

DESPIECE DEL CURRÍCULO DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Enrique Sánchez Rivas
Maestro de Educación Primaria, España

1. CUESTIONES PREVIAS ACERCA DEL CURRÍCULO

El «currículo» es una herramienta de trabajo para los docentes en la que se proponen aspectos materiales (recursos educativos necesarios) y conceptuales para la práctica educativa con el fin de facilitarla y de aportar soluciones a los diversos problemas que puedan derivarse de ella. Es un documento teórico de aplicación práctica, es decir, es un escrito que trata de recoger todos aquellos elementos teóricos relevantes de la intervención educativa que en él se propone.

Tal y como yo lo entiendo, es una «propuesta» que la Administración lanza a los docentes para que estos la modelen atendiendo a sus necesidades. Las recomendaciones que el Ministerio nos da, mediante este documento, son de obligada consideración para los profesores y profesoras debido a su condición de integrantes del sistema educativo público. Sin embargo esto no implica tener que incorporar a nuestros actos docentes las prescripciones del currículo tal cual, como sí de un «manual de instrucciones» de la educación se tratase.

El currículo no está terminado y nunca lo estará si realmente aspira a ser efectivo. Esto es porque el documento, al igual que nosotros cuando emprendemos un nuevo curso, parte de «supuestos». Supone cómo serán los alumnos, cuánto tiempo habrá... Pero a medida que vamos comprobando la veracidad o no de estas «pequeñas hipótesis» tenemos que ir remodelando la propuesta para que se adecue a nuestra realidad.

José Contreras (1991) distingue dos tipos de propuestas curriculares: la primera de ellas es la que entiende al currículo como un «instrumento», cuyo objetivo primordial es detallar al docente los contenidos y procedimientos que debe seguir en la práctica; el otro tipo de propuesta de la que nos habla Contreras es aquella que considera al currículo como un «espacio de experimentación», en el que las experiencias, la realidad obliga al profesor a experimentar con actuaciones innovadoras e individualizadas a las demandas de una situación concreta.

Pero llevemos la teoría a la práctica... Pongámonos en la tesitura de tener que afrontar una jornada escolar al día siguiente de unos hechos similares a los acaecidos el «11 de septiembre». Si nosotros consideramos al currículo «como un instrumento», los nefastos y trascendentales acontecimientos no harían variar un ápice el programa de nuestra asignatura. La experiencia no incidiría sobre la teoría y después del curso nuestros alumnos podrán tener conocimientos amplios de nuestra materia pero tendrán la deformada concepción de aquellos hechos que los norteamericanos se han encargado de transmitir. Yo creo que, ante la realidad, la educación no puede permanecer inalterable sino que tiene que recogerla, como en el caso del

11 de septiembre, o adaptarse, como en el caso de un grupo de alumnos marginales. Por ello defendería la segunda de las concepciones curriculares que nos presenta José Contreras.

En cualquiera de las dos interpretaciones del documento, la utilidad que tendrá para el docente será considerable, aunque muy diferente. En una interpretación «instrumental», el currículo será la más valiosa de las herramientas ya que nos indicará, a modo de guía, la mayor parte de decisiones a tomar. Evidentemente una concepción de este tipo supone un menor esfuerzo reflexivo del docente, que se limitará a seguir lo planteado por la Administración. Este esfuerzo si tendrá que ser realizado por aquellos que entienden el currículo como un «espacio de experimentación». Estos encontrarán en el citado documento un punto de partida para construir su propia propuesta ajustada a su propia realidad.

2. LAS DECISIONES SOBRE EL CURRÍCULO Y SU ELABORACIÓN

Cuando nos enfrentamos a la planificación de un nuevo curso escolar nos vemos obligados a tomar un gran número de decisiones para concretar sobre el papel, primero, y sobre la práctica, después, nuestras ideas e intenciones iniciales acerca de la experiencia que se avecina. Decidimos sobre las actividades y los temas que queremos tratar en el aula, sobre los valores que queremos transmitir, etc. Todas estas decisiones tienen que ser personales, ya que somos nosotros los que vamos a «guiar» el proceso didáctico. Pero, sin perder el carácter subjetivo, tenemos la obligación moral, además de la legal puesto que el currículo tiene carácter normativo, de contemplar las disposiciones ministeriales al respecto.

