BOLIVAR BOITIA, A.(1999): El currículum como un ámbito de estudio. En ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1999): Diseño, desarrollo e Innovación del currículum. Madrid: Síntesis. Pägs. 27-34.

1.2. Concepciones del currículum

El concepto de *currículum,* tal como nos ha llegado, *es muchas cosas para mucha gente,* que dijo Walker (1982). De hecho, como veremos, ha sido objeto de un amplio debate en el siglo XX, con la aparición de sucesivas concepciones. En su sentido más amplio se hace sinónimo del proceso educativo como un todo y sus determinaciones sociales. Desde una mirada más específica se suele identificar con el programa o contenidos para un curso o etapa. En medio, se encuentran también las experiencias educativas vividas por los alumnos en los centros y aulas. Si bien estas *múltiples caras del currículum* pueden representar un grave inconveniente para su concepción, también esta ambigüedad tiene su lado positivo: poder pensar y comprender la realidad educativa de un modo complejo.

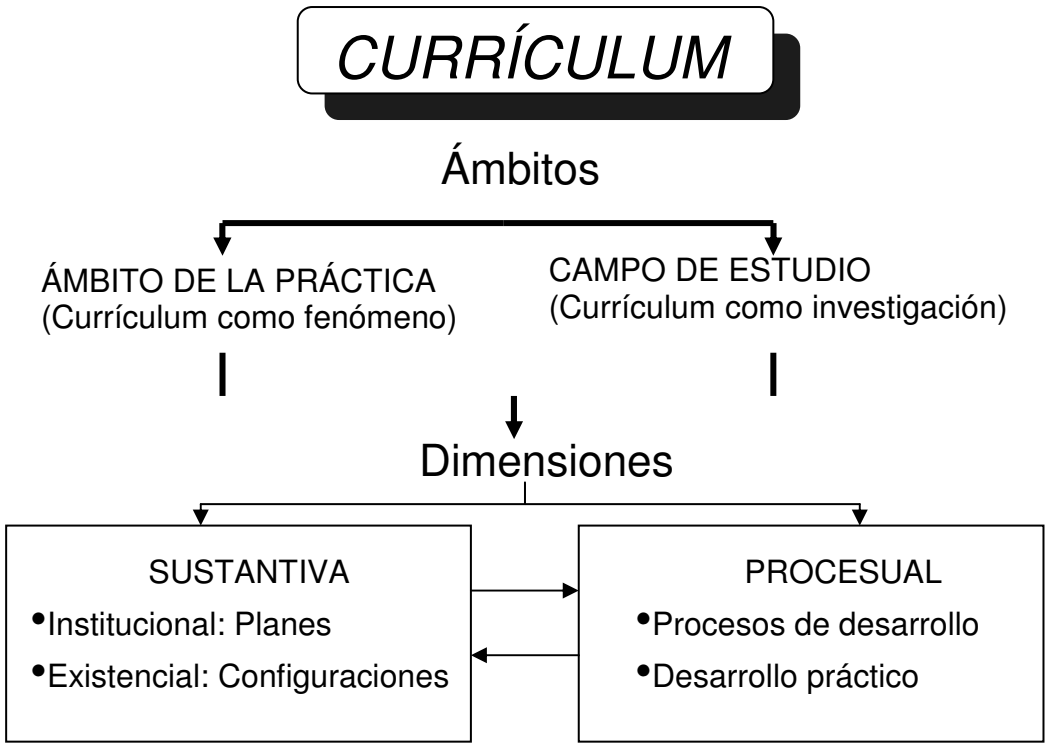
Las razones de esta diversidad surgen, en primer lugar, de la necesidad de entender el currículum como un *concepto sesgado valorativamente,* lo que significa que no existe al respecto un consenso social, ya que existen opciones diferentes de lo que deba ser. En segundo lugar, porque abarca un amplio ámbito de la realidad educativa, lo que implica la necesidad de *situar su análisis en diferentes niveles.* Además, toda concepción del currículum conlleva un *significado político,* que concierne a cuestiones relativas a quién deba tomar las decisiones y cuál deba ser el papel de los diferentes agentes implicados. De este modo, las diferencias entre las definiciones de currículum provienen de valores, prioridades y opciones distintas. Por eso es poco constructivo discutir acerca de definiciones, e ingenuo pretender una definición simple que, bajo una aparente claridad, oculte las diferencias. Es mejor aceptar dicha *complejidad y pluralidad conceptual,* pues de ese modo se ponen de manifiesto las diversas dimensiones o caras que constituyen la educación.

