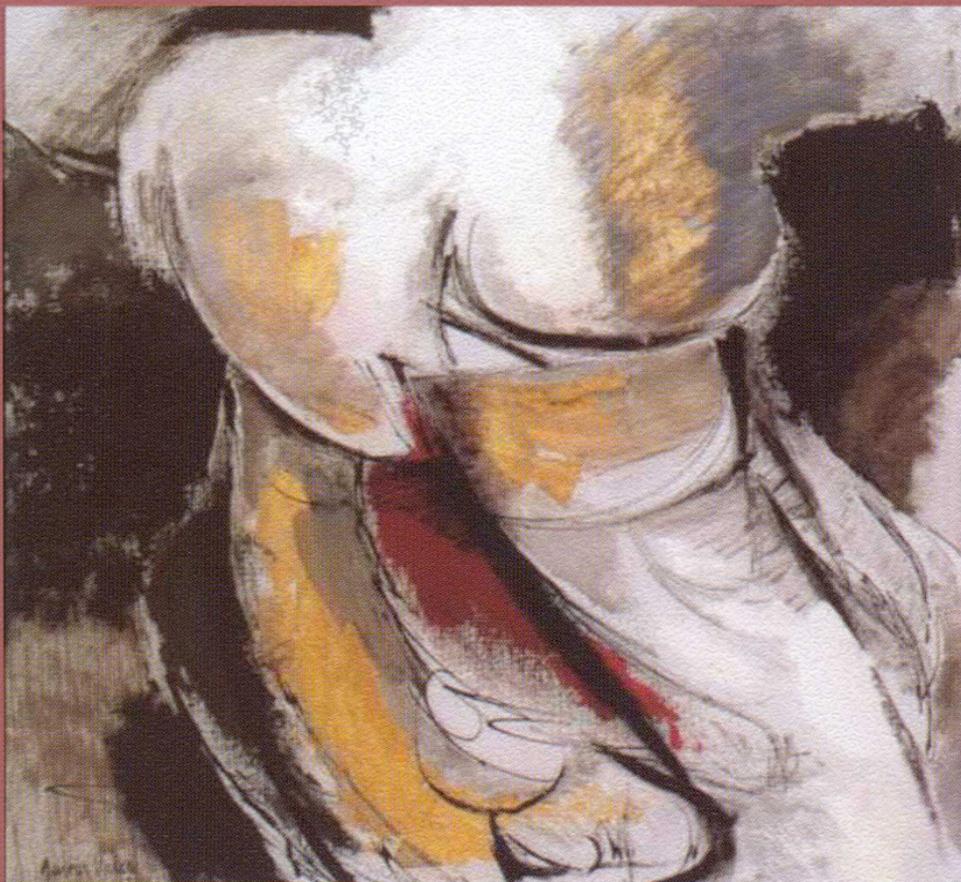


J. Gimeno Sacristán (Comp.)

**Saberes e incertidumbres
sobre el currículum**



Mariano Fernández Enguita • Jurjo Torres •
Carmen Rodríguez • Miguel González Arroyo •
José Antonio Pérez Tapias • Juan Bautista Martínez •
Francisco Beltrán • Javier Marrero •
Jaume Martínez Bonafé • Jesús Rodríguez •
María Clemente • Miguel Ángel Santos •
Félix Angulo • Rosa Vázquez •
Juan Manuel Álvarez • Rafael Feito •
Justa Bejarano • Jesús Jiménez •
Miguel López Melero • José Contreras •
Nieves Blanco • Francisco Imbernón •
Jaume Carbonell • Eustaquio Martín



Morata

José GIMENO SACRISTÁN (COMP.)

Saberes e incertidumbres sobre el currículum

Partes I y II

**Mariano FERNÁNDEZ ENGUITA, Jurjo TORRES
SANTOMÉ,
Carmen RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, Miguel GONZÁLEZ
ARROYO,
José Antonio PÉREZ TAPIAS, Juan Bautista
MARTÍNEZ RODRÍGUEZ,
Francisco BELTRÁN LLAVADOR, José GIMENO
SACRISTÁN**



Ediciones Morata, S. L.

Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920
C/ Mejía Lequerica, 12 28004 MADRID
morata@edmorata.es www.edmorata.es

© José GIMENO SACRISTÁN, Mariano FERNÁNDEZ ENGUITA, Jurjo TORRES SANTOMÉ, Carmen RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, Miguel GONZÁLEZ ARROYO, José Antonio PÉREZ TAPIAS, Juan Bautista MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Francisco BELTRÁN LLAVADOR, Javier MARRERO ACOSTA, Jaume MARTÍNEZ BONAFÉ, Jesús RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, María CLEMENTE LINUESA, Miguel Ángel SANTOS GUERRA, Rosa M. VÁZQUEZ RECIO, J. Félix ANGULO RASCO, Juan Manuel ÁLVAREZ MÉNDEZ, Rafael FEITO ALONSO, Justa BEJARANO PÉREZ, Jesús JIMÉNEZ SÁNCHEZ, Miguel LÓPEZ MELERO, José CONTRERAS DOMINGO, Nieves BLANCO GARCÍA, Francisco IMBERNÓN MUÑOZ, Jaume CARBONELL SEBARROJA y Eustaquio MARTÍN RODRÍGUEZ

Esta obra ha sido publicada con una subvención de la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas del Ministerio de Cultura para su préstamo público en Bibliotecas Públicas, de acuerdo a lo previsto en el artículo 37.2 de la Ley de Propiedad Intelectual.



Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar, escanear o hacer copias digitales de algún fragmento de esta obra.

© EDICIONES MORATA, S. L. (2010)
Mejía Lequerica, 12. 28004 Madrid
www.edmorata.es morata@edmorata.es

Derechos reservados
ISBN: 978-84-7112-715-0

Cuadro de la cubierta: "Sin título 1", por Aurora Valero.

Técnica mixta sobre lienzo. 70 x 76 cm. Reproducido con permiso de la autora.

Contenido

Portada

Portadilla

Créditos

Introducción: **La función abierta de la obra y su contenido.** Por José GIMENO SACRISTÁN. Universidad de Valencia

PARTE I: ¿Qué significa el currículum?