Tales disposiciones se recogen en el Diseño Curricular Base (DCB), que es un documento elaborado exclusivamente por la Administración y que tiene como finalidad determinar las experiencias educativas que la educación obligatoria ha de garantizar a todos los alumnos y alumnas sin distinción. Este diseño curricular tiene que dejar un amplio margen para que los centros realicen las adaptaciones y concreciones que exige una enseñanza individualizada y respetuosa con la diversidad. Además, desde los centros, se puede decidir cómo será la puesta en práctica de la propuesta estatal. Para refrendar estas acciones cuentan con el denominado «Proyecto Curricular».

Un Proyecto Curricular (PC) es un documento confeccionado por los propios centros educativos que tiene la misión de exponer el modo en que se va a llevar a la práctica el DCB atendiendo a sus elementos concretos (estructura organizativa y recursos pedagógicos del colegio, características del alumnado, opciones de metodología didáctica, etc.). Un proyecto curricular no tiene que ser un documento completo, profundo y perfecto; un documento que valga para siempre, sino más bien un borrador necesario para poder trabajar en equipo y con un fondo común. Un borrador que exprese la oferta educativa de un momento concreto y que continuamente vaya siendo remodelado.

La relación entre estos documentos es manifiesta puesto que ambos son eslabones de una misma cadena que acaba en el docente. Este proceso de concreción tiene que superar los aspectos meramente formales (objetivos, contenidos...) y profundizar en la individualización de las experiencias, del aprendizaje.

Con este propósito es con el que deberíamos utilizar los documentos estatales anteriormente referidos (DCB y PC), ya que es de esta forma, con una «enseñanza adaptada», como se enriquece la calidad de la educación.

Otra cuestión es si realmente el DCB otorga a los docentes una verdadera capacidad para adaptar la enseñanza y aportar iniciativas propias. Para este menester se prevén una serie de mecanismos, que dividen al proceso de concreción en tres niveles. La primera ocasión para ajustar dicho documento viene dada por el Proyecto Educativo de Centro, en el que las adaptaciones tendrán un carácter general a nivel de centro. Las modificaciones más específicas se realizarán en los niveles segundo y tercero del proceso de concreción, es decir, en el Proyecto Curricular de Centro y en la Planificación de Tareas y Actividades.

Es cierto que todo es susceptible de ser mejorado, pero yo creo que el problema no está tanto en los niveles teóricos de concreción como en el desarrollo práctico de estos, es decir, nosotros no podemos quedarnos en las limitaciones formales de la concreción, tenemos que profundizar, cambiar, adaptar la teoría hasta que consideremos que realmente se ajusta a la demanda educativa de nuestros alumnos. No obstante si se echa en falta cierto margen para la iniciativa docente.

En torno al modelo de currículo que está vigente en el contexto educativo español, un «currículo nacional», han surgido posturas enfrentadas entre los que lo defienden, como Gimeno, quien afirma que este tipo de propuestas representan «un proyecto de socialización del ciudadano, la oportunidad y la intención de sentar las bases de una cultura común para todo grupo social que, a modo de nexo de unión, fortalezca las bases de cohesión del mismo» (GIMENO, 1992, 196) . Y quienes aseguran que estos currículos son «un mecanismo para el control político del saber» (APPLE, 1995) y resaltan y sostienen las diferencias socioculturales, como es el caso de M. Apple.

Personalmente coincido con Apple en que un «currículo nacional» otorga al Estado la oportunidad de controlar la educación. Pero, si no existen intentos de politizar la escuela, no veo en ello una característica negativa. Todos nosotros, la sociedad representada por el Estado es la encargada de la educación en las escuelas y esto es así porque así lo hemos decidido. Por lo tanto cierto control es necesario y legítimo. Además creo que este tipo de propuestas son el único mecanismo para que la educación pública sea igual en todos los centros. Esto no es incompatible con la adecuación a la propia realidad que entiendo debe realizarse en toda experiencia educativa. En este sentido los planteamientos aquí expuestos acercan a los de César Coll (1989), que defiende la existencia de un DCB que determine unas experiencias educativas mínimas y que, al tiempo, contemple las circunstancias características de cada entorno educativo (PC) y deje vía libre a las iniciativas docentes.