1.2.1. Un marco para comprender las diversas dimensiones del currículum

El currículum se refiere a todo el *ámbito de experiencias,* de fenómenos educativos y de problemas prácticos, donde el profesorado ejerce su oficio y el alumnado vive su experiencia escolar. Sobre él se construye y define un *campo de estudio* disciplinar, que ha dado lugar a un cuerpo teórico de reflexión. Aunque guarden una interacción, no conviene con-

fundir los dos planos: así, una cosa es la interacción didáctica de una clase en un espacio y tiempo dados, y otra su comprensión, por ejemplo, bajo el enunciado "la clase del profesor X responde a un modelo curricular deliberativo". Tenemos unas determinadas prácticas educativas, y además contamos con teorías explicativas y normativas de esas prácticas, aunque —obviamente— ambas estén relacionadas de alguna manera.

Por eso, para entender las diversas realidades del currículum, se suele distinguir entre el currículum como campo de estudio y los diferentes fenómenos o realidades curriculares, mediados ambos por un conjunto de procesos. El currículum tiene, entonces, una *dimensión existencial,* como fenómeno o ámbito de la realidad (objeto de una práctica profesional y una experiencia escolar) y una dimensión de elaboración teórica, como *campo de estudio* e investigación, como representa la figura 1.1.



A) El currículum como ámbito de la realidad

Según representa la figura 1.1, el currículum -como ámbito real de la práctica- tiene una doble dimensión: substantiva y procesual. A nivel *substantivo* está conformado tanto por los componentes (metas, contenidos, estrategias, recursos materiales o evaluación) que recogen las pre-

tensiones oficiales a nivel institucional (oficial, centro o aula); como también por las configuraciones, construcciones y significados -planificados o no- que adquiere experiencialmente en su dinámica de desarrollo. Por su parte, como fenómeno en una perspectiva *procesual,* nos referimos a los diversos procesos de desarrollo que tienen lugar con motivo de su puesta en práctica, tales como planificación, diseminación, adopción, desarrollo o implementación y evaluación, así como la necesaria reconstrucción a que es sometido en su desarrollo práctico.

Gran parte de los problemas a la hora de definir específicamente qué es el currículum proviene de que el discurso curricular opera conjuntamente a nivel institucional y experiencial. En el plano institucional (ya sea en el diseño curricular "oficial" o en el proyecto curricular de centro) el currículum tipifica lo que deba constituir, en términos escolares, la escolarización en sus niveles, cursos y etapas. Por un lado, transforma las expectativas sociales en programas y representa, al tiempo, el modo como la escuela —en una coyuntura dada— responde a tales expectativas. Más internamente, el currículum racionaliza los contenidos y los procedimientos para estructurar la experiencia escolar. Como tal, suele constituir un marco normativo para definir y organizar el trabajo de los profesores (qué contenidos, tiempos y espacios, objetivos y pretensiones educativas, etc.). Este currículum oficial suele quedar recogido en documentos escritos, pero también lo constituyen las percepciones compartidas por la comunidad educativa de lo que debe ser la escuela. Pero además de la anterior dimensión, el currículum adquiere unas *configuraciones* determinadas, de acuerdo con cada contexto, donde se juega cómo sea experienciado o vivido en los centros y aulas,. El currículum, a este *nivel existencial,* viene dado por el conjunto de acontecimientos y fenómenos que tienen lugar entre profesores, alumnos, contenidos y medios. Walker (1981: 282), en un conocido artículo, decía que los fenómenos curriculares incluyen "todas aquellas actividades y tareas en que los currículos son planificados, creados, adoptados, presentados, experienciados, criticados, atacados, defendidos, y evaluados; así como todos aquellos objetos que pueden formar parte del currículum, como libros de texto, aparatos y equipos, horarios y guías del profesor, etc.".