CAPÍTULO PRIMERO: **¿Qué significa el currículum?** Por José GIMENO SACRISTÁN. Universidad de Valencia

- 1.1. La potencialidad reguladora del currículum
 - 1.2. El currículum: Contenedor no neutro de los contenidos
 - 1.3. La cultura que constituyen los contenidos del currículum es una construcción peculiar
 - 1.4. Los contenidos que caben y los que se desdeñan
 - 1.5. Más allá de los contenidos. El currículum entre el ser y el deber ser
 - 1.6. El currículum se reconoce en el proceso de su desarrollo
 - 1.7. Orientaciones generales del currículum. Entre la inseguridad y el conflicto
 - 1.8. ¿Necesitamos nuevos lenguajes?
- Bibliografía

PARTE II: El currículum: Texto en contexto. Sus determinaciones visibles e invisibles.

CAPÍTULO II: **Política, poder y control del currículum.** Por Francisco BELTRÁN LLAVADOR. Universidad de Valencia

- 2.1. Unas relaciones muy estrechas
 - 2.2. Algunas determinaciones del currículum
 - 2.3. Los efectos de la dialéctica institucional estructura-cultura
 - 2.4. Descentralización de políticas curriculares y control del currículum
- Bibliografía

CAPÍTULO III: **Las fuerzas en presencia. Sociedad, economía y currículum.** Por Mariano FERNÁNDEZ ENGUITA. Universidad de Salamanca

- 3.1. La escuela y la ciudad
- 3.2. La escuela y el Estado-nación
- 3.3. La escuela y la economía industrial y de mercado
- 3.4. La economía de la institución y la profesión

Bibliografía

CAPÍTULO IV: Currículum, justicia e inclusión. Por Jurjo TORRES SANTOMÉ. Universidad de A Coruña

- 4.1. Conceptos a la deriva y resignificaciones desmovilizadoras
 - 4.2. El currículum en tiempos neoliberales y conservadores en sociedades globales
 - 4.3. Funciones del sistema educativo e implicaciones en el currículum
 - 4.4. Un proyecto educativo para una sociedad democrática
- Bibliografía

CAPÍTULO V: La igualdad y la diferencia de género en el currículum. Por Carmen RODRÍGUEZ MARTÍNEZ. Universidad de Cádiz

- 5.1. La construcción sexual del conocimiento y el “techo de cristal”
 - 5.2. Rendimientos escolares y escuelas segregadas
- Bibliografía

CAPÍTULO VI: Los colectivos depauperados repolitizan los currícula. Por Miguel GONZÁLEZ ARROYO. Universidad Federal de Minas Gerais de Brasil

- 6.1. La pobreza como carencia
 - 6.2. La pobreza como descalificación para el mercado de empleo
 - 6.3. El patrón de trabajo asalariado en crisis
 - 6.4. La pobreza, cuestión social
 - 6.5. La pobreza, cuestión política
 - 6.6. Pobreza y reproducción de los colectivos diversos en desiguales
 - 6.7. Pobreza, cuestión moral
 - 6.8. Pobreza y Sub-ciudadanía
 - 6.9. Pobreza y luchas por espacios
 - 6.10. El Currículum como Espacio de Disputa de los Pobres
 - 6.11. Currículum y vivencias de la pobreza
- Bibliografía

CAPÍTULO VII: Educar desde la interculturalidad. Exigencias curriculares para el diálogo entre culturas. Por José antonio PÉREZ TAPIAS. Universidad de Granada

- 7.1. La interculturalidad como nuevo “lugar” de la reflexión ética y la acción educativa
 - 7.2. Condiciones y objetivos de justicia para el diálogo intercultural, también en el ámbito educativo
 - 7.3. Reconocimiento, respeto y acción: Respuestas al imperativo intercultural
 - 7.4. Interculturalidad en tiempos de crisis: Reconocimiento y respeto en el currículum
- Bibliografía

CAPÍTULO VIII: El currículum como espacio de participación. La democracia escolar ¿es posible? Por Juan Bautista MARTÍNEZ RODRÍGUEZ. Universidad de Granada

Introducción

- 8.1. Redefinir el sentido y la naturaleza de los centros educativos: Micropolíticas para un currículum democrático
 - 8.2. Las propuestas de promover la “voz del alumnado” en el desarrollo del currículum
 - 8.3. “La voz del alumno” es una voz social externa que se recontextualiza como voz pedagógica
 - 8.4. Nuevas comprensiones sobre las “experiencias” de los estudiantes en las aulas
 - 8.5. Los deseos de participación como tecnología sofisticada de control del poder
 - 8.6. ¿Es posible un currículum democrático?
 - 8.7. Eliminar barreras para la participación
- Bibliografía

CAPÍTULO IX: El currículum en la sociedad de la información y del conocimiento. Por José GIMENO SACRISTÁN. Universidad de Valencia

- 9.1. Qué quiere decir que vivimos en “La” sociedad del conocimiento
 - 9.2. La educación y el currículum no son ajenos a los cambios sociales y culturales
 - 9.3. La productividad y el mercado globalizado como prioridades de la sociedad de la información
 - 9.4. La sociedad del conocimiento supone una nueva cultura
 - 9.5. Desarrollos prácticos posibles de la educación en la sociedad del conocimiento
 - 9.6. Una nueva narrativa para pensar el presente y el futuro del currículum
 - 9.7. Algunos desafíos al currículum
- Bibliografía

SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Otras obras de Morata

Información sobre el autor

Índice de contenidos de la obra completa

INTRODUCCIÓN

La función abierta de la obra y su contenido

Por José GIMENO SACRISTÁN
Universidad de Valencia

El *currículum* es un concepto que dentro del discurso acerca de la educación denomina y demarca una realidad existente e importante en los sistemas educativos; un concepto que, si bien es cierto que no acoge bajo su paraguas a toda la realidad de la educación, sí que se ha convertido en uno de los núcleos de significación más densos y extensos para comprenderla en el contexto social, cultural, entender las diversas formas en las que se ha institucionalizado. No sólo es un concepto *teórico*, útil para explicar ese mundo abarcado, sino que se constituye en una herramienta de regulación de las prácticas pedagógicas. Nos ocuparemos de un concepto de uso generalizado en la literatura pedagógica, en la investigación, en el lenguaje de las administraciones educativas, en los medios de comunicación y entre el profesorado¹ aunque es relativamente reciente entre nosotros.

