagramas de Venn que representen sendos conjuntos, con sus correspondientes elementos, el alumno nombrará los elementos contenidos en el conjunto que el profesor le señale.

Y así sucesivamente. El problema es que a veces se ha insistido tanto en la correcta formulación de los objetivos, en el verbo de conducta, en la necesidad de observación y evaluación, que el profesor, o estudiante de magisterio, se preocupaba más por que el objetivo 1.1.3.1. estuviera, sobre el papel, bien

formulado, que el hecho de plantearse si era necesario, o posible, o si valía la pena, que un alumno o alumna del Ciclo Inicial alcanzara efectivamente esa conducta. En otras palabras, uno no solía plantearse la “bondad” de los objetivos (se suponía que si ya eran suficientemente “bondadosos” los del curriculum oficial, sus derivaciones también lo serían), sino su correcta formulación por escrito.

Pasar de los objetivos correctamente formulados a las actividades es sencillo; en realidad lo difícil, en ocasiones, es diferenciar entre objetivo operativo y actividad. Y la evaluación, si los objetivos, de nuevo, están bien formulados, resulta sencilla; no consiste sino en comprobar si el alumno es capaz de realizar la conducta definida.

Este tipo de programación, dadas sus características de interdependencia entre los diferentes elementos, solía representarse en dobles folios cuadrículados cuya distribución podía ser, con ligeras variaciones, la siguiente:

Tema o Tópico:			Duración				
Objetivos Generales	Objetivos Específicos	Objetivos Operativos	Actividades	Medios	Tiempo	Evaluación	Recuperación

Lo cierto es que, con ese doble folio, se dispone de una programación detallada para el desarrollo del tema o tópico o unidad didáctica correspondiente, y en un tiempo establecido. Ese mismo esquema era aplicable tanto para la programación anual, como para la mensual, o para la semanal. Y, efectivamente, en esos años setenta y ochenta, cuando uno o una acudía a la oposición al magisterio estatal y llegaba a la prueba de la programación o, como más tarde se la llamó, la realización de un “proyecto pedagógico-didáctico de carácter curricular”, podía observarse a opositores y opositoras con regla y cartabón, con el fin de diseñar perfectamente las columnas de sus programaciones.

Pero hagamos el trazo de la historia de ese opositor que ganó las oposiciones con su regla y cartabón, y un buen día comenzó a trabajar en la enseñanza. Es muy probable que ese primer curso tratara de programar su enseñanza tal y como había aprendido desde el esquema de objetivos de conducta. Y también es muy probable que comenzaran a surgir algunos problemas por su falta de experiencia, por ejemplo, la actividad de “mediano grupo” que desde la programación se le adjudicaba un tiempo de realización de diez minutos, resulta que, en la práctica, para un grupo ha sido de cuatro minutos, y otro grupo necesitaría veinte. Resulta que la evaluación no es tan sencilla como se había previsto, y mucho menos la recuperación. Resulta que no es tan fácil observar conductas puntuales en todos y cada uno de los veintinueve alumnos y alumnas de la clase. Y resulta que hay actividades que habíamos considerado como fundamentales en la programación y, en la práctica, aburren al profesor y a sus alumnos. Resulta, en fin, que ese profesor o profesora comienza a pensar que el fin de semana no puede seguir dedicándolo a buscar verbos de conducta y a reformular programaciones escritas, y que quizás resulta más útil para planificar la enseñanza reflexionar en términos de actividad de los estudiantes: ¿qué vale la pena hacer en el aula? ¿qué pasará en el aula si hacemos esto? ¿cómo podría plantear aquello?, etc..

Es decir, ese profesor o profesora comienza a tratar de justificar su enseñanza por “lo que ocurre” en el aula, no por lo que resultará después de que en el aula hayan ocurrido cosas. ¿Significa eso que su enseñanza carece de objetivos? Por supuesto que no, y no sólo tiene la obligación de conocer los objetivos marcados para la enseñanza en su nivel, sino también la de tratar de alcanzarlos; pero el problema inicial de su enseñanza probablemente no es concretar aún más esos objetivos, sino cómo tratar de alcanzarlos desde unos medios que “valga la pena” poner en marcha porque generan una dinámica, unas relaciones, y una cultura en el quehacer cotidiano del aula. “La validez de la enseñanza, de “lo que hacemos en clase”, no puede descansar únicamente en justificaciones externas al aula, a nuestros alumnos y a nosotros mismos, pues el profesor no es un transmisor acrítico y apolítico de la cultura que otros definen, sino fundamentalmente un intermediario de un proyecto cultural que se va definiendo día a día en el aula. Así, una secuencia de enseñanza, para los alumnos y para el mismo profesor, no se define por lo que se aprende y por lo que se enseña, sino, en primera instancia, por lo que se hace, lo cual, a su vez, puede generar aprendizaje” (Salinas, 1988, 29).

