

HACIA UN NUEVO DISEÑO CURRICULAR EL PAPEL DE LAS VARIABLES

TOMAS GARCIA MUÑOZ

Profesor de E.G.B. Ldo. en Filosofía y Ciencias de la Ed.
Colegio Público "José de Espronceda"

RESUMEN

A comienzos de los ochenta toda una línea de investigación se pone en marcha con una idea central: romper el tradicional abismo existente entre teoría pedagógica y praxis escolar. Los estudios del Mesa Seminar de Chicago de 1980 con Bloom a la cabeza abanderan esta dirección que encuentra terreno abonado en realizaciones paralelas tales como la investigación-acción o el interés por la evaluación procesual-cualitativa.

Se toma conciencia de que existen variables curriculares —repetidamente constatadas, definidas y estudiadas que son inamovibles por la escuela, tal es el caso del nivel de ingresos de los padres. Al mismo tiempo se reconoce que existen variables de proceso que pueden y deben ser alteradas, con objeto de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este trabajo se inscribe en esa línea voluntarista de acercamiento entre teoría educativa y praxis escolar, de intervención sobre esas variables archiconstatadas a lo largo de las tres últimas décadas.

SUMMARY

TOWARDS A NEW CURRICULUM DESIGN - THE ROLE OF THE PROCESS VARIABLES AND THEIR ALTERATION

At the beginning of the eighties a line of research was initiated with one central idea; to break the traditional abyss between pedagogical theory and classroom practice. The studies of the Chicago Seminar of 1980 with Bloom at the head, marked out this direction which found fertile soil in parallel activities such as action-research or the interest for process-qualitative evaluation.

It was realized that there exist curriculum variables-repeatedly confirmed, defi-

ned and studied-wich are immovable for the school, as for example the income level of the parents. At the same time it was recognized that there exist process variables which can and ought to be altered whit the aim of getting the best out of the teaching/learning process. This work follows the line of drawing together educational theory and school practice, of intervention over these variables constantly confirmed throughout the last three decades.

DE LA CRISIS DEL SISTEMA EDUCATIVO FORMAL A LA RECUPERACION DE LA PERSPECTIVA PEDAGOGICA EN LA ESCUELA

La década de los 60 puso en entredicho la teoría sociológica del Capital Humano (BECKER, 1967), de honda repercusión en los planificadores y políticos de la educación durante la década anterior. Dicha concepción entendía la educación como un capital a invertir con vistas a la obtención de unos rendimientos (MARIN IBÁÑEZ y PEREZ SERRANO, 1985). Durante los años cuarenta y/o cincuenta (según países) los gobiernos multiplicaron sus presupuestos para educación con criterios empresariales, atendieron las crecientes demandas sociales de educación con criterios cuantitativos e incrementaron los puestos escolares como una inversión a largo plazo.

Superada aquella teoría por sus limitaciones en relación con la democratización cualitativa (no abordó el problema de la igualdad de oportunidades en educación), contestada la escuela en sus objetivos y productos desde distintas posturas radicales (desescolarizadores, corrientes marxistas, revueltas estudiantiles de 1968, etc.); y en medio de una gran crisis económica, se genera — en opinión de CASTILLEJO (1985)— un profundo pesimismo pedagógico y sociopedagógico que termina trascendiendo al profesorado. Es elocuente, al respecto, el título del documento base para la conferencia internacional de 1967 en Williamsburg (Virginia); *The world educational crisis*. (COOMBS, 1971).

Este clima de crisis que se cernía sobre la escuela desde dentro de la institución y desde la sociedad, generó un movimiento de autorreflexión y auto-crítica con vistas a mejorar la eficiencia del sistema educativo formal. Estimamos que fue, precisamente, la conferencia de Williamsburg (COOMBS, 1971) el punto de arranque de esa corriente introspectiva que llegará, entre otras, a las siguientes constataciones:

A) La existencia de un abismo entre TEORIA PEDAGOGICA Y PRAXIS ESCOLAR.