Basándome en esto y atendiendo al currículo actual, la concepción de éste, la vigente desde la Reforma, me parece muy acertada, aunque podría mejorarse. Es acertada por cuanto que garantiza una enseñanza mínima igualitaria para todas las alumnas y alumnos de los centros públicos. Pero se podría introducir la participación de los docentes en su elaboración.

3. LA PLANIFICACIÓN DEL CURRÍCULO

El comienzo de una nueva experiencia educativa trae consigo un cúmulo de cuestiones para el profesor. Nos preguntamos qué método es el más adecuado, cómo evaluaremos, cómo interactuaremos... En definitiva nos preguntamos cómo va a ser nuestra enseñanza. Nuestras reflexiones e indagaciones se encargarán de ir desvelando progresivamente estos interrogantes. Las respuestas que de él resulten constituirán nuestros planes de futuro, nuestra planificación.

En base a esto podemos afirmar que la planificación de un currículo es una tarea que va más allá de la simple plasmación escrita de objetivos, contenidos, métodos y criterios de evaluación a aplicar en cada etapa educativa, curso, clase, etc. Planificar un currículo significa reflexionar, debatir y decidir sobre todos y cada uno de los elementos que intervienen en la educación de nuestros alumnos. Desde los objetivos generales de la LOGSE hasta lo que se ha venido a llamar «currículo oculto». Esto implica que las reflexiones del docente o equipo no se circunscriban únicamente a aspectos educativos sino que abarquen elementos sociales, culturales, etcétera.

Del mismo modo que no hay una única forma de enseñar, tampoco la hay de planificar. Por lo que antes de ponernos «manos a la obra» es necesario precisar que posibilidades tenemos: ¿Cómo podemos planificar? Dino Salinas (1994) señala la existencia de dos modelos importantes en la elaboración del currículo son: la «racionalidad instrumental» (o modelo medios-fines) y la «racionalidad práctica» (o modelo de investigación).

La *racionalidad instrumental* relega al docente al papel de «espectador» en la planificación curricular. Ésta se convierte en una tarea reservada a los «expertos» en educación. Estos, una vez elaborado el currículo, lo entregan a los maestros, quienes tendrán la misión de hacer de mediadores entre las enseñanzas dispuestas por los estamentos superiores y por los alumnos.

Un claro ejemplo de la aplicación práctica de este modelo lo encontramos en la enseñanza secundaria anterior a la reforma o, sin irnos tan lejos en el tiempo, en muchas de las asignaturas que actualmente se imparten en la universidad, en las que el acto didáctico se podría definir como «el proceso por el cual la información de los papeles del profesor pasa a los papeles de los alumnos sin pasar por la cabeza de ninguno de los dos». Esto es porque la planificación del currículo «como tecnología» limita considerablemente las posibilidades de innovar en el aula. Tal limitación viene dada por su «rigidez» en cuanto al método, a los objetivos, a la evaluación, a las relaciones, etcétera.

En el extremo opuesto se ubica la «racionalidad práctica». Este modelo parte del supuesto de que la planificación se construye sobre previsiones, propias o ajenas, que la experiencia se encargará de comprobar. A semeja el trabajo del profesor al de un investigador.

Este tipo de currículo confiere al desarrollo del mismo cierto carácter innovador, ya que implica, con respecto al «modelo de objetivo», un cambio en cuanto a las relaciones del aula, los métodos, las actividades, la evaluación... Ninguno de estos factores quedará definitivamente establecido, sino que será la

experiencia la que se encargará de determinar la validez de unos u otros. Esto provoca que este tipo de currículo no quede nunca completo, que esté en continua evolución.

Evidentemente los dos modelos citados por Salina constituyen polos opuestos entre los que median gran cantidad de concepciones sobre la planificación. Pero, conociendo las características de estos dos grandes modelos tenemos la oportunidad de reflexionar sobre nuestra propia planificación.

La vigencia de una planificación variará en función de las ideas educativas del grupo de profesores que la hayan realizado. Personalmente creo que las planificaciones son solo un «borrador» que la experiencia se encargará de concretar día a día. Por lo que la vigencia de la planificación tal y como se diseñó no debe alargarse más de los primeros días de clase, en los que comprobaremos cuál de nuestras previsiones era errónea y empezaremos a investigar con el fin de remodelar la planificación adaptándola a la realidad. Esta idea coincide con una concepción de la planificación y desarrollo del currículo «como investigación».