Ya he señalado que el proceso por el que se va cristalizando un currículum, en un sistema educativo, no es como una “muñeca rusa”. En realidad resulta complicado el tratar de establecer el proceso a través del cual se va configurando, progresivamente, el proyecto cultural que da sentido y significado a la existencia de la escuela hasta convertirse en realidad, en vivencias concretas en un espacio y en un tiempo. El currículum oficial, “lo que manda” la administración, lo que propone el libro de texto, la planificación de un profesor o profesora, una idea improvisada, lo que un alumno acaba de hacer o decir, etc.. son factores que, en mayor o menor medida, con mayor o menor relevancia, influyen día a día en la plasmación de ese proyecto cultural.

De cualquier forma, en el camino que va desde la Constitución, donde se señalan los derechos fundamentales en torno a la educación, hasta la planificación más concreta de un profesor o profesora, hay un conjunto de leyes, normas, prescripciones, orientaciones, etc., desde las cuales se van perfilando los currícula a desarrollar en la escuela y en el aula. En ese proceso de determinación –de definición y redefinición progresiva– del currículum, en ese sistema de desarrollo curricular, en suma, son variadas las instancias⁶ y los procesos que, de una manera u otra, a veces de forma explícita y a veces de forma oculta, influyen en “aquello que sucede o pasa en la escuela y en el aula”. Y por otra parte, son variadas las justificaciones, las razones, los valores que dan cobertura, desde esas instancias, a esos procesos de toma de decisiones.

Un buen ejemplo al respecto es el tema de la planificación de la enseñanza, en el cual confluyen, desde diferentes orígenes, en la toma de decisiones de cualquier profesor o profesora, el discurso político, el administrativo-burocrático y el práctico.

Sin embargo, el tema se presenta aún más complicado. Sobre “aquello que ocurre en el aula y en el centro” no sólo influyen los supuestos, orientaciones y prescripciones elaboradas desde las llamadas instancias de decisión curricular; también influyen instancias que, si bien entre cuyas tareas no se encuentra explícitamente la de establecer límites a la actuación de profesores y estudiantes, en la práctica determinan, en mayor o menor medida, la actuación de profesores y alumnos, por ejemplo, las editoriales a través de los libros de texto y libros del profesor, los teóricos a través de su propio discurso, los padres a través de determinadas demandas y presiones, etc.. Volviendo al tema de la planificación, podemos comprobar fácilmente la importancia y alcance de esas instancias de determinación.

En suma, y tal como señala Gimeno (1988, 13), son muchos los supuestos, teorías parciales, esquemas de racionalidad, creencias, valores, etc.. sobre los que se construye y justifican las prácticas curriculares como comportamientos didácticos, políticos, administrativos, económicos, etc.. “La bibliografía y las disertaciones profesionales están llenas de ejemplos en los que el desarrollo del currículum se equipara únicamente con la tecnología de la redacción de los objetivos de la enseñanza, el contenido, las actividades y los procedimientos de evaluación. No se presta ninguna atención sistemática a los procesos o a la dinámica alrededor de los que gira esta tecnología. Esta concepción equivocada o negligente debería corregirse. Para ello, es necesario prestar una mayor atención a las complejas interacciones, negociaciones y compromisos que acompañan a los problemas que deben tratar los responsables de la toma de decisiones, y considerar cómo se toman estas decisiones, para, de este modo, alcanzar una mejor comprensión de la organización y aspectos más importantes de los diseños o planes curriculares” (Gay, 1989, 1115).

