

NATURALEZA SOCIAL DEL CURRÍCULO

La responsabilidad de la decisión curricular

JOSE F. TRILLO

El Currículo por su significado «cultural» —en materia de conocimiento— e «institucional» —en materia escolar— se integra en un contexto tan amplio que nos obligaría, al referirnos a él, a hablar no solamente de toda la educación, sino también sobre toda la sociedad.

Actualmente, y dados mis escasos conocimientos, no puede ser mi intención el análisis contextual del Currículo. Sin embargo, me sentiría satisfecho con depositar en la memoria de los lectores —presumiblemente maestros en su mayoría— la consideración de que sus decisiones en materia curricular deben ser comprendidas en el contexto de la definición de conocimiento de la sociedad dentro de la cual enseñan y de las subculturas profesionales de las cuales son miembros.

Tal vez con ello, con esta advertencia sobre la responsabilidad de sus «juicios», evitaremos, en alguna medida, lo que es general en los programas de renovación y revisión del Currículo que tienen lugar en la actualidad por distintas iniciativas, y que surgiendo como respuestas a las urgentes necesidades de reorganización de las escuelas, carecen, tanto en la práctica como en sus desarrollos teóricos, de análisis sociológico.

«Como consecuencia —según señala Eggleston (pág. 16) (1)— el estudio del Currículo no ha contado con una consideración adecuada de los factores sociales que ejercen influencia sobre él ni de las implicancias sociales a que da nacimiento, tanto dentro de la escuela como en la sociedad en general. Algunos dan por sentado un grado de consenso relativo a los fines del Currículo que, aun entre los docentes, es evidentemente falso; mientras otros llevan implícita la idea de una posibilidad de cambio curricular por efectuarse simplemente por medio de la manipulación del contenido y de la metodología».

En mi opinión, se hace obligado el prestar una mayor atención al estudio sociológico del Currículo, con lo que nos encontraríamos, poco menos, como al principio de este artículo, pues tal pretensión excede de los límites de esta revista y de los míos propios. Sí, en cambio, puede ser útil y hasta preciso señalar por qué la escuela y el conocimiento exigen un tratamiento sociológico, y por ende el Currículo.

Es obvio que la escuela no es una institución social autónoma y que, consecuentemente, su microsistema de normas y de poder es reflejo de lo que resulta aceptable para el macrosistema de la sociedad.

En este sentido, ya para Durkheim (2), «el principal papel de la educación es la socialización, la preparación metodológica del niño para la vida adulta». Y los recientes traba-

CURSILLOS DE FRANCES EN PARIS

VERANO: Del 18 de julio al 31 de julio, inclusive
Del 2 de agosto al 15 de agosto, inclusive
Del 17 de agosto al 30 de agosto, inclusive

EN L'ALLIANCE FRANÇAISE DE PARIS

- Viaje acompañado por profesores de la Alianza Francesa de Tarrasa
- Por las mañanas: Excursiones y visitas a museos y monumentos
- Por las tardes: Dos horas de clases diarias
- Se aceptan inscripciones de alumnos para todos los grados (previo test)
- Seguro médico para los asistentes al cursillo
- Certificado de asistencia
- Se admiten acompañantes de los cursillistas
- Precio: 28.500 pesetas, incluidos viaje y estancia en París en pensión completa.
- Salidas de Madrid y Barcelona

INFORMES E INSCRIPCIONES:

EN LA ALIANZA FRANCESA DE TARRASA
Calle Bajo Plaza, 18, 1.ª - TARRASA
Teléfono 2037164 de Barcelona

jos de varios sociólogos han llevado a considerar que el Currículo es un importante instrumento dentro del proceso por medio del cual la escuela ayuda a los jóvenes a asumir «roles adultos».

Igualmente, el **Conocimiento** no existe sino incardinado en la cultura de los pueblos, como «conocimiento almacenado» que se transmite de generación en generación con pequeñas variaciones, y que es fruto de los diferentes procesos de pensamiento y de las diferencias en la percepción de los acontecimientos que caracterizan a un determinado grupo étnico. Por consiguiente, esencialmente social también.

