

## ¿QUÉ ES EL CURRÍCULUM?

Por Matilde Jiménez Beltrán

El “currículum” 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 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 éstos 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 de del sistema educativo público. Sin embargo esto implica tener que incorporar a nuestros actos docentes las prescripciones del currículum tal cual, como sí de un “manual de instrucciones” de la educación se tratase.

El currículum, en mi opinión, no está terminado y nunca lo estará sí 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.

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 *once de septiembre*. Sí nosotros consideramos al currículum “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 *once de septiembre*, o adaptarse, como en el caso de un grupo de alumnos marginales.

El currículum 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 currículum como un "espacio de experimentación".

#### EL CURRÍCULUM EN EDUCACIÓN INFANTIL

Las áreas de educación infantil son las siguientes;

##### IDENTIDAD Y AUTONOMIA PERSONAL

Esta área hace referencia al conocimiento, valoración y control que los niños van adquiriendo de sí mismos y a la capacidad para utilizar los recursos personales de los que dispongan en cada momento. En este proceso resultan relevantes las interacciones del niño con el medio, el creciente control motor, la constatación de sus posibilidades y limitaciones, el difícil proceso de diferenciación de los otros y la cada vez mayor independencia con respecto a los adultos.

La identidad es una de las resultantes del conjunto de experiencias que el niño tiene en la relación con su medio físico y, sobre todo, social. En la construcción de la identidad propia intervienen, entre otros factores, la imagen positiva de uno mismo y los sentimientos de eficacia, seguridad y propia estimación. Dichos sentimientos deben contribuir a la elaboración de un concepto de sí mismo ajustado, que permita al niño percibir y actuar conforme a las propias posibilidades y limitaciones.

El concepto de uno mismo dista mucho de ser objetivo; la autoestima del niño es en gran parte una interiorización de la que le demuestran los que le rodean y de la confianza que en él se deposita.

#### EL CONOCIMIENTO DE ENTORNO

Esta área hace referencia a la ampliación progresiva de la experiencia infantil y a la construcción de un conocimiento sobre el medio físico y social cada vez más completo. Este conocimiento implica, además de una determinada representación del mundo, la existencia de sentimientos de pertenencia, respeto, interés y valoración de todos los elementos que lo integran.

El acceso del niño al Centro de Educación Infantil supone una ampliación de las relaciones sociales en espacios distintos a los habituales, ofreciéndole posibilidades de conocer una nueva realidad, de actuar e intervenir sobre ella, de crecer y desarrollarse.

El objeto de esta área es facilitar el descubrimiento, conocimiento y comprensión de aquello que configura la realidad del niño, sobre todo en aquello que está al alcance de su percepción y experiencia. Esta realidad abarca los entornos y objetos físicos, las organizaciones y relaciones sociales inmediatas, así como otros ámbitos que, a pesar de su posible lejanía física y temporal, se encuentran estrechamente ligados a los intereses del niño o niña.

El medio debe ser considerado como un todo, en el que los aspectos físicos y sociales interactúan continuamente, existiendo entre ellos una relación de mutua dependencia, lo que hace inadecuado un enfoque aislado de cualquiera de ellos. La perspectiva globalizadora que supone el estudio de los modos de vida que se dan en distintos ambientes se enriquece al profundizar en algunos aspectos que captan el interés y la curiosidad del niño.

## COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

El sentido fundamental del área es el de contribuir a mejorar las relaciones entre el individuo y el medio. Las distintas formas de comunicación y representación sirven de nexo entre el mundo interior y exterior al ser instrumentos que posibilitan las interacciones, la representación y la expresión de pensamientos, sentimientos, vivencias, etcétera.

A medida que el niño va accediendo al dominio de las distintas formas de representación, su relación con el medio se enriquece y profundiza. El Centro de Educación Infantil es un lugar en el que se amplían y diversifican las experiencias del niño y las formas de representación que ha ido elaborando en sus experiencias familiares accediendo a nuevos vehículos de expresión. En él se fomentan adquisiciones y se potencian intercambios comunicativos con otros niños y con adultos, dotando a sus comunicaciones de contenidos progresivamente elaborados, y adquiriendo conceptos, destrezas y actitudes que van a favorecer expresiones progresivamente más complejas y afinadas de uno mismo, de sus conocimientos, sentimientos, vivencias, etc. De este modo se estimula no sólo el acceso a representaciones de la realidad, sino también la expresión de estas distintas realidades a través de diversos vehículos.

La integración en un único área de las diversas formas de representación y comunicación no impide, en ningún caso, que cada una de ellas tenga un tratamiento específico, teniendo en cuenta las peculiaridades del Centro, las necesidades de los niños y niñas que a él acuden y sus diferentes técnicas, instrumentos y códigos, de manera que la actividad pedagógica se ajuste a la intención educativa que se pretende.

Las diferentes formas de representación no se limitan a ser vehículo de expresión, sino que pueden también tener efectos sobre el contenido que tratan de representar. Estas formas incluyen la expresión gestual y corporal, el lenguaje verbal,

la expresión plástica en sus diversas formas, la expresión musical, el lenguaje escrito y la forma de representación matemática.

Trabajar educativamente la comunicación implica potenciar las capacidades del niño, tanto las relacionadas con la recepción e interpretación de mensajes, como las dirigidas a emitirlos o producirlos, contribuyendo a mejorar la comprensión del mundo que le rodea y su expresión original, imaginativa y creativa.

### Procesos de elaboración del currículum (la planificación)

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 interaccionaremos... 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 esto podemos afirmar que la planificación de un currículum 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 currículum 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 LOE hasta lo que se ha venido a llamar “currículum oculto”. Esto implica que las reflexiones del docente o equipo no se circunscriban únicamente a aspectos educativos sino que abarquen elementos sociales, culturales, etc.

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 currículum 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 currículum, lo entregan a los maestros, que tendrán la misión de hacer de mediadores entre las enseñanzas dispuestas por los estamentos superiores y 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 currículum “como tecnología” limita considerablemente las posibilidades de innovar en el aula. Tal limitación viene dada por su “rigidez”. Rigidez en cuanto al método, a los objetivos, a la evaluación, a las relaciones...

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 currículum 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 currículum 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 currículum “como investigación”.

Si, en cambio, consideramos a la planificación y desarrollo del currículum “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 en educación infantil o en otra etapa”. 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.

Sí 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.

#### 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”.

El propósito principal de la “Investigación – Acción” (I-A) 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 I-A 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 I-A 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 I-A (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 I-A, 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 en la etapa que a mí me ocupa que es la de Educación Infantil.

MATILDE JIMÉNEZ BELTRÁN