Se toma conciencia, una vez más, de la gran separación —e incluso contradicción— existente entre los conocimientos teóricos aportados por las Ciencias de la Educación y la praxis escolar.

Una de las mas claras evidencias en el campo educativo es la escisión entre la "teoría" y la "praxis". Es, quizá, el más doloroso y lamentable fenómeno que se arrastra desde los inicios de la reflexión humana acerca de la educación. Y es con toda seguridad, el problema más importante a resolver en los tiempos actuales. (CASTILLEJO, 1978: 9).

Este hecho, corroborado por nuestra observación diaria, hace que se ignoren los avances científicos y técnicos aprovechables en el quehacer escolar a los que hace referencia el Informe de la UNESCO "Aprender a Ser" (FAURE, 1973).

La separación teoría-práctica se hace más palpable en la preocupación, casi obsesiva, por el tema del FRACASO ESCOLAR. Un alud de investigaciones, en las últimas décadas, analizan aquel problema desde el ángulo del cumplimiento de objetivos, del producto, de las salidas (outputs). Se han investigado las incidencias de distintas variables independientes sobre el criterio "rendimiento". Una valiosa síntesis de estos trabajos puede verse en REPETTO (1984) y en PEREZ SERRANO (1986). En cualquier caso se investiga un ambiguo concepto de fracaso escolar bajo aspectos socioculturales, estadísticos y/o pedagógicos e incluso periodísticos. Para el INCIE (1976) se trataba, en definitiva, de detectar correlaciones y de señalar predictores. De otra forma, se continuaba echando leña al fuego del pretendido fracaso de la escuela.

B) La INFRAVALORACION del PEDAGOGO y de la TEORIA PEDAGOGICA:

En íntima relación con lo expuesto anteriormente se constató una infravaloración de las Ciencias de la Educación y del pedagogo a nivel social y docente. (SANVICENS, 1976). Hoy sigue siendo una realidad en nuestro país, y en muchos otros, el descrédito del pedagogo e incluso el recelo hacia él, en la sociedad y en la escuela. (MORATINOS IGLESIAS, 1990).

De aquella situación de pretendida crisis de la escuela y de las corrientes de autorreflexión subsiguientes, surgió —en la década de los '80— una posición intervencionista. Muchos autores evidenciaron la necesidad, no exenta de graves dificultades, de aunar teoría y praxis, de acercar las Ciencias de la Educación y los procesos de enseñanza-aprendizaje, humanizándolos (LOPEZ-BARAJAS, 1986).

Lo que se persigue hoy, en definitiva, es la RECUPERACION DE LA PERSPECTIVA PEDAGOGICA en todos los procesos que lleven tal adjetivo. Para ello, además de contar con los enfoques sociológicos, económicos,... etc, se deberá tener en cuenta, sobre todo, la teoría pedagógica, ausente durante muchos años en los procesos de planificación educativa, en el nivel legislativo y hasta en las soluciones administrativas dadas a problemas relacionados con el quehacer docente cotidiano: deberes, tutorías, etc. (CASTILLEJO, 1985). El anterior director general de la UNESCO piensa al respecto que:

Aún está muy difundida la idea de que la enseñanza es una actividad artesanal que puede prescindir de los aportes científicos. Por el contrario, el mejoramiento de las articulaciones y relaciones recíprocas entre la educación y la sociedad parecería exigir un progreso constante de las ciencias de la educación, como partes integrantes de las ciencias sociales y humanas, y la elaboración de disposiciones adecuadas para que sus resultados puedan ser tenidos en cuenta, mejor y más rápidamente por la práctica educativa. (M.º BOW, 1982: 91).

HACIA UN NUEVO CONCEPTO DE CURRÍCULUM.

En aquella línea intervencionista se movieron los trabajos del Mesa Seminar de Chicago (1980) cuya alma fue Benjamín Bloom. Como punta de lanza de todo un nuevo enfoque en esta convención internacional ser partió de un voluntarismo decidido de acercar teoría y praxis.