Fijémonos aquí, muy especialmente, en que la naturaleza del conocimiento no es fija e inalterable, sino consecuencia de las percepciones de los individuos, lo que nos lleva hacia una visión reflexiva del conocimiento que plantea muy interesantes cuestiones relativas a la legitimación del conocimiento y, en particular, a la legitimación del Currículo (pág. 17).

¿Cómo se define un Currículo?

Cada grupo humano selecciona el saber que estima necesario y conveniente de tal forma que los currículos varían según las distintas situaciones sociales y los diferentes períodos. Este proceso de selección del saber que se acentúa en la escuela por sus limitaciones de tiempo y recursos, llega a ser extremadamente conflictivo, por el intento de numerosos grupos de presión (Administración del Estado, grupos empresariales y políticos) de lograr entrada en el proceso de definición del conocimiento.

Sin embargo, a la pregunta de «¿quién define el conocimiento?», parece «que el espectro de personas que tienen a su cargo esta tarea se amplía y de una élite compacta y unida en la que era casi hasta posible identificar a los miembros, se pasa prácticamente a comprender a toda la comunidad en sus varias agrupaciones y áreas de influencia» (pág. 65). Adviértase, por ejemplo, la mayor presencia activa de las Asociaciones de Padres.

Parece claro que el Currículo «se eleva analíticamente en el centro del proceso por medio del cual cualquier sociedad maneja sus existencias de conocimiento» (pág. 14), y que, como insiste Eggleston, «el Currículo es una de las áreas clave en la que confluyen los valores y el sistema de poder de la escuela y la sociedad, un mecanismo clave de control social sobre los jóvenes y sobre quienes los enseñan» (pág. 24).

A la luz de estas consideraciones, la responsabilidad de una toma de decisión en materia curricular se agranda por necesidad, toda vez que partes importantes del conocimiento curricular son debidas a «elecciones humanas», que producen a su vez importantes consecuencias sociológicas (pág. 70).

El carácter conflictivo del Currículo

Sin temor a exagerar, podríamos decir que cada uno de los siguientes cinco factores que constituyen todo proceso curricular pueden ser, y son de hecho la mayoría de las veces, extremadamente conflictivos, hasta el punto de que su sola enunciación evoca la polémica; a saber:

1. La definición de aquello que se considerará conocimiento, comprensión, valores y habilidades.
2. La evaluación de este conocimiento según áreas de mayor o menor importancia en cuanto a status.
3. Los principios según los cuales se distribuirá este conocimiento; quién tendrá acceso y en qué momento a las varias clases de saber, y quiénes no tendrán acceso a ellas.
4. La identidad de los grupos cuyas definiciones prevalecen en estos asuntos.
5. La legitimidad de tales grupos para actuar de tal modo. (Pág. 36).

Perspectivas Ideológicas contemporáneas ante la decisión curricular

Ante los factores citados cabe adoptar dos perspectivas de actuación que se corresponden con dos modelos ideológicos de Currículo bien definidos:

Perspectiva Recibida.—Según la cual, la decisión es recibida por el docente y los alumnos como parte del orden dado. Y, por lo general, el conocimiento curricular no resulta negociable. La escuela se organiza estableciendo distintos niveles y normas de conducta, rituales y divisiones sociales jerárquicas.

Perspectiva Reflexiva.—Según la cual el contenido del Currículo puede ser criticado y discutido, y es posible la elaboración de currículos alternativos por los maestros y

otras personas ocupadas de determinar la experiencia de los alumnos (en ocasiones los alumnos mismos). (Pág. 70).

Entre ambas opciones, en la actualidad, en que frente al conformismo se prefiere la iniciativa, la originalidad y el individualismo, es lógico esperar que el Currículo reflexivo, basado en interpretaciones de los maestros, continúe su línea ascendente.

Sin embargo, nada es totalmente perfecto, y así como «una de las omisiones persistentes de la perspectiva recibida consiste en su frecuente olvido de explicar las desviaciones de las verdaderas pautas o distribución del conocimiento, una de las omisiones persistentes de la perspectiva relativista es que olvida explicar las irregularidades que se producen de manera tan evidente en las construcciones que los individuos hacen de la realidad» (pág. 89).