Por ello, incluso resulta difícil tratar de definir en toda su amplitud el significado real de las vivencias y experiencias escolares. Es cierto que, a veces, los profesores y profesoras tendemos a considerar significativo –o más significativo– aquello que evaluamos y aquello que intentamos sistematizar y justificar a través de nuestro trabajo: los procesos de enseñanza planificados y los resultados de aprendizaje pretendidos. Pero también es cierto que, como alumnos y alumnas, las vivencias y experiencias suelen desbordar aquella enseñanza planificada que pretende generar aprendizajes predeterminados: en la escuela uno o una hace amistades y enemistades, es muy probable que el patio de la escuela sea el lugar de la primera pelea o del primer amigo o amiga; y es probable que sea en el aula donde uno o una aprende a esperar un turno, a valorar las creaciones de los demás, a discutir o a comprender que hay reglas a respetar, pero también a veces a eludir, tanto para la convivencia como para la supervivencia⁷.

Desde esta perspectiva, lo que un profesor o profesora hace o no hace en su aula, cómo organiza a los estudiantes, cuál es el contenido a trabajar, las actividades, qué es lo que evaluará, etc.. deriva de un marco de relaciones, de restricciones, de posibilidades y limitaciones, de condiciones de trabajo, desde las cuales el profesor toma decisiones, valora situaciones y actúa. Esta situación no puede por menos que ser

⁶ Se denominan “instancias de decisión curricular” a aquellas personas, organismos, instituciones entre cuyas tareas se encuentra la de establecerlos límites dentro de los cuales se definirá la actuación de profesores y alumnos. En Beltrán, F. (1991): *Política y reformas curriculares*, Servei de Publicacions. Universitat de València: Valencia, pág. 36.

⁷ Gran parte de estos aspectos o facetas de la vida escolar es lo que constituye el llamado “currículum oculto” (Jackson, 1975 y 1991).

definida como compleja. Y la planificación, entre otros aspectos, trata de dar un sentido a esa complejidad, es decir, desde la planificación del profesor tratamos de que la toma de decisiones, valoraciones y acciones tengan una dirección y nos ayuden a comprender y mejorar nuestro trabajo; función diferente, probablemente, a la que tienen otros niveles de planificación. El problema, pues, del profesor cuando planifica su enseñanza no es el de concretar teorías que ya se definieron en otros niveles, sino el de ir elaborando, debatiendo, poniendo a prueba y mejorando una teoría, un pensamiento organizado sobre su enseñanza que le permitirá, entre otras cosas, improvisar dentro de un orden cuando haya de hacerlo, le permitirá tomar decisiones que tienen carácter ético o moral, derivar qué objetivos ha alcanzado aunque no estuvieran escritos con antelación, le permitirá trabajar en equipo, le permitirá, en suma, ir construyendo un pensamiento profesional sobre su trabajo.

Ello, en mi opinión, nos obliga, en la construcción del discurso curricular y, en el problema que nos ocupa, el de la planificación de los profesores y profesoras, a acudir a los significados y al lenguaje que desde la práctica tiene la realidad educativa; de lo contrario podemos vernos abocados a la construcción de teorías formales altamente sistematizadas “sobre el papel” a partir de una realidad –la enseñanza– que a causa del proceso de construcción de esa teoría, por el carácter y sentido de los problemas que aborda, por las relaciones que se establecen entre esos conceptos y variables, y por el lenguaje mismo utilizado, deriva en una excesiva simplificación, idealización, y en ocasiones tergiversación, sobre lo que ocurre o podría ocurrir en la escuela y en el centro desde un plano de idealización, sólo compartido desde el ámbito de las relaciones formales entre los componentes de esa teoría. Ello significaría la elaboración de teorías sin repercusiones (y sin posibilidades reales de repercusión) más o menos importantes en el curriculum como práctica, en la medida en que no se refiere a esa práctica como conjunto de acontecimientos, acciones y principios socialmente compartidos, sino que la referencia a la práctica resulta consecuencia de un juego de relaciones lógicas establecidas por un proceso causal entre objetivos, contenidos, métodos y criterios de evaluación.