El doctor CASTILLEJO (1987) propone como cuatro vías para “la reintegración de la praxis-teoría pedagógica”. Además de poner al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje los conocimientos teóricos de las ciencias de la educación, propone el camino contrario: partir de la praxis, concebir la investigación pedagógica —siempre en equipo—, como un *proyecto de acción*, especificado en “programas de acción”, vinculados a necesidades pedagógicas concretas. En este línea la *investigación-acción*, en el aula, se revela como el primer instrumento de acercamiento entre teoría pedagógica y praxis docente.

Hemos de subrayar que, hasta aquí, hemos obviado hablar de enseñanza, ni tan siquiera de aprendizaje, para destacar la nueva consideración del proceso holístico que engloba ambos términos. Paralelamente se ha producido otro cambio curricular novedoso: la incidencia en la calidad de todas y cada una de las fases de ese proceso de enseñanza-aprendizaje. No hay duda que estamos ante una nueva concepción del curriculum. Veamos a continuación algunos aspectos de este diseño curricular:

A) El énfasis en el carácter procesual

Al interés mostrado por las corrientes eficientes acerca del fracaso escolar —especialmente las americanas— sucede ahora una preocupación por el proceso de enseñanza-aprendizaje que subraya, de forma alternativa:

1) La consideración de los aspectos positivos del rendimiento académico, frente a las connotaciones peyorativas y ambiguas de término “fracaso”. El nuevo diseño curricular hablará, por ejemplo, de *mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje*, de *factores de éxito académico*, se formularán hipótesis descriptivas, no en el momento termina, sino en el desarrollo longitudinal del proceso (FERNANDEZ PEREZ, 1986).

2) Un talante y una concepción nueva. Estamos ante una intervención voluntarista sobre los procesos didácticos, con objeto de mejorarlos. No se trata ahora, de constatar correlaciones o buscar predictores. Se pretende identificar factores dinámicos, plásticos, que puedan mejorarse y al hacerlo optimicen el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus resultados (LOPEZ-BARAJAS ZAYAS, 1987).

3) La constatación de que existen *variables alterables dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje*, no es sino un vector más que —interactuando con otros—, configura una nueva concepción holista del curriculum en la que la evaluación cualitativa, el papel protagonista asignado al proceso o el curriculum oculto (no expreso) son algunas puntas del iceberg.

El interés por la calidad del proceso lleva a focalizar la atención al *cómo se hace*, anteponiéndose a lo que se hace. Se trata de incidir en la *calidad del proceso* y para ello el contenido se ve desplazado por la metodología especialmente en el dominio actitudinal o “*potenciación de consistencias*” (CASTILLEJO, 1985:163). Consecuentemente la evaluación no sólo deberá medir logros (en función de objetivos operativos). Es hora de abrir la “caja negra”

de los conductistas y evaluar los mecanismos conductuales que se ponen en marcha en el aula para la consecución de aquellos objetivos. Un mismo objetivo (memorización de los ríos de Europa, por ejemplo) se puede “lograr en menos tiempo” y —paralelamente— desencadenar actitudes negativas perdurables (hacia la Geografía, hacia el trabajo escolar, etc.). Una valoración exclusiva de los resultados (eficacia de salida, output, objetivo conseguido) es a todas luces insuficiente.

B) La evaluación cualitativa

En este nuevo ámbito curricular se impone, frente a una evaluación sumativa sujeta a norma, una evaluación progresiva, formativa, sujeta a criterio, no sancionadora, procesual, motor del proceso didáctico mediante la retroinformación (feed back). (STENHOUSE, 1987). Esta evaluación focalizará su atención en detectar carencias y virtualidades para establecer las ayudas diferenciadas y oportunas. (FERNANDEZ PEREZ, 1986).

En la evaluación cualitativa los criterios de éxito incluirán logros cognitivos y afectivos (actitudes hacia la escuela, hacia el profesor, las materias, al autoconcepto, etc.). No olvidará, en ningún caso criterios cualitativos del tipo: la alegría y felicidad del que aprende, el esfuerzo o el desarrollo de su originalidad, ni cualquiera de los mecanismos conductuales puestos en juego durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

C) El Currículum oculto.