El *currículum*, con el sentido en el que hoy se suele concebir, tiene una capacidad o un poder inclusivo que nos permite hacer de él un instrumento esencial para hablar,

discutir y contrastar nuestras visiones sobre lo que creemos que es la realidad educativa, cómo damos cuenta de lo que es el presente, de cómo y que valor tenía la escolaridad en el pasado e imaginarse el futuro, al contenerse en él lo que pretendemos que aprenda el alumnado; en qué deseamos que se convierta y mejore.

El currículum, su implementación, ha condicionado nuestras prácticas. Es un componente instituyente, pues, de la realidad educativa que vivimos; podría decirse que la conforma. Si bien, las prácticas dominantes en un momento dado también lo condicionan a él; es decir, que el currículum es a la vez instituido en su realización.

Estas peculiaridades —entre otras— hacen que el concepto *currículum* apele a una realidad difícil de encerrarla en una definición sencilla, esquemática y clarificadora por la complejidad misma del concepto. Tampoco ayuda a ello el hecho de que haya sido un campo de pensamiento reciente dentro de las disciplinas pedagógicas. No obstante, creemos que podemos entendernos con los lectores si convenimos en darle, de momento, un significado sencillo: *el contenido cultural que las instituciones educativas tratan de difundir en quienes las frecuentan, así como los efectos que dicho contenido provoque en sus receptores*. La escuela “sin contenidos” culturales es una ficción, una propuesta vacía, irreal y descomprometida. El currículum es la expresión y concreción del plan cultural que la institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto.

Toda institución educativa trabaja y defiende una cultura, —un currículum— que transmite de múltiples maneras; lo cual es un hecho consustancial a la existencia de la institución escolar. El contenido cultural es condición lógica de la enseñanza y el currículum es la estructuración de esa cultura bajo claves psicopedagógicas.

El currículum es una pasarela entre la cultura y la sociedad exteriores a las instituciones educativas, por un lado, y la cultura de los sujetos, por otro; entre la sociedad que hoy es y la que habrá mañana, entre las posibilidades de conocer, de saber comunicar y expresarse en contraposición a la cerrazón y a la ignorancia.

Toda esa complejidad nos avoca a considerar que la teoría del currículum es una metateoría que engloba discursos teóricos generados en otros territorios de la educación e incluso fuera de ella. Como afirma KEMMIS (1986, pág. 22), el currículum debe verse como un problema de relación entre la teoría y la práctica, por una parte, y entre la educación y la sociedad, por otra. Porque el currículum, lo mismo que la teoría que lo explica, es una construcción histórica que se da en unas determinadas condiciones. Su configuración y desarrollo engloba prácticas políticas, sociales, económicas, de producción de medios didácticos, prácticas administrativas, de control o supervisión del sistema educativo, etc.

Son pocos los elementos, fenómenos, actividades y hechos de la realidad escolar que no tengan alguna implicación con el currículum o no se vea afectado por él. Problemas como el fracaso escolar, la desmotivación de los alumnos, el tipo de relaciones entre profesores y el alumnado, la indisciplina en clase, etc., son preocupaciones y temas de contenido psicopedagógico que tienen algo que ver, sin duda, con el currículum que se ofrece a los alumnos y alumnas y con el cómo se les ofrece. Cuando los intereses de éstos no encuentran algún reflejo en la cultura escolar, se puede comprender que se muestren refractarios a ésta y quieran huir de ella; algo que puede reflejarse en manifestaciones de rechazo, enfrentamiento, desmotivación, huida, etc.

La teorización sobre el currículum no puede dejar de ser *una construcción progresivamente más interdisciplinar que sirve de núcleo para integrar conocimientos y aportaciones*

de y en las Ciencias de la Educación. Pensamos que estamos ante un campo intelectualmente atractivo y consideramos que su estudio es de gran importancia para el profesorado porque es un tema en el que de forma paradigmática se pueden apreciar las relaciones entre las orientaciones procedentes de la teoría y la realidad de la práctica, entre los modelos ideales de la institución educativa y la que será posible o real. Lo que resulte dependerá, en muy buena medida, de los y las docentes.

Si el contenido cultural es la condición lógica de la enseñanza, es muy importante analizar cómo ese proyecto de cultura “escolarizada” se concreta en las condiciones reales de la enseñanza. El que haya sido durante mucho tiempo un campo de acción de los administradores y gestores de la educación ha dificultado que hoy no sea fácil disponer de una ordenación coherente de conceptos y principios, pudiendo afirmarse que no poseemos una teoría fijada por un consenso estabilizado en torno del *currículum*.

Un concepto de la trascendencia señalada, dadas su potencia cognitiva y su complejidad inevitable, necesariamente tiene que provocar enfoques y tratamientos muy diversos y ser un terreno conflictivo y polémico. Las disensiones pueden localizarse en muy diversos aspectos. Por ejemplo, si los procesos de enseñanza-aprendizaje son estimulados por las actividades académicas, ¿cuáles son apropiadas para que esos procesos den los resultados que se pretenden con un determinado currículum? Si cotidianamente equipáramos tiempo de enseñanza con tiempo de educación, ¿qué calidad tendrá ésta a la luz de la calidad que tiene el tiempo de enseñar (los profesores) y de estar escolarizado (el alumnado)? Siendo el currículum cultura, es una cultura entre otras posibles. ¿Qué contenido tiene la que unos y otros consideramos apropiada para nuestros hijos? Constituyéndose como una selección cultural que alguien realiza bajo los parámetros de una opción epistémica, política, social, cultural, de justicia, psicológica y

pedagógica, ¿quiénes tienen legitimidad para proponer opciones? Actuando a modo de partitura a partir de la cual el profesorado ejecuta la práctica, ¿qué tipo de realización deseamos y qué papel dejamos para quienes la ejecutan? Requiriendo enfoques holísticos e interdisciplinarios, es evidente que reclama la concurrencia de lecturas desde diferentes ángulos; lecturas con las que se puede pretender apoderarse de la hegemonía en su enfoque. El campo en torno del currículum es un territorio inevitablemente discutido y disputado.

Éstas y otras cuestiones que podrían plantearse no son motivadas sólo por la complejidad y trascendencia pedagógica del currículum. Debajo de éstas se ocultan —aunque en muchos casos se llevan al escenario público— ideologías, intereses y motivaciones de grupos y personas muy distintas y distantes que pugnan entre sí.