Como dijera Stenhouse (1984, 110) “uno de los problemas que conlleva la teorización lo constituye el hecho de que nuestras mentes estén fascinadas por la pulcritud de una ordenación sistemática y amplitud en la comprensión. Así pues, son muchos los que creen que cuanto más sistemática sea una teoría, tanto más probable es que resulte correcta. En los estudios curriculares –si bien quizá no en las ciencias físicas– es probable que se produzca lo contrario. Nuestro conocimiento sólido acerca del proceso educativo resulta muy limitado. Las teorías a gran escala son muy útiles como andamiaje para el avance del conocimiento, pero cuanto más satisfactorias las encontremos desde el punto de vista lógico, tanto menos probable es que sean adecuada”.

3. La planificación y desarrollo del curriculum como investigación

Volvamos a aquel profesor que, en el epígrafe anterior, habíamos abandonado en su primer año de enseñanza. Cuando ese profesor, probablemente en Septiembre, se enfrenta a la tarea de planificar el curso, y comienza a pensar en objetivos, actividades, distribución del contenido a lo largo del curso, materiales que utilizará, etc.. no está sino elaborando hipótesis sobre lo que podrá ocurrir. Plantear, por ejemplo, que el tema de “Conjuntos y correspondencia” va a trabajarlo a lo largo de dos semanas no deja de ser una previsión posible. Plantear, por ejemplo, como objetivo, el desarrollar una actitud positiva hacia el trabajo cooperativo en grupo, es, también una previsión posible. Pensar que el tema de “La Colonización” lo trabajará con fotocopias y otros materiales diferentes al libro de texto, no deja de ser otra previsión. Pensar que los alumnos y alumnas con los que se encontrará tendrán un perfil psicológico más o menos similar al que Piaget estableció para tal estadio del desarrollo evolutivo también es una previsión. En suma, la planificación se alimenta de previsiones más o menos fundamentadas y más o menos posibles, pero, al fin y al cabo, previsiones.

El caso es que comienza el curso y ese profesor se va dando cuenta de que algunas de sus previsiones se hacen realidad, pero otras no. Allí donde había pensado trabajar dos semanas sobre el tema de “Conjuntos y correspondencia” necesitará, al menos, tres. Y, por otra parte, los alumnos y alumnas son mucho más complejos que el perfil psicológico estándar; incluso hay algunos que son realmente difíciles. Ese profesor va viviendo la realidad y va aprendiendo de la misma, y ello le obliga a replantear algunos aspectos de su enseñanza, a revisar y variar algunas de sus previsiones, e incluso a convertir en rutinas algunas de sus actuaciones; y eso se va reflejando en su forma de entender y pensar la enseñanza y, consecuentemente, en su forma de planificarla.

“De esta forma observamos la planificación de la enseñanza como un proceso cíclico, sujeto a aciertos y errores, por lo tanto, lo suficientemente flexible como para ser modificado. Y, por tanto, es fundamental incidir en la capacidad de ese profesor, no tanto en solucionar problemas, sino, en primer lugar,

en ser capaz de detectarlos o descubrirlos. Por ello, en gran medida, podríamos identificar el ciclo de diseño o programación de la enseñanza de cualquier profesor como un proceso de investigación, en la medida que supone experimentación, elaboración de hipótesis, refutaciones, confirmaciones y conclusiones” (Salinas, 1988, 34).

Cuando cualquier profesor o profesora planifica su enseñanza, sea desde la planificación anual, sea desde la cuestión de “¿qué puedo hacer mañana?”, utiliza varios tipos de conocimiento interrelacionados. En concreto hablaremos de tres:

- a) Conocimiento experiencial, como aquel sistema de explicaciones, de principios que derivan de la experiencia del profesor, como persona y como profesional. En el ejemplo de nuestro profesor, a las tres semanas de comenzado el curso, forma parte de su conocimiento experiencial el principio de que cuando los alumnos han de trabajar en grupo vale la pena dedicar previamente el tiempo necesario a establecer claramente cuáles son las tareas que se van a realizar, y que luego ha de prestar especial atención a dos de los cinco grupos que constituyen la clase.
- b) Conocimiento intuitivo como el sistema de explicaciones y de principios no experimentados directamente por el profesor pero que, en determinado momento, éste elabora para afrontar una situación o decisión y que deriva, en su mayor parte, más del sentido común y la intuición personal y profesional que de la vivencia adquirida. Ejemplo: Todos los grupos, a excepción de uno, han terminado con la tarea prevista. Ese grupo se ha retrasado por una confusión sobre lo que había que hacer. El profesor se plantea ¿qué hacer?, ¿cortar la actividad de ese grupo y comenzar a comentar los trabajos?, ¿dejar que ese grupo continúe en solitario?... De pronto al profesor se le ha ocurrido la idea: –A ver, ese grupo que todavía no ha terminado, salid y hacerlo en la pizarra, de esa manera lo podremos comentar entre todos.
- c) Conocimiento teórico organizado, como el sistema de explicaciones y principios organizados y fundamentados sobre la enseñanza, la escuela, el sistema educativo, etc.. elaborados desde las comunidades de teóricos e investigadores, y ofertados al profesor fundamentalmente en su período de formación y perfeccionamiento que éste utiliza –e interpreta– para guiar, justificar o acreditar su práctica profesional. Ejemplo: Conocimiento de perspectivas y teorías sobre la planificación, conocimiento sobre teorías de cómo el alumno adquiere aprendizaje significativo, etc..

En el momento de planificar su enseñanza nuestro profesor puede utilizar los tres tipos de conocimiento, dependiendo el mayor peso de uno u otro de la experiencia del propio profesor con respecto a las variables que identifica como significativas en la situación a planificar. Sin embargo el problema central, a mi juicio, no es tanto el mayor o menor peso de uno u otro conocimiento, sino las relaciones dinámicas que se establecen entre los mismos. Es posible que el conocimiento experiencial y de sentido común, en algún momento anule o ignore el conocimiento sistematizado y organizado y que el profesor haga cosas por la sencilla razón de que funcionan en el aula, aunque carezca de justificación que vaya más allá del hecho de que funcionen. Y ello es posible cuando forma parte del pensamiento del profesor que la teoría es un dominio externo a la realidad de su aula y que su función no es explicar o hacernos comprender y pensar, sino damos reglas para actuar, y si no hay tales reglas, la teoría no es útil.

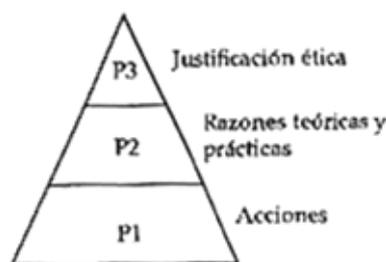
Y también es probable que el profesor, a través del conocimiento teórico (de determinado conocimiento teórico), trate de explicar, comprender y mejorar aquello que constituye su conocimiento experiencial. Y ello es posible cuando forma parte del pensamiento del profesor que las teorías no son sino formas de ver la realidad y actuar dentro de la misma, y por ello son parciales, son intentos de hacer comprensible la complejidad, y de vivir en la misma de una forma u otra. Es cierto que el modelo de objetivos de conducta constituye una teoría sobre la planificación, pero también es cierto que cualquier planificación de un profesor es la evidencia escrita de una teoría, de una forma de entender y pensar la enseñanza, probablemente menos formalizada, pero con mayores repercusiones prácticas. Formalizar y organizar de forma sistemática, justificar en suma, una planificación no es tanto formalizar un documento escrito –por ejemplo, en doble folio cuadriculado–, como disponer de un pensamiento organizado y sistemático sobre lo que podemos, queremos y vale la pena hacer en el aula.

Desde esa perspectiva una planificación es una hipótesis que se pone a prueba. Desarrollar, en la práctica, esa planificación significa poner a prueba el conocimiento disponible, y aprender de la práctica para mejorarlo, en un proceso continuo de reconstrucción del conocimiento. Eso significa recuperar el control de las justificaciones de la enseñanza y, desde luego, responsabilizarse de las acciones emprendidas en el aula (Fenstermacher y Richardson, 1993, 112).

El problema es complicado, entre otros aspectos porque la reconstrucción del conocimiento sobre la enseñanza es una tarea básicamente colectiva que implica procesos de debate y discusión. Y eso significa romper con una cultura profesional fuertemente anclada en nuestra historia reciente. “Cada colega en una escuela, junto con otros profesores ha tenido tradicionalmente un hábito de enseñar su asignatura a su clase a través de sus lecciones con sus alumnos usando sus métodos basados en su experiencia. La metáfora “mi clase es mi castillo” tiene una sólida base empírica” (Handal, 1991).