Este nuevo planteamiento curricular lleva implícito el destierro del error tácito, acrisolado en los '70, que identificaba la educación con el sistema formal. El nuevo currículum tendrá en cuenta los aprendizajes que corresponden al ámbito escolar y los que ocurren fuera de él, identificará y tomará en consideración el currículum oculto, paralelo al expreso. (VAZQUEZ GOMEZ, 1985).

El currículum oculto (hidden curriculum) hace referencia a:

... la serie de mensajes que se transmiten como consecuencia de la forma de escolarización, de su organización y práctica (MASCARO FLORIT, 1984: 1312).

El curriculum oculto está en íntima conexión con el cómo del proceso, —a través del cuál se producen los resultados— ligado al mismo proceso, sin una intencionalidad expresa (VAZQUEZ GOMEZ, 1985).

El curriculum oculto es, más bien, un aspecto que un tipo de curriculum, se le considera asignado a entornos físicos sociales y cognitivos del aprendizaje educativo, su contenido está configurado por valores, normas y comportamientos habituales propios de la socialización educativa. Siendo paralelo al curriculum expreso se admite su mayor capacidad de penetración así como la dificultad de ejercer control sobre él; se reconoce su complementariedad —e incluso a veces oposición—. Esta realidad plantea hoy una tarea pedagógica ineludible: contar con él, asociarlo como alidado al proceso de enseñanza-aprendizaje, hacerlo explícito, transformarlo en patente mediante un tipo de control (VAZQUEZ GOMEZ, 1985).

En definitiva nos encontramos ante un nuevo modelo curricular, ampliamente delimitado por STENHOUSE (1984). Se trata de un modelo basado en el proceso, como alternativa —superadora— al modelo curricular de objetivos. El modelo tradicional, que tiene la única ventaja de ser fácil de evaluar, presenta graves limitaciones frente al modelo procesual defendido por Stenhouse:

... no aprovecha los estudios empíricos del aula, reduce el conocimiento a conductas, no sirve de base para el desarrollo del profesor y, en definitiva, pueden alcanzarse objetivos propuestos sin educar a los alumnos. Frente a este modelo se ofrece el de proceso, con ventajas importantes para el aprendizaje y la educación global de los estudiantes, así como para la formación permanente del profesor: se construye sobre estructuras tales como procedimientos, conceptos, criterios..., no se limita el conocimiento a conductas, es un medio de reflexión que respalda el pensamiento creativo y no determina los comportamientos, el conocimiento es el resultado de la educación y pueden juzgarse las consecuciones sin necesidad de anticiparlas, las actividades son valiosas en sí mismas, permite que los discentes tengan diferentes objetivos dentro del mismo curriculum y, en fin, exige profesores conocedores, dotados de sensibilidad, capacidad de reflexión y dedicación profesional. (CASANOVA, 1987: 14-15).

NIVELES Y CATEGORIAS DEL NUEVO DISEÑO CURRICULAR:

Si la evaluación ha de tener en cuenta el proceso, se impone —en un primer momento— delimitar los aspectos englobados en el curriculum. El doctor Gimeno los resume así:

El modelo curricular basado en el proceso como alternativa al de objetivos supone poner en relación tres elementos básicos: el respecto a la naturaleza del conocimiento y a su metodología, la toma en consideración del proceso de aprendizaje y en enfoque coherente del proceso enseñanza con los dos puntos anteriores. (GIMENO SACRISTAN, 1984: 16).

El profesor LOPEZ-BARAJAS (1984) distingue entre los niveles del espacio curricular y las dimensiones o categorías que se pueden considerar desde cada nivel. En este punto, propone el siguiente esquema:

Niveles:

- a) *Personal*. Predominan las relaciones de comunicación.
- b) *Aular*. Desde el que se plantea la necesidad de detectar/asociar el currículum no expreso y la interacción de fuerzas sociales: verticales y horizontales.
- c) *Centro*. Con todas las posibilidades que plantea una microestructura burocratizada para la participación en la gestión del mismo, dentro el gobierno colegiado.
- d) *Las macroestructuras* que condicionan el proyecto curricular: La familia, el estado y la Sociedad.