En consecuencia, Eggleston propugna lo que denomina **Perspectiva Reestructuradora**, en la que tanto la recibida como la reflexiva pueden unirse como dos modos relacionados de comprensión de las realidades del conocimiento en el Currículo escolar y de las posibilidades de efectuar su cambio.

Si la naturaleza social del Currículo exigía una acción responsable, la misma dinámica interna del Currículo define cómo ha de ser esta acción: reflexiva y objetiva a un tiempo.

El Currículo en la escuela. El docente ante la decisión curricular

Con todo, los aspectos teóricos que acabamos de considerar presumiblemente están muy alejados del trabajo diario de la escuela. No es probable que los maestros se sientan a meditar acerca de si los fundamentos ideológicos de su trabajo se basan en perspectivas recibidas o reflexivas.

Como dice Eggleston: «Frente a los acuciantes problemas curriculares cotidianos de la disciplina, las calificaciones, la preparación de trabajos prácticos de laboratorio, el contar con libros y otros elementos necesarios, ¿dispone acaso el maestro de oportunidad— y no digamos de incentivo— para preocuparse por la ideología de su organización curricular de todos los días?» (pág. 96).

Sin embargo, el docente adopta constantemente decisiones curriculares, y es su interpretación de la situación social del aula la que decide qué es lo apropiado para los distintos alumnos en los varios momentos del día escolar.

Curiosamente, el primer preso del sistema curricular es soberano en su aula. Hoyle ha señalado la complejidad del problema mostrando el contraste que existe entre el alto grado de autonomía de que goza el maestro en su aula y su relativamente bajo grado de participación en la determinación de la política que seguirá la escuela o los fines que se propone (3).

Respecto del problema —que podría resumirse en la pregunta: ¿en qué medida se interrelacionan la conciencia del maestro y la estructura del Currículo para definir el contenido, la distribución y la evaluación del programa que usa?— las investigaciones sociológicas confirman que los docentes no utilizan realmente su posibilidad de autonomía dentro del Currículo; y que «el poder del docente en cuanto a decisiones curriculares por lo general parece ponerse en práctica más para reforzar orientaciones sociales consensuales que para discutir las» (pág. 122). Hasta el punto de que «quizás comience por entender que su propia autoridad y su rol están firmemente fundados sobre el sistema vigente y que discutirlo es discutir su propia posición personal» (pág. 106).

Ciertamente, es tan total la legitimidad conferida a la actividad del maestro por el sistema de valores y poder de la escuela, que sólo algunos pocos maestros tienen dudas fundamentales sobre el Currículo que enseñan o sobre su derecho a dedicarse a ello (pág. 21).

En cualquier caso, se hace necesario advertir al colectivo de docentes que como institución emprenden una refor-

ma del Currículo sobre ciertos aspectos que han caracterizado —o mejor sería decir desvirtuado— las reformas curriculares actuales, y que han sido desvelados por el análisis sociológico:

Como señala Hoyle, «para que cualquier innovación curricular se transforme en el mejoramiento efectivo de una práctica existente, debe ser sentida por la escuela y llegar a institucionalizarse totalmente. La verdadera innovación no se produce a menos que los docentes se comprometan personalmente a asegurar su éxito».

«Si este compromiso no se da, los nuevos métodos y materiales acabarán por verse relegados a los armarios o a ser usados esporádicamente» (4).

No caben, pues, maniobras de dispersión como las que define el concepto de **tolerancia represiva**, «la presencia de un sistema de valores que parece tolerar un amplio espectro de comportamientos alternativos, pero que en su tolerancia misma crea una estructura de poder que los reprime, quizás a través de estrategias de respuesta retardada o falta de sensibilidad a desafíos de la estructura de poder establecida» (pág. 21).

Será preciso también tener en cuenta otra característica reiterada de la reforma curricular, que es la **disminución del entusiasmo** de una escuela por un proyecto. Al principio, el interés por una innovación parece grande; la perspectiva de ideas nuevas, así como de recursos para el trabajo en el aula resultan atractivos, pero con el paso del tiempo la situación suele cambiar: Los miembros claves del personal, que son quienes más comprometidos estaban con el proyecto, quizás acepten otros cargos y se marchen de la escuela; algunos docentes continuarán bastante interesados, pero no conservarán todas las ideas, métodos y objetivos del proyecto; la mayoría habrá adoptado algunos aspectos y utilizado para modificar, en mayor o menor medida, prácticas ya existentes; algunos contenidos se adoptarán y otros no, y los métodos se mezclarán con otros que no corresponden (págs. 162 y 163).

A tenor de estas dificultades, Shipman (5) advierte con claridad sobre los puntos más destacados con que deberá contar la escuela para llegar a implantar con éxito una innovación planificada:

- Contar con docentes que proporcionen información que realmente el proyecto.
- Que acumulen material adicional.
- Que se ofrezcan como voluntarios sabiendo que ello significará mucho trabajo.
- Reorganizar su horario de manera que los docentes involucrados en la innovación dispongan de tiempo para planificar.
- Tener un Director que apoye la innovación, pero no insista en tomar parte personal en ella.
- Tener poco movimiento de personal dentro de los puestos claves.
- No contar con la necesidad inmediata de reorganizar como factor para el cambio de una estructura escolar local.

Pero, como el mismo autor señala, podría sostenerse que si se encontrara una escuela así, no habría por qué intentar cambiarla.

Y ya concluyendo, si hemos adoptado en este artículo un cierto tono de advertencia para aquellos que emprenden con tanta buena fe como ingenuidad cambios curriculares; si hemos descrito el Currículo como algo netamente humano con importantes proyecciones sociológicas, lo hicimos con la intención de recabar de los docentes una acción responsable en materia curricular, de estimularlos a que, en un nivel menor, se pregunten, por qué las cosas son como son, cuál es el significado social de su horario de clases o de su sistema de clasificaciones, y hasta por qué persisten en transmitir conocimientos de la forma que lo hacen; o, en una perspectiva filosófica, reflexionen críticamente acerca de sus propósitos, motivos y suposiciones, se cuestionen sobre el conocimiento

actual y sugieran alternativas que despierten en ellos mismos como maestros y en sus alumnos una comprensión compartida sobre lo que es la condición humana.

(1) Para localizar las citas o confrontar las ideas en el libro de John Eggleston, a continuación de cada párrafo que suponga una mención más o menos directa de la obra, se sitúa un paréntesis indicando la página.

(2) Durkheim, E.: *Sociología y Educación*, cit. en Eggleston, J.: *Sociología del Currículo escolar*, Ed. Troquel, Buenos Aires, 1980.

(3) Hoyle, E.: *Personal relationships and the management of schools*, trabajo inédito presentado en la Conferencia Anual de la National Association of Schoolmasters, cit. en Eggleston, J.: *Sociología del Currículo escolar*, Ed. Troquel, Buenos Aires, 1980.

(4) Hoyle, E.: «¿Cómo cambia el Currículo?», en *Journal of Curriculum Studies*, n.ºs. 1, 2 y 3.

(5) Shipman, M. D.: «Impacto de un proyecto curricular», en Eggleston, J. (ed.): *Contemporary research in the sociology of education*, Londres, 1974.

VERANO

82

CURSOS DE IDIOMAS EN EL EXTRANJERO

INGLATERRA: Dos semanas, 29.070 pts.

Tres semanas, 42.450 >

U. S. A.: Cuatro Semanas, 38.310 >

ALEMANIA: Tres semanas, 38.805 >

FRANCIA: Cuatro Semanas, 57.844 >

El

precio

- incluye:
- Alojamiento en familia o Residencia.
 - Desayuno y cena.
 - Pensión completa los fines de semana.
 - 15 Horas de clase por semana.
 - Excursiones y actividades deportivas, en programa.
 - Traslados opcionales.

Centros en: Boston, N. Jersey, San Francisco,

Londres, Oxford, Cambridge, Bournemouth, Munich, etc.

Información y reservas:

VIAJES PACIFICO

Muntaner, 112 - Tels. 254 91 68 - 254 91 65 - Barcelona-36