Una cultura profesional que ha derivado en la consideración de que la planificación de aula es tarea individual, y es individual la responsabilidad de lo que ocurre en el interior del aula como consecuencia de aquella.

Por otra parte, esos procesos de debate no se circunscriben exclusivamente al ámbito de las acciones, necesariamente han de hacer referencia a las razones y justificaciones prácticas y teóricas y a las justificaciones de carácter ético. Tal como establece Handal (1990, 85), el ámbito de reflexión, investigación y debate es el siguiente:



Planificar el curriculum, pues, supone el establecimiento progresivo, y colectivo, de principios justificados para actuar de una manera y no de otra. Y esos principios ni son conductas de los alumnos, ni son principios relativos a cómo los niños aprenden, son principios de carácter pedagógico relativos a cuestiones de valor sobre lo que se puede, o no se debe, hacer en el aula.

Pero, entonces, ¿cuál es el esquema o procedimiento alternativo al modelo de objetivos de conducta? La respuesta es sencilla: aquel que nos resulte útil para pensar, debatir y justificar lo que hacemos y lo que nos proponemos hacer en el aula. Por lo demás, “las peculiaridades de cada contexto, de cada grupo de alumnos, de cada centro, las posibilidades de cada área curricular y de cada unidad de contenidos, el grado de desarrollo profesional de cada docente, hacen inviable todo modelo” (Gimeno, 1992, 318).

¿Sobre qué ámbitos se puede centrar el pensamiento y previsión sobre lo que nos proponemos hacer en el aula?.

a) Análisis del sentido y alcance del Proyecto Cultural Oficial. Ello significa partir, necesariamente, del Curriculum Oficial, pero no con el objetivo de la búsqueda y concreción de “lo que hay que alcanzar”, sino a través de la búsqueda del “sentido de lo que hay que enseñar”. Ello supone el conocimiento de la globalidad del proyecto oficial, de sus fines y metas, del debate, con los colegas, sobre la ubicación de los contenidos en los diferentes ciclos y niveles.

b) Principios de procedimiento para el trabajo en el aula. Establecerlos principios de procedimiento de la enseñanza no es sino tratar de explicitar esa teoría, ese conjunto de asunciones que, como docentes tenemos sobre la enseñanza. Se trata de abrir una agenda que se va llenando de nuevos principios, de tachones y de subrayados. En el fondo la pregunta que podemos hacer para tratar de establecer esos principios podría ser: ¿por qué razones puede ser valioso aquello que ocurre en mi aula? Y lo cierto es que de esa cuestión central pueden derivarse muchas otras: ¿qué valor tiene la organización espacial de los pupitres en el aula?, ¿por qué esa organización y no otra?, ¿cuál es el valor de la asamblea de clase de los viernes por la tarde?, ¿cuál es el valor del trabajo en grupo?, ¿por qué es valioso enseñar y aprender “conjuntos y correspondencias”?, ¿cuándo se percibe en el aula que vale la pena hacer lo que estamos haciendo?, etc... Lo cierto es que, en ocasiones, y lo apunta Stenhouse, resulta más sencillo formular esos principios de procedimiento de modo negativo, y la pregunta podría ser: ¿por qué razón, en ocasiones, no resulta valioso aquello que ocurre en mi aula? Un listado “clásico” de principios de procedimiento es el que reproduce Stenhouse (1984, 130-131), citando a Raths, como lista de doce criterios para identificar actividades que parecen poseer cierto valor inherente, comenzando por aquel que señala “Una actividad es más gratificante que otra si permite a los niños efectuar elecciones informadas para realizar la actividad y reflexionar sobre las consecuencias de sus opciones”.

Otra posible forma de establecer los principios de procedimiento podría ser la de establecer los principios o supuestos pedagógicos que se derivarían de las finalidades generales u objetivos establecidos para un ciclo, por ejemplo, ¿qué podría derivarse, como actividad cotidiana en el aula del objetivo “Utilizar

los diferentes medios de expresión para comunicar sus opiniones, sentimientos y deseos, desarrollando progresivamente su sensibilidad estética y su capacidad creativa y aprendiendo a valorar y a disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas⁸?

c) Análisis del contenido, su adecuación y su organización. Ello supone la capacidad profesional de estructurar los contenidos en un esquema conceptual con sentido, tanto para él como para sus estudiantes. Un esquema conceptual no sólo ha de responder a la cuestión del qué hay que enseñar (para ello sólo bastaría un listado o índice de temas), sino fundamentalmente al por qué hay que enseñarlo o por qué hay que aprenderlo. Desarrollar un tema o una asignatura o un área de conocimientos a lo largo de un curso supone, ante todo, dominar esa parcela del conocimiento, dominarla con el fin de trabajarla desde una estructura epistemológica definida, dominarla para poder trabajar desde la globalización o la interdisciplinariedad, dominarla para seleccionar las informaciones y materiales más relevantes, para adecuar convenientemente los tiempos disponibles y materiales posibles.... dominarla en fin para convertir el conocimiento académico en experiencia cultural. Tal como señala Gimeno (1992, 322-323), tres criterios básicos se han utilizado en la historia de la didáctica para diseñar el currículum y la enseñanza con la pretensión de dar coherencia a la selección de contenidos: (a) Seguir la lógica de las conexiones y dependencias entre elementos de una materia o área; (b) Ordenar contenidos en agrupaciones relacionadas con intereses de los alumnos o con problemas llamativos que desencadenen una investigación interdisciplinar o de carácter globalizador; y (c) Responder a problemas o intereses sociales relevantes. Buenos ejemplos del diseño de unidades didácticas a través del trabajo por tópicos en la escuela primaria puede encontrarse en el trabajo de Tann (1990).

d) Selección de actividades-marco y tareas. Todo profesor o profesora tiene “en mente” una especie de fichero donde se encuentran almacenadas una serie de actividades posibles en el aula. En realidad uno comienza a socializarse en esas actividades en una edad temprana, cuando acude por primera vez a la escuela en calidad de alumno. El caso es que esa especie de fichero varía de unos profesores a otros, no sólo en cuanto a la cantidad sino también por el hecho de que, en ocasiones, algunas de esas posibles actividades o tareas derivan de la experiencia razonada, y en otros de la más absoluta rutina. En realidad, sea cual sea su origen o procedencia, es la actividad en el aula la definición más real y precisa de lo que es el currículum; esto es, cuando deja de ser proyecto y pasa a convertirse en realidad.

En ese sentido, todo acto, actividad o situación de enseñanza no es sólo un recurso para generar o lograr aprendizajes previstos, sino que también es una situación vivida que, como alumno, nos comunica con otros y que nos relaciona, **de una manera y no de otra**, con el entorno social y cultural. En otras palabras, aprendiendo matemáticas, lenguaje o educación física, el alumno o alumna no sólo aprende contenidos; desarrolla actitudes y genera procedimientos sobre las matemáticas, lenguaje o educación física, sino que también aprende a situarse frente a la realidad social y cultural, y aprende, quizás, cuál es su papel frente a esa realidad: conocerla, o comprenderla o quizás transformarla.

Resultaría ingenuo, por otra parte, reducir ese proceso de reconstrucción cultural exclusivamente a “aquello que se hace” en el aula. Ese proceso implica tanto “lo que se hace” como “aquello que o no se puede, o no se debe, o no se quiere hacer”, y ello no sólo en el aula, sino también en el centro escolar. Lo cual quiere decir que es necesario considerar el concepto de nivel de vida en el centro y en el aula como uno de los ejes en los que se articula la propuesta cultural –la selección de contenidos y actividades– que la escuela oferta realmente a sus integrantes: relaciones personales, ámbitos de participación, gestión y valoración de la actividad, coordinación de propuestas pedagógicas, relación con “el exterior” de la escuela, organización de espacios y horarios, satisfacción en el trabajo (de profesor/a y alumno/a), etc. son algunas de las evidencias de ese nivel de vida. Desde esta perspectiva, el concepto de calidad de la enseñanza no es sino un reflejo del concepto de calidad de vida en la escuela y en el aula.

En la medida en que todo proyecto o propuesta de carácter curricular recoge unas finalidades sociales, supone una selección cultural y unos principios de procedimiento, siempre se concreta en unos modos de acción y no otros: en unas formas y ríó otras de trabajar sobre el conocimiento en el aula, en unas formas y no otras de valorar dicho conocimiento. Ello supone que no existe un currículum ni una enseñanza óptimos, ni únicos, ni siquiera más eficaces. Todo currículum y toda enseñanza no es sino una opción social, cultural y metodológica que ha de ser claramente justificada en todos sus estadios y evolución. Se trata, en síntesis, de una hipótesis que se pone a prueba en los centros escolares y en las aulas y que necesita de procedimientos de debate y análisis para su mejora progresiva. En ese sentido, tanto el trabajo colectivo de los profesores y profesoras, como el funcionamiento de los órganos de participación social en la gestión de la

⁸ Se trata del objetivo nº 7 de los Objetivos Generales de la Educación Primaria, contenidos en el Diseño Curricular Base (MEC, 1989).

enseñanza, no se constituyen únicamente en condiciones de un sistema democrático, sino también en condiciones básicas para la planificación, análisis y mejora de la enseñanza.

Dentro de esa selección de actividades y tareas debe encontrarse, también, los criterios e instrumentos de evaluación del llamado “progreso del estudiante”. Y, a propósito, no he querido situar la evaluación como un epígrafe más, sino como parte integrante, una más, del epígrafe correspondiente a las actividades y tareas en el aula. Sin embargo, ello no significa eludir el papel que, por sí misma, representa la evaluación con finalidades, en ocasiones, diferentes a las de la enseñanza.

Y es que, repasando gran parte de la literatura pedagógica más reciente, así como las orientaciones y prescripciones de naturaleza administrativa sobre la temática de la evaluación, puede comprobarse que, en muchas ocasiones, se establece una identificación casi absoluta entre evaluación del estudiante y evaluación y mejora de la enseñanza. En otras palabras, se aduce como una de las justificaciones –la más fundamental– de evaluar al estudiante, que ello es condición imprescindible para la mejora de los procesos de enseñanza: “La finalidad de la evaluación es, principalmente, orientar al alumno y profesor sobre determinados aspectos del proceso educativo como: metodología, recursos, adaptaciones curriculares, optatividad, diversificación, detección de necesidades educativas especiales. Todo lo cual es muy distinto de la finalidad tradicional de la evaluación encaminada, casi exclusivamente, a fines de promoción académica y calificación” (MEC, 1989, 37).

Esta relación de causalidad entre evaluación de estudiantes y conocimiento y, en su caso, mejora, de los procesos de enseñanza, si bien resulta útil para entender –y hacer entender– que los procesos de evaluación de estudiantes no están, en ningún caso, aislados, sino que forman parte de los procesos de enseñanza mismos, conlleva un riesgo, y es el de derivar en un tipo de discurso o argumentación que viene a justificar la evaluación del progreso del estudiante únicamente como un mecanismo pedagógico de mejora de la enseñanza, olvidando u obviando que la evaluación del progreso del estudiante es, también, un mecanismo de control social y legitimación del conocimiento escolar que tiene implicaciones, entre otras, y dependiendo del nivel educativo que tomemos como referencia, con respecto a la promoción del estudiante, sobre su propio autoconcepto, sobre la familia del estudiante, sobre el poder y control del profesor ante los estudiantes, etc. “Mucho antes de llegar a la edad escolar, cada niño experimenta el dolor del fracaso y el júbilo del éxito; pero sus logros, o la ausencia de éstos, no se hacen oficiales hasta que ingresa en el aula. A partir de entonces se acumula poco a poco un registro semipúblico de su progreso y, como estudiante, tiene que aprender a adaptarse al espíritu continuado y penetrante de la evaluación que dominará en sus años escolares” (Jackson, 1991, 59).

De lo anterior se deriva que toda propuesta de actividad en el aula, y especialmente las actividades de evaluación, recaban una dimensión no sólo técnica o instrumental, sino también **ética**. Eso quiere decir que el proceso de toma de decisiones sobre la enseñanza, se plantea desde el nivel que se plantea, debe girar en torno a la cuestión sobre **“lo que vale la pena”**.

En ese sentido, el conocimiento de carácter profesional que cada profesor o profesora pone en juego a la hora de diseñar/planificar el curriculum (“lo que se hace en el aula”) recaba sobre si una doble justificación: “porque funciona” y “porque vale la pena que funcione así y no de otra manera”.