Por su parte, en su *dimensión procesual,* se ha distinguido un conjunto de procesos de desarrollo (inicio, desarrollo y puesta en práctica, institucionalización y evaluación), subdivididos —a su vez— en distintos momentos o fases; serán considerados con cierto detalle en capítulos posteriores. Además, en su *desarrollo práctico,* el currículum es algo fluido y dinámico que Va siendo reconstruido (moldeado, filtrado) por un conjunto de agentes (profesorado, alumnado) y contextos (centros y aulas), sufriendo —desde los planes a las aulas— un conjunto de fracturas o discontinuidades, de modo que puede afirmarse que no funciona nunca de forma lineal, sino de forma invertebrada o fragmentaria (Escudero, Bolívar, González y Moreno, 1997).

B) El currículum como campo de estudio

A su vez, como *campo de estudio,* si bien la realidad práctica —configurada por hechos substantivos y procesuales— es previa a cualquier discurso teórico de segundo orden, la "teoría del currículum" se ha constituido, desde mediados de siglo, como una disciplina con un conjunto de conceptos, teorías explicativas y discurso legitimador de la enseñanza y de las prácticas curriculares, así como, al tiempo, en una estructura e instrumento de racionalización de la propia práctica, dándose una coimpllcación dialéctica entre ambos niveles, como muestra la figura 1.2.

Teoría del currículum		*Práctica curricular*
Aporta significado y legitima		*Supone una teoría implícita*
Guía y racionaliza		*Previa a cualquier discurso teórico*

Figura 1.2. Teoría del currículum y práctica curricular.

Walker (1990: 133) define la teoría del currículum como "un cuerpo de ideas, coherente y sistemático, usado para dar significado a los problemas y fenómenos curriculares, y para guiar a la gente a decidir acciones apropiadas y justificables". Por eso, todo fenómeno curricular conlleva implícitamente una concepción curricular, y, a la vez, toda teoría del currículum implica un determinado esquema racionalizador y configurado!' de la practica curricular, que resulta así concebida y significada.

La teoría curricular ha analizado el currículum como conjunto de experiencias, planificadas o no, que el medio escolar ofrece como posibilidad para el aprendizaje de los estudiantes. Esto implica una selección de los contenidos o cultura, condicionada a diferentes niveles (social, político, administrativo, interpersonal...) que, al tiempo que lo contextualizan, generan sus distintas conformaciones y reconstrucciones. Es por esta *realidad multidimensional de lo curricular* por lo que el análisis del currículum no puede ser reducido sólo a los contenidos culturales tal como son diseñados y organizados; es preciso, además, analizar su *dimensión dinámica* o *procesual,* es decir, los mecanismos y acciones que lo transforman y reconstruyen a

lo largo de su desarrollo práctico. Una perspectiva de corte analítico e instrumental (positivista y técnica) ha sido justificadamente matizada en las ultimas décadas por enfoques culturales y políticos que han insistido en cómo el-"currículum se reconstruye intersubjetiva y contextualmente, y cómo guarda relaciones dialécticas con otras instancias sociales. Estas diversas tradiciones forman parte hoy del cuerpo de conocimientos que componen la disciplina *teoría del currículum.* A ella pertenecen también los estudios sobre los procesos relacionados con la introducción y desarrollo de reformas e innovaciones en los contextos educativos, de forma que, como se tratará también en otro capítulo, cabe hablar igualmente de una *teoría del cambio currícular planificado.* Como hacemos en este libro, actualmente se han integrado ambas líneas teóricas y de investigación (currículum e innovación educativa), por lo que la teoría del currículum tiene como objeto no sólo el diseño y construcción curricular, sino también los procesos a través de los cuales se desarrolla, modifica y reconstruye en relación con diversas ideologías, condiciones, contextos y estrategias que moldean, facilitan o impiden su desarrollo.

1.2.2. El currículum como ámbito de la realidad educativa: diversas dimensiones bipolares

El currículum, como hemos dicho, presenta *diversas caras* o facetas. Puede ser ilustrativo exponerlas por medio de una cierta bipolaridad, aun cuando se solapen (figura 1.3). Entre una concepción restringida (contenidos, planes, o materias que son enseñadas en las escuelas), y una definición ampliada (propuestas sobre cómo la educación deba estar organizada, propósitos a los que sirva, etc.) se mueve la conceptualización del currículum.

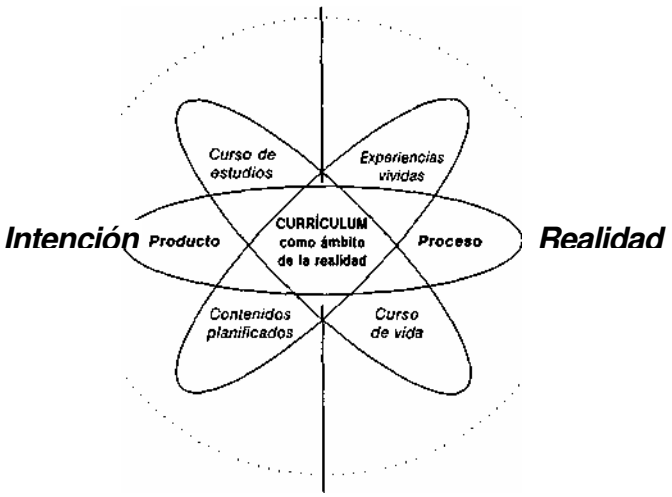


Figura 1.3. Diversas dimensiones del currículum.

A) El currículum como curso de estudios o curso de la vida

Originariamente —como suelen reflejar los diccionarios— el currículum ha significado conjuntamente: *a.)* un "curso de estudio", *y b)* un "curso de vida". Si el primero ha sido el más empleado y —en algunas de sus versiones burocráticas— también el más criticado, desde posiciones alternativas —acordes con la actual sensibilidad postmoderna— se propone recuperar el segundo ("currículum" como "curso de una vida"). Con el primero se traduce el término en un documento (plan para un curso, carrera o asignatura); con el segundo prima el verbo *currere,* y el currículum denota el curso de la carrera recorrido por los individuos.

Entendido como curso de estudios, el currículum se materializa en planes, fines, contenidos, orientaciones metodológicas, criterios de evaluación, que componen una carrera o cursos de una etapa educativa. Tiene, por ello, un sentido adminitrativista, como sería el que aparece recogido y definido en el artículo 4.1 de la LOGSE ("conjunto de objetivos, contenidos, métodos y criterios de evaluación..., que regularán la práctica docente"). Jugando con la etimología, dicen Clandinin y Connelly (1992), el currículum, a la larga, más que el curso de la carrera, se convierte en un "carruaje" cargado de objetivos, contenidos, materiales, libros de texto, etc., y los profesores, por su parte, en los conductores del mismo.

Por el contrario, bajo la acepción de *curso de la vida,* el currículum es el recorrido o trayectoria personal (correr/"currar" por la vida) que ha dado lugar, sin duda, a un conjunto de experiencias y aprendizajes. Por un lado, cada individuo (tanto alumnado como profesorado) es portador de un currículum, como conjunto de experiencias de vida (escolares o no) que han forjado la identidad, personalidad y capital cultural con que cuenta. Por otro, el currículum escolar, en lugar de un programa estándar por el que todos han de pasar, ha de ser insertado vital e individualmente para que incida en el propio itinerario formativo. Entonces, el currículum-en-acción en el aula se configura como conjunto de experiencias vividas, en una situación compuesta de personas, objetos y conocimientos, que interactúan entre sí, de acuerdo con ciertos procesos (Connelly y Clandinin, 1988). En este sentido los profesores no enseñan un currículum, al contrario, *viven/construyen un currículum* conjuntamente con el alumnado, en el concierto de historias y narrativas que relatan y viven de modo compartido los sujetos.

B) El currículum como contenidos planificados o experiencias vividas

El currículum, en sus inicios, fue entendido como la organización escolarizada de los *contenidos planificados* que configuran las etapas educativas; posteriormente se fue ampliando hasta incluir otros componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje: objetivos, metodología, organización del aula, y previsiones de evaluación. Pero en ambos casos se considera como algo fijado en un plan, recogido en un documento, que viene a representar una previsión y organización de propósitos, contenidos, metodología y posibles aprendizajes de los alumnos. Por contraposición a lo anterior, cuando se hace hincapié en el currículum como práctica, se alude más bien al *conjunto de experiencias vividas por los sujetos.* En este caso, nos referimos a las diversas experiencias educativas que tienen lugar en contextos escolares, aquello que ocurre en un contexto educativo formal (aula o clase, centro escolar), donde se desarrollan diversas interacciones entre alumnado, profesorado, conocimiento y medio. Hay, entonces, una oposición entre entender el currículum como el conjunto de experiencias (planificadas o no) que de hecho tienen lugar bajo la jurisdicción de la escuela, frente al currículum como contenidos planificados. Si bien el currículum formal u oficial lo configuran los contenidos, también es verdad que comprende más cosas. No sólo metas u objetivos, sino también lo no planificado, lo implícito o no escrito que se vive (llamado "currículum oculto"), y aquel que podría ser incluido y ha sido —de hecho— excluido (llamado currículum "nulo"). Y es que, como es conocido, una cosa es el currículum intentado (es decir, que se espera que sea aprendido), otra el que es enseñado, y por último el que de hecho es vivido/aprendido.

C) El currículum como producto (documento) o como proceso contextualizado

En paralelo a lo anterior se ha advertido la diferencia de entender el currículum como un *producto* o como un *proceso.* Bajo la primera de estas acepciones, aparece como un documento tangible que suele contener un conjunto de componentes interrelacionados (objetivos, contenidos, metodología, actividades y recursos, y previsiones de evaluación), como plan para las acciones subsecuentes. La mayoría de documentos oficiales, o aquellos que —por imitación-hacen los profesores, suelen moverse en este plano ideal, a menudo dirigidos a "quedar bien" o "bonito", lo que, luego, suele tener poco que ver con lo que realmente se hace. De hecho, cuando el currículum opera fundamentalmente como producto suele tener más un carácter burocrático que otra cosa.

Por oposición, como ha resaltado Cornbleth (1990), el currículum merece ser concebido como una práctica que se despliega en circunstancias y contextos determinados, lo que resulta ineludible tanto para comprenderlo adecuadamente como para intentar cambiarlo. En lugar de separar, como hacen los enfoques tecnocráticos, el currículum como producto de su desarrollo, desde los *enfoques críticos* el currículum es un proceso social creado y vivido en los múltiples contextos interactivos que mantienen alumnos, profesores, conocimiento y medio. El currículum, así, no es un producto tangible sino, primariamente, la práctica a través de la que los sujetos y sus contextos lo reconstruyen, desarrollan y modifican.

D) El currículum como intención o como realidad

Como aparece en la figura 1.3, las distintas dimensiones del currículum pueden agruparse en una *doble concepción curricular:*

a) El currículum como *intención* o pretensiones educativas expresadas, contenidos, productos o documentos, y planes de estudios.

b) El currículum como *realidad:* experiencias educativas relevantes, vividas en el curso de la vida o en los procesos educativos.

Como *intención* se materializa formalmente en un currículum oficial, un documento a gestionar en sucesivos niveles de funcionamiento y desarrollo. El currículum como *realidad* remite a las configuraciones prácticas que conforman diversas oportunidades para el aprendizaje de los estudiantes. Así, algunas concepciones del currículum inciden en su carácter de intención, plan, prescripción, mientras que en otras se acentúa lo que es enseñado en las escuelas: "Me parece -comenta Stenhouse (1984: 27)— que el estudio del currículum se interesa esencialmente por la relación entre sus dos acepciones: como intención y como realidad". La conocida definición de Stenhouse (1984: 9) pretende reducir la distancia entre su condición de propuesta intencional y su realización práctica, al entenderlo como posibilidad abierta a la investigación y crítica. Por eso lo definió como "una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica".

E) Los grandes ejes que delimitan el currículum

Tras la revisión anterior podemos, pues, destacar dos grandes ejes que encuadran y delimitan las diversas acepciones del currículum que acabamos de comentar. En uno de ellos podemos contemplar los *contenidos* (productos) y los *procesos;* en el otro, la dimensión de *planes como* resultados intencionales del aprendizaje (objetivos o metas), o las *expe-*

riencias vividas en el aula. Aquél nos delimita *los fines* (planes o contenidos), éste, la dimensión de los *medios,* entendidos aquí como el conjunto de oportunidades de aprendizaje que la escuela ofrece, o los procesos que pone en juego. Integrando estas dimensiones, por ejemplo, Marsh (1997: 5) lo define como "un conjunto interrelacionado de planes y experiencias que los alumnos siguen bajo la guía de la escuela". De este modo, el currículum comprende tanto los planes como aquellas experiencias que inevitablemente ocurren con motivo de su puesta en práctica. Como señalábamos antes, si bien cabe entender que estas dimensiones conforman el espacio curricular, poner el acento de modo preferente en una u otra dará lugar a distintos modos de entender el currículum, así como la tarea educativa y, por extensión, el papel de cada uno de los agentes educativos (profesorado, alumnado).