En una sociedad democrática este pluralismo y los conflictos inevitables deben ser abordados explícitamente. Es necesario que se hagan públicas las diferencias y que estemos abiertos al diálogo y a la participación de todos los agentes y posiciones en liza. En nuestro contexto no disponemos de espacios para esos debates ni se discute dónde sería posible hacerlo; no hay sensibilidad para reclamar su realización. Como mucho, queda reducido a los momentos —es nuestro caso— en los que se realiza el ritual en el que se han convertido las Reformas que se suceden casi periódicamente. Se crean, por ejemplo, organismos y agencias para evaluar resultados de los niveles del sistema con el fin de evidenciar su eficacia en el cumplimiento de las prescripciones del currículum, con el explícito propósito de que quienes salgan bien parados en las pruebas diagnósticas se vean reconfortados y quienes no obtengan los resultados aceptables se sientan en la obligación de hacer algo para mejorar. Parece suponerse que los mecanismos que operan en el desarrollo del currículum y las fuerzas que hacen falta para cambiarlo funcionasen por los

principios de recompensa y castigo. Sin embargo no existen una política, foros estables, organismos o instituciones que se ocupen de la mejora de la calidad de los *currícula*, cuando la calidad de la educación depende de qué les proponemos o imponemos a los alumnos y alumnas para que aprendan. Los empeños para que *nadie quede atrás*, se evite el fracaso escolar, el que sea creíble el eslogan de *aprender a lo largo de toda la vida*, no se conquistan diagnosticando el sistema, sino contando con programas acertados de política educativa, formación y apoyos al profesorado para entrar en el camino de su logro. Pero, sobre todo, lo imprescindible es un cambio de cultura. Para encaminar todo ello correctamente se necesita compartir algunas ideas.

El trabajo colectivo que supone esta obra, que con explícita intención la hemos llamado *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, no es un vademecum con el que se pretenda dar respuestas a las inseguridades que supone afrontar los desafíos de un futuro imprevisible, para lo cual carecemos de experiencia colectiva en las familias, en los centros educativos y en la sociedad. No podemos transmitirles a los jóvenes ideales acerca de qué quieren ser, ni proporcionarles la seguridad de qué pueden llegar a ser, ni qué contenidos tendrían que aprender. Tampoco aspiramos a que sea *El* manual que tenga la virtualidad de alfabetizar a quienes quieran desempeñarse como docentes. Obviamente, no creemos que en esta obra se contenga todo aquello que se sabe, sino que más bien la conforman una relación de temas y problemas sobre lo que se puede y es necesario saber, para que seamos actores del desarrollo curricular en cualquiera de las actividades relacionadas con éste. Queremos proporcionar una aproximación a cómo se encuentra el “estado de la cuestión” en los puntos clave de la arquitectura del currículum y de su basamento. Sugerimos aspectos sobre los que reflexionar, procuramos dar una visión general sobre

temas que preocupan al pensamiento, a la investigación y a quienes trabajan desde la gestión educativa, la supervisión, el asesoramiento o en la docencia.

Si la teoría y práctica del currículum deben contemplar la diversidad cultural y la de los sujetos, esa misma teoría debe hacerse desde la pluralidad del pensamiento, considerando que también ellas son diversas, tanto en lo que se refiere a su entidad científica, al grado de madurez alcanzado, a su compromiso con la justicia, la igualdad... Esta observación nos libera de dar explicaciones acerca de la diversidad de perspectivas de los autores que hemos elaborado este *manual*. Lo denominamos así en el sentido que tienen los *Handbooks*² en el contexto anglosajón. Muy fundamentalmente nos importa la diversidad de la teoría por su capacidad para dar luz a la práctica que se produce y reproduce a nuestro alrededor. Ofrecemos una articulación de perspectivas para que ayuden a formular los problemas que plantea la distribución del conocimiento y de la cultura en el panorama de las posibilidades abiertas en las actuales sociedades, proporcionando una guía para detectar los dilemas, formularlos y discutirlos en un contexto en el que con tanta facilidad se manosean terminologías innovadoras y se oculta el contenido del currículum, tal como se dijo al comienzo. En vez de presentar alguna especie de diccionario que acotara los significados de los conceptos con los que elaboramos el discurso, optamos por exponer el estado de nuestras incertidumbres, que es lo mismo que decir el estado y los límites de nuestros saberes sin arrogarnos la potestad de decidir lo que vayan a significar las palabras.

La obra se estructura en seis apartados de desigual extensión (según el criterio de su importancia y presencia en la tradición académica) que comprenden los treinta capítulos que la forman.

I. ¿Qué significa el currículum? Con esta pregunta procuramos introducir un marco general, sin utilizar demasiados tecnicismos, para que los lectores y lectoras puedan entender la complejidad que hoy muestra el currículum tanto en los estudios que lo tienen como objeto, como en los ámbitos prácticos en los se proyecta.

II. El currículum: texto en contexto. Sus determinaciones visibles e invisibles. El currículum es un texto que representa y presenta aspiraciones, intereses, ideales y formas de entender su misión en un contexto histórico muy concreto, desde donde se toman decisiones y se eligen caminos que están afectados por las opciones políticas generales, las económicas, la pertenencia a diferentes medios culturales, etc. Lo cual evidencia la no neutralidad del contexto para el texto y el origen de desigualdades entre los individuos y grupos. Las condiciones culturales, el género y la pobreza son tres importantes fuentes de desigualdad que exigen intervenciones adecuadas para que el currículum se oriente por criterios de justicia que favorezca la inclusión, más allá o previamente a su consideración como problema y propuesta de carácter cultural y pedagógico. Dos preocupaciones centran básicamente hoy la atención en los estudios, las políticas y las prácticas curriculares. Por un lado, la importancia de considerar la condición evidente de la pluralidad cultural de las sociedades actuales que choca con la uniformidad de los currícula. Por otro lado, la condición de las sociedades denominadas *de la información*, que desestabilizan las formas de pensar y de actuar a las que hemos estado acostumbrados, reclaman una revisión de las instituciones educativas, sus contenidos y metodologías.

III. Ámbitos de configuración y toma de decisiones en el currículum. Las prácticas en su desarrollo. En torno al currículum se realizan diversos tipos de actividades, o lo que es lo mismo: en él se cruzan prácticas diversas. La

verdad es que su esencia y su sustancia es el resultado de las transformaciones que sobre él provocan prácticas y decisiones políticas, organizativas, pedagógicas, de control....