Dimensiones:

En cada uno de los niveles señalados se pueden diferenciar una serie de categorías o dimensiones. Estas dimensiones, que adoptan caracterizaciones distintas al ser consideradas en espacios distintos, pueden ser:

1. *Discente.*
2. *Docente.*
3. *Metodología.*
4. *Fines: objetivos.*
5. *Diseño de organización. Supuestos teóricos.*
6. *Recursos-medios-tecnología.*
7. *Evaluación.*
8. *Tiempo.*
9. *Interacción-comunicación. Procesos.*
10. *Contexto social. Relación con la comunidad.*
11. *Administración.*

(LOPEZ-BARAJAS, 1984:42)

Con posterioridad el autor de referencia (1988) ha incluido la categoría Espacio entre las dimensiones curriculares.

LAS VARIABLES ALTERABLES DEL CURRÍCULUM

Hemos visto, reiteradamente, como las preocupaciones pedagógicas y didácticas convergen hoy hacia el proceso, hacia su calidad y la posibilidad de optimizarla. Importa más el “como se aprende” que “lo aprendido”, las actitudes que se generan en el proceso que los propios resultados logros o conductas de salida (outputs). Esta preocupación es el eje del nuevo concepto de currículo que incluye, de forma inexcusable, la identificación de factores dinámicos —del currículum expreso y oculto— capaces de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esta línea de trabajo se constató la existencia de dos tipos de variables curriculares. Junto a variables *estáticas*, del tipo de las estudiadas en décadas anteriores (nivel cultural de la familia, status socioeconómico, etc.) existen *variables que pueden ser alteradas*. El Mesa Seminar de Chicago (BLOOM, 1980) traza toda una línea de trabajo destinada a investigar las VARIABLES ALTERABLES que se pueden aislar en el currículum. Si el colegio no puede cambiar el sueldo de los padres o el “capital cultural” de un barrio deprimido culturalmente, si puede, sin embargo, modificar las actitudes de colaboración entre la familia y el tutor, por ejemplo.

En cada nivel curricular, y en relación con las distintas dimensiones o categorías, se pueden detectar variables susceptibles de alteración con objeto de optimizar el proceso. A ese primer paso de detección sigue, inexcusablemente, la elaboración de un *Programa de Intervención* y ambos formará parte del proyecto curricular.

En la puesta en práctica de los *programas de Intervención*, deberán intervenir equipos docentes. (Ciclos, Equipo de nivel, Departamentos didácticos, etc), donde tendrán cabida los investigadores. Como punto de partida el programa centrará su atención en:

a) La detección de las carencias, al respecto.

b) El descubrimiento de virtualidades ocultas o infrautilizadas que sean asociables al programa de intervención.

c) La elaboración del programa de intervención que en base a los apartados anteriores establezca las ayudas oportunas.

En la fase diagnóstica —a nivel de detección de variables alterables y de elaboración de un programa de intervención—, nos parece adecuado recomendar la experiencia docente incorporada a la investigación-acción, mediante metodologías etnográficas en el aula. (GARCIA MUÑOZ, 1990).

Algunas variables alterables:

A modo de ejemplo citemos algunas consideradas ya clásicas: (LOPEZ BARAJAS, 1987).

1. Tiempo en la tarea.
2. Prerrequisitos de determinados aprendizajes (entradas cognitivas).
3. Características de la enseñanza (metodología, interacción, etc.)
4. Variables procesuales del hogar (factores mediacionales): actitudes hacia la escuela, el profesor, los estudios, nivel de expectación de los padres...
5. Autoconcepto y otras características afectivas de entrada.
6. Interacción entre profesores.
7. Interacción profesor-alumno fuera/dentro del aula: entusiasmo, exigencia, distancia afectiva, aceptación...
8. Interacción profesor-padres.
9. Control y ánimo al estudiante (nivel familiar o aular).

10. Organización de la vida y ambiente familiar. Espacios y tiempos en función de los estudios de los hijos, de la TV, el descanso de los padres...
11. Valoración y ánimo al estudiante (nivel personal: profesor/padre).
12. Orientación académica.