Si, en cambio, consideramos a la planificación y desarrollo del currículo «como tecnología» la vigencia de la planificación se verá alargada, como mínimo, a un curso escolar, a cuyo término habrá de comprobarse si se han cumplido los objetivos marcados. De este modo los posibles errores que cometamos en la planificación serán «pagados» por los alumnos, ya que las modificaciones que solventen dichos errores no serán aplicadas hasta la llegada del curso próximo. Y, en éste, puede darse el caso de que las soluciones planeadas para otro grupo no sean efectivas y, por tanto, pasen a formar parte del problema o supongan una pérdida de tiempo.

Se podría concluir en este sentido que, independientemente de nuestras ideas educativas, ninguna planificación debe pasar de un curso a otro sin ser revisada. Pero la planificación tiene que ser flexible. Tiene que estar abierta a las modificaciones derivadas del choque de la teoría con la realidad.

Como hemos visto la planificación no sólo sirve para recoger en un documento «lo que vamos a hacer durante el curso». Mediante ellas el docente traduce sus ideas e intenciones educativas. La elección de un modelo u otro, la concreción de los objetivos o el diseño de las actividades son algunos de los instrumentos más eficaces con los que podemos llevar nuestra intencionalidad educativa a la experiencia que vivenciaremos con nuestras alumnas y alumnos.

El «diseño curricular» dará paso al «desarrollo curricular» o, dicho de otro modo, a su aplicación práctica.

Si la planificación se realizó siguiendo el modelo de investigación, el acto didáctico será dinámico, ya que buscare una constante adaptación en base a las peculiaridades de la realidad. Pero sí hemos atendido al modelo de objetivos, la característica principal del proceso de enseñanza-aprendizaje será el inmovilismo, ya que la estructura propia de este tipo de propuestas impide la modificación efectiva de la mayoría de los elementos que la componen.

4. LA INNOVACIÓN, LA INVESTIGACIÓN Y LA MEJORA DE LA PRÁCTICA

La mejora de la práctica educativa y su innovación pasan por la investigación docente. Ésta ha «aportado interesantes iniciativas que han servido de apoyo para la transformación de la enseñanza» (BALLENILLA, 1995, 5). De ahí la importancia de potenciar iniciativas investigativas entre el personal docente.

A pesar de existir un gran consenso en la necesidad de realizar investigaciones educativas, son pocas las iniciativas que tienen por objeto formar al docente a este respecto. Por ello en el momento de llevar a cabo una investigación la dificultad principal suele surgir en torno al «procedimiento» por el cual debe regirse o al «momento» adecuado para su desarrollo.

Con respecto a este último particular, el momento, podemos elegir entre llevarla a cabo al término de la experiencia educativa o durante ésta. En el caso de iniciarla a partir de una experiencia (a su conclusión) contamos con importantes inconvenientes, como el hecho de no poder aplicar las acciones derivadas de las conclusiones con carácter inmediato o la posibilidad de no poder extrapolar las conclusiones obtenidas sobre los datos de un grupo concreto a otro distinto (de un curso a otro).

Inconvenientes como los citados hacen más efectiva la investigación durante la experiencia didáctica. Esta modalidad nos permite una comprobación inmediata de nuestras hipótesis y, consecuentemente, una aplicación más eficaz de los planteamientos educativos resultantes.

José Contreras (1994) aboga por desarrollar la investigación durante la práctica docente y presenta un «procedimiento» para encuadrar el proceso investigativo, la «investigación-acción» (IA).

El propósito principal de la investigación-acción es cambiar el acto didáctico partiendo de su estudio en el propio contexto en el que se da, es decir, convierte la rutina escolar en el objeto de la investigación. Y, como no podía ser de otro modo, los encargados de llevarla a cabo son los propios implicados en la práctica y no un agente externo a ésta.