Desde la fase en la que se discute y se dispone de un plan de currículum hasta el momento en el que se puedan apreciar los efectos educativos en sus destinatarios, el plan original será traducido, interpretado, realizado de una manera u otra, por una metodología concreta; será enriquecido o empobrecido; en todo caso será transformado por las prácticas de las instancias políticas y administrativas, por los materiales curriculares, por los centros escolares, por el profesorado y por los procedimientos de evaluación. Se propone una visión procesual del currículum, la cual nos lleva a distinguir entre el proyecto educativo o texto del currículum explícitamente pretendido (el *currículum oficial*) y su realización (el *currículum en la acción*). El enlace entre ambas facetas intentan establecerlo las estrategias de diseño curricular, a lo que en un lenguaje más tradicional se denominaba *programación de las enseñanzas*.

IV. El encaje del currículum en el sistema educativo.

En las primeras teorizaciones acerca del currículum subyacía un claro interés por controlarlo, gracias a una serie de reglas y mecanismos, con el fin de hacer viable un determinado orden institucional. Hemos afirmado que es un factor instituyente de la realidad educativa, al tiempo que resulta instituido por ella. Este juego dialéctico se ha plasmado de manera singular en los diferentes niveles de los sistemas educativos, en los que imperan culturas y tradiciones pedagógicas singulares a cuyo asentamiento han contribuido la función y valoración social de cada uno de los niveles, el destino de los estudiantes que los frecuentan, la función cultural que se considera han de cumplir, las presiones sociales, la visión de los sujetos escolarizados...

Esa intitucionalización fragmentada del currículum conviene verla plasmada en la realidad de nuestro sistema educativo, si bien dichas diferenciaciones entre niveles son, a su vez, bastante universales en casi todos los sistemas. Si ayer fue la tradición la que unificó, hoy lo es la internalización globalizadora. Se dedican sendos capítulos a la Educación Infantil, Primaria, Secundaria y al significado de la etapa de la educación obligatoria. No olvidamos a quienes han sido discriminados ante el currículum por su handicap para resarcir su segregación, caminando hacia una integración justa que los incluya y nos incluya con ellos.

V. El currículum en un aula “sin paredes”. Ni la educación ha sido una función y una actividad social que sólo tuviera lugar en las aulas, ni tampoco lo hemos creído. Hoy siguen vigentes estas aseveraciones y se hacen más evidentes; nosotros somos testigos de ello y podemos augurar, sin temor a equivocarnos, que en el inmediato futuro esa condición se acentuará y lo hará más si las instituciones educativas no reinventan los currícula y las prácticas de desarrollarlos. El currículum efectivo es en gran medida el que los menores y jóvenes asimilan en contextos, espacios y tiempos para aprender fuera de las instituciones escolares. La sociedad puede que vea cada vez con más naturalidad la posibilidad, conveniencia y rentabilidad de la desescolarización de la educación. Lejos de percibir ese futuro como una amenaza, deberíamos considerarlo como una condición de nuestro tiempo, como una oportunidad para renovar los currícula y las prácticas educativas. Tres polos de discusión ahondan en esa dirección en esta obra: Tomar la ciudad y no la escuela como marco englobante para pensar y realizar la educación (por descontado que muy en primer lugar los currícula). Integrar las nuevas tecnologías al servicio de intereses de apertura y amplitud del conocimiento, bajo los criterios de justicia y democratización de los saberes. En tercer lugar, imaginar de nuevo las instituciones.

VI. La mejora del currículum. Dada la centralidad que tiene éste, tanto en la teoría como en la práctica educativa, cualquier política, estrategia o programa de cambio, reforma y mejora de la educación implica la revisión del currículum. La condición cambiante de la cultura y del conocimiento en los tiempos actuales, la preocupación por la mejora de la calidad de la educación y la presión creciente del mundo laboral demandan cambios cualitativos de los contenidos y de las formas de enseñanza. Es por eso por lo que cada vez se emprenden con más frecuencia reformas del y en el currículum, que no siempre cumplen lo que declaran pretender. Esta falta de acierto es en buena parte fruto de un exceso de confianza en el poder de las intervenciones de la burocracia de las administraciones en alianza con los respectivos expertos, útiles colaboradores de las mismas.

Una estrategia de innovación constante y eficaz que no prometa cambios para mejorar milagrosamente, ni lo haga para lapsos cortos, creemos que se podría apoyar en tres vértices. Primero, la investigación con y de los profesores en el ámbito del desarrollo del currículum que se utilice como método para el desarrollo de aquéllos. Segundo, la formación del profesorado estrechamente relacionada igualmente con el desarrollo del currículum. Tercero, una práctica de evaluación dirigida a la mejora del mismo.

¹ En los ambientes educativos en España este constructo se divulgó muy ampliamente a partir de 1990, cuando en la LOGSE se procedió a la revisión de los contenidos de las enseñanzas no universitarias. Curiosamente y paradójicamente, ahora, tras las reformas que se han llevado a cabo en el proceso del cumplimiento de los acuerdos de Bolonia, el concepto *currículum* desaparece de los desarrollos de los planes de estudio para la formación del profesorado, quedando diluidos sus contenidos en las llamadas Didácticas Especiales, centradas en los procesos de enseñanza —y menos en los de aprendizaje— de los contenidos de las materias o disciplinas. Con lo cual se corre el riesgo de que todo el universo de temas y problemas que la investigación, la teoría y las experiencias de innovación de las prácticas

relacionadas con el currículum se olviden en la formación del profesorado, reduciéndola a los aspectos de carácter más técnico. En vez de recurrir a un pensamiento que es más integrador (de aspectos culturales, sociales, políticos, psicológicos y pedagógicos), se ha echado mano del concepto de *competencias*, centrando el discurso en otra dirección más "aséptica". Y esa mutación resulta de planteamientos que el profesorado ve como arbitrariedades que le confunden y desmotivan.

2 Término que literalmente significa *libro de mano*, si bien el concepto no es coincidente en su totalidad con nuestro libro de mano que es el *manual*.

PARTE I

¿Qué significa el currículum?

CAPÍTULO PRIMERO

¿Qué significa el currículum?

Por José GIMENO SACRISTÁN

Universidad de Valencia

A veces hacemos de las cosas algo complicado para entender su obvia sencillez; en otros casos aparentan ser sencillas y perdemos de vista su complejidad. Tenemos una sensación contradictoria al hablar del *currículum*, pues sentimos, por un lado, la necesidad de simplificar para hacernos entender, lo cual nos convierte en divulgadores. Desde ese sentido afirmamos que el currículum es algo obvio que está ahí, llámesele como se quiera. Es lo que un alumno o alumna estudian. Por otro lado, cuando se comienza a desvelar su origen, su implicaciones y a los agentes que implica, los aspectos que condiciona y los que por él son condicionados, nos percatamos de que en ese concepto se entrecruzan muchas dimensiones que plantean dilemas y situaciones ante las que optamos de una manera determinada.

1.1. La potencialidad reguladora del currículum

El concepto de currículum tiene su historia y en ella podremos encontrar restos de su uso pasado, de su naturaleza y el origen de los significados que hoy tiene. Es

una realidad que pudo haber sido y puede ser de otra manera. El término *currículum* procede del latín (su raíz es la de *cursus* y *currere*). En Roma se hablaba del *cursus honorum*, la suma “de los honores” que iba acumulando el ciudadano a medida que va desempeñando sucesivos comicios y magistraturas desde el puesto de edil hasta llegar a cónsul. El término se utilizaba para significar la carrera, y por extensión ha determinado la ordenación y representación del recorrido de ésta. Este concepto en nuestro idioma se bifurca en dos sentidos: por un lado, se refiere al recorrido o curso de la vida y los logros en ella (lo que entendemos por *currículum vitae*; expresión utilizada por primera vez por Cicerón). Por otro lado, tiene el sentido de constituir la carrera del estudiante y, más concretamente, se refiere a los contenidos de ese recorrido, sobre todo a su organización, a lo que el alumno deberá aprender y superar y en qué orden deberá hacerlo.

En su origen, el currículum significó el territorio acotado y regulado del conocimiento que representa los contenidos que el profesorado y los centros educativos tendrán que desarrollar; es decir, el *plan de estudio* propuesto e impuesto en la escolaridad a profesores (para que lo enseñen) y a estudiantes (para que lo aprendan). De todo lo que sabemos y es potencialmente enseñable y posible de aprender, el currículum es una selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender que, a su vez, regulará la práctica didáctica que se desarrolla durante la escolaridad.

En la Edad Media el currículum se compone de una clasificación del conocimiento integrado por el “trivium” (tres caminos o cursos: Gramática, Retórica y Dialéctica), que hoy llamaríamos instrumentales, y el “cuadrivium” (cuatro vías: Astronomía, Geometría, Aritmética y Música) que tenían un carácter más marcadamente aplicado. Estas siete artes constituyeron una primera ordenación del conocimiento que perduró durante siglos en las universidades europeas. La distinción entre ambos grupos

de saberes significa dos orientaciones en la formación: los que se refieren a los modos de adquirir el conocimiento, por un lado, y las que sirven al hombre para ganar su sustento y que tienen una finalidad más pragmática.

El concepto de currículum desde su primer uso representa la expresión y propuesta de la organización de los segmentos y fragmentos de contenidos de los que se compone; una especie de ordenación o de partitura que articula los episodios aislados de las acciones, sin la cual quedarían desordenadas, aisladas unas de otras o, simplemente, yuxtapuestas, provocando un aprendizaje fragmentado. El currículum desempeña una doble función — organizadora a la vez que unificadora— de la enseñanza y del aprendizaje, por un lado, a la vez que, por otro lado, se produce la paradoja de que en él se refuerzan las fronteras (y murallas) que delimitan sus componentes, como por ejemplo la separación entre las asignaturas (asignaciones) o disciplinas que forman su contenido.

El concepto de *currículum* se mantuvo vigente en Inglaterra y después en la cultura anglosajona en general. Su aparición y uso en el ámbito pedagógico, su utilización, no constituyó un hallazgo casual. En la tradición anglosajona el significado de *currículum* parece haber sido determinado por la confluencia de diversos movimientos sociales e ideológicos. En primer lugar, por la influencia que las revisiones de la enseñanza de la Dialéctica tuvieron sobre las diferentes áreas a aprender. En segundo lugar, por la visión disciplinaria acerca de la organización de la enseñanza y el aprendizaje propio del calvinismo. Y, en tercer lugar, por la expansión de la expresión ciceroniana “*vitae currículum*” a los nuevos rasgos de una escolaridad secuenciadamente ordenada y llevada a cabo en el siglo xvi por los calvinistas, parecida a la que los jesuitas llevaron a cabo en el lado católico. Su aparición se sitúa en la

universidad de Glasgow¹ a la cual llegó de la mano de académicos calvinistas procedentes de Ginebra.

El concepto *currículum* y la utilización que se hace de él aparecen ligados desde sus comienzos a la idea de selección de contenidos y de orden en la clasificación de los saberes a los que representan, que será la selección que se considerará en la enseñanza. En términos modernos, podríamos decir que con esa invención unificadora, por un lado, puede evitarse la arbitrariedad en la selección de lo *que se enseña* en cada situación, al tiempo que, en segundo lugar, se encauza, modela y limita la autonomía del profesorado. Esa polivalencia se mantiene hasta nuestro tiempo.

El currículum cobró el decisivo papel de poner un orden sobre los contenidos de la enseñanza; un poder regulador que se sumó a la capacidad igualmente reguladora de otros conceptos, como el de *clase*² (grupo-clase) para distinguir a unos alumnos de otros y agruparlos en categorías que los definan y los clasifiquen. Esto dio lugar a una organización de la práctica de enseñanza sustentada en especializaciones, clasificaciones y subdivisiones en las instituciones educativas (HAMILTON, 1993). Una vez que éstas tuvieron que admitir a un número importante de alumnos se tuvo que establecer la distinción de éstos en *grados*³, los cuales, disponiéndolos secuenciados según la complejidad de sus contenidos, permitirían la transición a lo largo de la escolaridad sin brusquedades al paso de un curso a curso. Los grados se hicieron corresponder con la edad de los alumnos, con lo cual el currículum es un importante regulador para la enseñanza en su transcurrir, proporcionándole coherencia vertical en su desarrollo. Se presupone que esa coherencia despertará la misma cualidad en el aprendizaje. El currículum determina qué contenidos se abordan y, al establecer niveles y tipos de requerimientos para los sucesivos grados, ordena el tiempo

escolar, proporcionando los elementos de lo que será lo que entenderemos por *progresión* escolar y en qué consiste el *progreso* de los sujetos en la escolaridad. Al asociar contenidos, grados y edad de los estudiantes, el currículum es también un regulador de las personas. Por todo eso, desde los siglos *xvi* y *xvii* el currículum constituyó una invención decisiva para la estructuración de lo que hoy es la escolaridad y cómo la entendemos.

La incorporación del concepto currículum tiene lugar bajo los supuestos eficientistas acerca de la escolarización y de la eficiencia de la sociedad, en general. Con ello se buscaba introducir un orden intermedio basado en el establecimiento de unidades de tiempo menores dentro de la escolaridad total: el curso escolar, por lo general que cada estudiante debería completar progresivamente, pero más amplias que las *clases* que eran las unidades de tiempo y contenido.

Para bien o para mal, el hecho fue que la enseñanza, el aprendizaje y sus respectivos agentes y destinatarios —los profesores y estudiantes— quedaron más dirigidos por un control ejercitado desde el exterior, al regularse la organización de la totalidad de la enseñanza por medio del establecimiento de un orden secuencial. Un efecto de esa regulación consistió en el refuerzo de la distinción de las disciplinas y la asignación concreta de los contenidos a los profesores, así como un refinamiento de los métodos. El concepto de *currículum* delimitó de ese modo unidades ordenadas de contenidos y tiempos que tienen un comienzo y un final, con un desarrollo entre esos límites, imponiendo una norma para la escolarización. No cabe hacer cualquier cosa, ni hacerla de cualquier manera o realizarla de un modo cambiante.

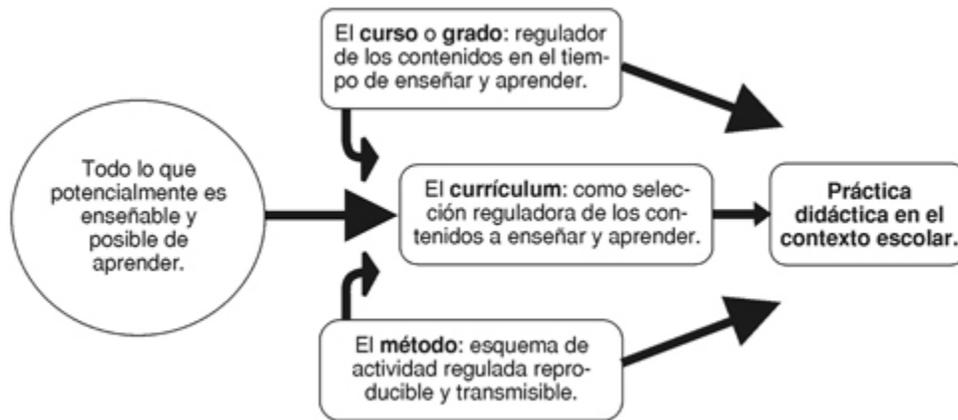


Figura 1.1. El poder regulador de currículum, junto a otros “inventos”.

Al ordenar el currículum se regula a la vez el contenido (lo que se enseña y sobre lo que se aprende), se distribuyen los tiempos de enseñar y aprender, se separa lo que será el contenido que se considera debe quedar dentro de él y lo que serán los contenidos externos y hasta extraños. También se delimitan los territorios de las asignaturas y especialidades, siendo marcadas las referencias para componer el currículum y dirigir la práctica de su desarrollo. Todo ello en su conjunto se constituirá en el estándar respecto del cual se juzgará lo que se considerará el éxito y el fracaso, lo normal y lo anormal, lo satisfactoria o insatisfactoria que es la institución escolar, quiénes cumplen y quiénes no lo hacen.

Rastreando la génesis de este antiguo y asentado concepto, considerando la acumulación de significados que en él se han ido superponiendo, llegamos a una primera conclusión: el *currículum* proporciona un orden a través de la regulación del contenido del aprendizaje y de la enseñanza en la escolarización moderna, una construcción útil para organizar aquello de lo que se tiene que ocupar la escolarización, aquello que habrá que aprender. A la capacidad reguladora del currículum se ha añadido la que tuvieron los conceptos de *clase*, *grado* y *método*, cuyas historias han discurrido entrelazadas, formando todo el dispositivo para normalizar lo que se enseñaba o debía

enseñarse, cómo hacerlo y, a la vez, al tomar una opción, también queda estipulado aquello que no se puede o no se debe enseñar ni aprender.

De lo dicho concluimos que la agrupación de los sujetos en clases facilitaba la regulación de la variedad del alumnado. El *método* pedagógico estructuraba y proporcionaba una secuencia ordenada de actividades que de manera reiterada se pueden reproducir. El hallazgo del *curso* o *grado* estableció la regulación del tiempo global de la escolaridad en una sucesión de tramos ordenados como una escalera ascendente de pasos que se suceden. Así quedaba trabada la estructura esencial de la práctica educativa de la escolaridad moderna; la que realizarán docentes y estudiantes.

En nuestro contexto el concepto de *currículum* aparece muy tardíamente en la producción del pensamiento educativo, en las publicaciones, así como su uso entre el profesorado. El *Diccionario de la RAE* no lo recoge hasta su edición de 1983, distinguiendo una doble acepción: de plan de estudio (proyecto a ser recorrido) y de *currículum vitae* (proyecto ya pasado). En ese mismo año, en el registro de publicaciones con ISBN español una única publicación llevaba en su título alguno de los términos: curriculum o currículum.

La Figura 1.2. refleja la progresiva acumulación y los ritmos de crecimiento de esos registros en el período 1983-2007. El salto más destacable en el crecimiento en esa variable tiene lugar en la década de los noventa, un hecho que se explica por la concurrencia de varios factores: la entrada de producción científica de origen anglosajón traducida al español, los contactos internacionales de académicos, la divulgación de la producción propia y la adopción de esta terminología por parte de la legislación y de la Administración educativa.

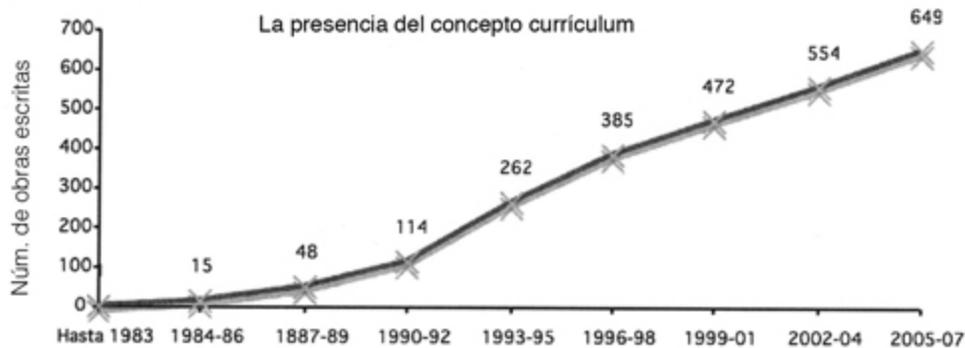


Figura 1.2. Número de obras con ISBN español en cuyo título figura el término *currículum* o *currículo* en el período 1983-2007.

La penetración del concepto *currículum* en el discurso educativo cobró su máxima presencia cuando la escolaridad se convirtió en un fenómeno de masas [GOOSON (1988), KEMMIS (1988)]. La propia lógica de la “educación para todos” requiere que en aras de la igualdad se dosifiquen los contenidos y se organicen dentro de un sistema escolar desarrollado. Sin la contribución de ese concepto sería muy difícil entender la escolaridad, examinarla y criticarla. Las implicaciones del currículum con la práctica escolar, por un lado, y con la sociedad exterior a la escuela, por otro, forma un capítulo importante del pensamiento pedagógico moderno.

1.2. El currículum: Contenedor no neutro de los contenidos

Hasta aquí y desde sus orígenes, el currículum se nos presenta como una invención reguladora del contenido y de las prácticas implicadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje; es decir, que se comporta como un instrumento que tiene capacidad para estructurar la escolarización, la vida en los centros educativos y las prácticas pedagógicas, pues dispone, transmite e impone reglas, normas y un orden que son determinantes. Ese instrumento y su potencialidad se muestran en usos y

hábitos, en el funcionamiento de la organización escolar, en la distribución del tiempo, en la especialización del profesorado y, muy fundamentalmente, en el orden del aprendizaje.

Ese poder regulador tiene lugar —se ejerce— sobre una serie de aspectos *estructurantes*, los cuales, en conjunción con los efectos que provocan otros elementos y agentes, imprimen sus determinaciones sobre los elementos *estructurados*: elementos o aspectos que quedan afectados (véase el esquema de la Figura 1.3). Por ejemplo, sobre cuándo se aprende, qué conocimiento se adquiere, qué actividades son posibles, qué procesos se desencadenan y qué valor tienen, el ritmo y la secuencia de la progresión de la enseñanza y del aprendizaje, el modelo de individuo *normal*...

En esta red de determinaciones quedan prendidos y se contienen lo que denominamos *contenidos*; es ahí donde adquieren su significación real en la práctica; algo que no podemos entender sin ver sus relaciones con los demás aspectos que hemos englobado en el apartado de “lo estructurado”.

1.3. La cultura que constituyen los contenidos del currículum es una construcción peculiar

La cultura que ocupa los contenidos del currículum es una construcción cultural especial, “curricularizada”, porque se selecciona, se ordena, se empaqueta, se imparte y se comprueba de acuerdo con moldes *sui generis*. Los usos escolares acotan el significado de lo que llega a convertirse en una cultura específica: el *conocimiento escolar*. En la enseñanza no se transmite literatura, conocimiento social o ciencia en abstracto, sino algo de todo eso modelado especialmente por los usos y contextos escolares. En el ámbito escolar se producen procesos culturales de mediación específicos (EDWARDS y MERCER, 1988; PÉREZ GÓMEZ,

1991), por lo que no sirve hablar del valor del lenguaje, de la gramática, del latín o de la física en abstracto, sino de lo que son dentro de la enseñanza. El conocimiento del tema *La atmósfera*, por ejemplo, en la clase de un determinado curso o grado, impartido con un método, plasmado en un texto, desarrollado rápidamente y evaluado con una prueba objetiva, por ejemplo, no es un conocimiento de los estudios sobre La Tierra, pues su naturaleza estará modelada por los códigos que estructuran el currículum.

1. Dimensiones o aspectos estructurales del currículum: el orden que queda establecido	Elementos y aspectos estructurados o afectados
<ul style="list-style-type: none"> — Acotaciones del tiempo: <ul style="list-style-type: none"> Años o cursos de la escolaridad secuenciados. Horario semanal repetido cíclicamente. Horario diario en parte repetido cíclicamente. Concepciones del tiempo. — Delimitación y organización de los contenidos: <ul style="list-style-type: none"> Accesibilidad y fuentes de donde tomar la información. Acotación de lo que se puede y se debe aprender. La organización disciplinar u otras para clasificar los contenidos. El orden de la secuencia de contenidos. Permeabilidad de las fronteras entre los territorios acotados. Itinerarios de progresión en los contenidos y en el tiempo. Opciones epistémicas acerca del conocimiento. Sistemas y mecanismos de evaluación de los aprendizajes. 	<ul style="list-style-type: none"> Tiempo de aprendizaje, tiempo libre... Tiempo de enseñanza. Conocimientos y saberes valorados. Actividades posibles de enseñanza o transmisoras en general. Actividades posibles y probables de aprendizaje y sus resultados. Comportamientos tolerados y estimulados. Línea y ritmo de progreso. Identidad y especialización del profesorado. Orientación del desarrollo de las personas.
<p>2. Otros elementos y agentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> El espacio escolar. Clasificaciones del alumnado. Clima social. Reglas de comportamiento. El método como orden de las acciones. Relaciones verticales/horizontales. Sistemas de evaluación y control no curriculares. Ideologías, filosofías y otros enfoques de la enseñanza. 	

Figura 1.3. Dimensiones que regulan el currículum.

Todo el mundo sabe que no es lo mismo aprender sobre un tema fuera y dentro de los marcos escolares. Así pues, cuando se critique a la cultura escolar hay que dirigirse a las