En otro lugar hemos estudiado la posibilidad de alteración de la variable procesual "Interacción profesor-padres". (GARCIA MUÑOZ, 1989).

BIBLIOGRAFIA

- BECKER, G.S. (1967): *Human Capital*, en PEREZ SERRANO, G. y MARIN IBAÑEZ, R. (1985): *Pedagogía Social y Sociología de la Educación*, pág. 44.
- BLOOM, B. (1981): *All our children learning*, New York, Mc-Graw-Hill Company.
- CASANOVA, M.ª. A. (1987): "Prólogo", en STENHOUSE: *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Morata.
- CASTILLEJO, J.L. (1985): "Acciones pedagógicas, versus condicionamientos sociales y políticos", en V.V.A.A. (1985): *Condicionamientos sociopolíticos de la educación*, Barcelona, CEAC.
- CASTILLEJO, J.L. (1987): "Investigación y Acción educativa: Un modelo de integración de la teoría a la praxis". VVAA: *Investigación educativa y práctica escolar. Programas de acción en el aula*. Madrid, Santillana.
- COOMBS, P. H. (1971): *La crisis mundial de la educación*. Barcelona, Península.
- FAURE, E. (1973): *Aprender a ser*. Madrid, Alianza.
- FERNANDEZ PEREZ, M. (1986): *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar*. Madrid, Morata.
- GARCIA MUÑOZ, T. (1989): "Estudio de una variable. Propuesta de alteración", en Revista Itaca, n.º 2, Marzo. Mérida, CEP-MERIDA.
- GARCIA MUÑOZ, T. (1990): "La investigación-acción en las Ciencias Sociales y la actividad educativa", en *Revista Alcántara*, n.º 19 Enero-Abril.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1984): "Prólogo", en STENHOUSE, (1984): *Investigación y desarrollo del currículo*.
- INCIE (1976): *Determinantes del rendimiento académico*. Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC.
- LOPEZ-BARAJAS ZAYAS, E. (1984): *Didáctica: Metodología de la Investigación*. Madrid, UNED.
- LOPEZ-BARAJAS ZAYAS, E. (1986): "Evaluación cualitativa", *Revista Proserpina* n.º 4, Enero, Badajoz, UNED-MERIDA.

- LOPEZ-BARAJAS ZAYAS, E. (1987): *Documentación para los programas de tercer ciclo*, Madrid, (inédito).
- MARIN IBAÑEZ, R. y PEREZ SERRANO, G. (1985): *Pedagogía Social y Sociología de la Educación*, Madrid, UNED.
- MASCARO FLORIT, J. (1984): Voz "Sociología del currículum", en VARIOS: *Diccionario de Ciencias de la Educación*, Madrid, Diagonal-Santillana.
- M. BOW, A.M. (1982): *Las raíces del futuro*, París, UNESCO.
- MORATINOS IGLESIAS, J. (1990): "Manual profesional del pedagogo. (El pedagogo y el Sistema Educativo)", en *PEDAGOGOS. Boletín de la ACEP*, n.º 9, Febrero.
- PEREZ SERRANO, G. (1986): "El éxito y el fracaso académico: exigencia de una pedagogía diferenciadora", en *Revista Proserpina* n.º 4, Enero, Badajoz, UNED-MERIDA.
- REPETTO TALAVERA, E. (1984): "Inteligencia, Personalidad y Rendimiento académico: Un análisis de correlación canónica", en *Revista Española de Pedagogía* n.º 166, Octubre-Diciembre.
- SANVICENS MARFULL, A. y otros: "Función del Pedagogo en la Sociedad Actual", en VARIOS (1976): *VI Congreso Nacional de Pedagogía. Comunicaciones. Ponencias complementarias*, Madrid, S.E.P.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata.
- STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Morata.
- VAZQUEZ GOMEZ, G. (1985): "Currículum oculto y manifiesto", en V.V.A.A. (1985): *Condicionamiento sociopolíticos de la educación*, Barcelona, CEAC.