Esto es lo que convierte, en mi opinión, a la IA en un método con un mayor potencial efectivo que otros cuyo campo de acción se circunscribe a un entorno artificial. La investigación no puede realizarse en «laboratorios estándar» y extrapolarse porque cada profesor tiene su propio «laboratorio» y ninguno es exactamente igual que otro. Cada entorno educativo requiere una investigación particular y los únicos capacitados para llevarla a cabo somos los propios docentes.

Una aproximación mayor al método que nos propone Contreras (1994) no puede obviar las peculiaridades de su puesta en práctica. La IA comienza con un problema práctico en la acción, al que le sigue la observación y recogida de datos. A continuación se interpretan los datos recabados y se reflexiona sobre ellos. Y, para concluir, se realiza una propuesta de acción, que se llevará a la práctica. Todo ello constituye un proceso cíclico en espiral.

La adopción de cualidades propias de una metodología científica en la investigación educativa, como propone la IA (planteamiento de problemas, formulación de hipótesis, comprobación y elaboración de conclusiones), es, en mi opinión, un elemento que contribuirá a obtener resultados mucho más específicos y eficaces, ya que permiten un estudio más riguroso del que se podría llevar a cabo con una metodología exenta de carácter científico.

Los resultados de la investigación constituirán el soporte sobre el que elaboremos las actuaciones innovadoras. En muchas ocasiones no bastará con «añadir» algo a la experiencia ya existente sino que ésta requerirá un «cambio». El cambio es positivo siempre que implique una mejora de la situación previa a éste. Por ello es necesario realizar una reflexión profunda antes de llevarlo a efecto. Tal reflexión tiene que centrarse en prever las consecuencias, los posibles problemas o los inconvenientes de la entrada en vigor del cambio a introducir. Pero cuando el cambio se convierte en una reforma, es decir, cuando afecta a la estructura del sistema, la simple reflexión se antoja pobre y tendrá que ser completada con un profundo debate entre todas las partes implicadas.

Para terminar considero oportuno matizar que, al contrario de lo que pudiera deducirse de lo expuesto hasta ahora, las innovaciones no requieren necesariamente de un proceso investigativo. Pueden realizarse a partir de ideas, experiencias compartidas... Pero, sin duda, la efectividad de una nueva acción educativa y su propio carácter innovador tendrán más valía si están respaldadas por una investigación.

Teniendo en consideración todo lo aquí expuesto, estoy convencido de que la mejor manera de innovar es investigando como nos propone la IA, durante la práctica. De este modo, con una preparación previa mínima, podremos aprovechar la multitud de datos que se derivan de la aplicación práctica de nuestra propuesta de innovación para confirmar o desmentir nuestras ideas, nuestras hipótesis. Al tiempo que nos dará la oportunidad de aplicar con carácter inmediato las rectificaciones pertinentes.

BIBLIOGRAFÍA

- ALCALÁ, M. (1995): «El centro, un proyecto colectivo e inacabado», en: *Kikiriki*, n.º 36, pp. 27-31.
- BALLENILLA, F. (1995): *Enseñar investigando*. Sevilla, Diada.
- BLANCO, N. (1992): «El viejo problema de cómo enseñar: reflexiones sobre la metodología de enseñanza», en: *Euroliceo*, n.º 5, pp. 19-30.
- COLL, C. (1989): «Diseño curricular base y proyectos curriculares», en: *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 168, pp. 8-14.
- CONTRERAS, J. (1994): «El currículo como formación», en F. Angulo y N. Blanco (coord.): *Teoría y desarrollo del currículo*. Archidona, Aljibe. 1994
- (1994): «La Investigación-Acción. ¿Qué es? ¿Cómo se hace?», en: *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 224, pp. 8-19.
- ECHETA, G. (2001): «Sentir el apoyo de los compañeros. Las estrategias de aprendizaje cooperativo», en: *Aula de Innovación*, n.º 101, pp. 60-67.

GIMENO, J., y PÉREZ, A. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.

RIFÁ, M. (2001): «El currículo integrado y las transformaciones en las políticas del conocimiento y la identidad», *Kikiriki*, n.º 59-6, pp. 64-68.

SALINAS, D. (1994): «La planificación de la enseñanza: ¿Técnica, sentido común o saber profesional?», en F. Angulo y N. Blanco (coord.): *Teoría y desarrollo del currículo*. Archidona, Aljibe, pp. 138-160.

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI