

La Teoría del curriculum y la tensión realidad/idealidad en la planificación

María Cecilia Ainciburu

Università degli Studi di Siena

La expresión "Teoría del curriculum" (*Curriculum theory*) evoca una corriente de estudios bien nítida en el panorama de la Pedagogía y secundariamente en la Lingüística Aplicada. Su objeto de observación consiste en (a) una forma de indagar sobre las premisas que sustentan el desarrollo y la promulgación de planes de estudio en general o de planificaciones más específicas y paralelamente (b) en un análisis histórico de los mismos en relación a las políticas culturales nacionales o internacionales. Como dice William Pinar (2003) la teoría curricular es "el estudio interdisciplinario de la experiencia educativa" pero también "una especificidad de campo, con una historia única, un complejo presente y futuro incierto." (2003: 22)

Ambos modos de entender la disciplina de estudios viven un momento de intensa renovación y crean un ámbito de discusión en los primeros años de este siglo, especialmente en EEUU, gracias a publicaciones de gran envergadura como las de Colin Marsh (2004), William Pinar (2004), Ivor Goodson (2005), Patrick Slattery (2006). Ciertos aspectos de la discusión pedagógica integran investigadores de gran prestigio en Asia y en América Latina, como evidenciaremos más adelante.

Como señala Núñez París siguiendo los estudios de Eisner y Wallance (1974) sobre los que se basa Stern (1983), el desarrollo de un curriculum se asocia a una determinada corriente pedagógico-filosófica. Las cuatro vertientes citadas en el artículo - humanista, de eficacia social, desarrollista o técnica-, bajo diferentes etiquetas se siguen repitiendo incluso en publicaciones recientes (Schiro 2008). Dado que habían sido pensadas como categorías de descripción de la práctica de planificación norteamericana del período 1890-1970, tal vez sea justo preguntarse si siguen teniendo vigencia. Para superar la temporalidad de dichas categorías, Nuñez París (2008: 7) se decide por definir las como no opuestas e incluso como parcialmente conciliables en las posturas eclécticas.

Hasta aquí el artículo nos sitúa en lo que anteriormente referimos como “especificidad del campo” e “historia única” (Pinar 2003). Pero ¿qué hay del “complejo presente” y del “futuro incierto”? Nuñez París nos presenta una descripción de los diferentes períodos de la “Teoría del Curriculum” hasta los años setenta-ochenta con una superación del comunicativismo en su versión más ortodoxa y la propuesta de una postura ecléctica. El enlace sucesivo con el *Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas* (en adelante, MCEL) y las conclusiones se presentan haciendo caso omiso de cualquier corte temático. Sin embargo, han pasado ya treinta años desde la esquematización histórica de las tendencias propuestas por Eisner y Vallance (1974). Los trabajos más recientes Pinar (2007), señalan a partir de finales de los ochenta una ola de cambios estructurales y temáticos ligados a la macroestructura de la planificación educativa. Esas innovaciones temáticas han de ser importantes en nuestro campo de estudio, aunque Pinar (2007) no las decante en la planificación específica de las lenguas extranjeras. Señalamos aquí estos nuevos campos de interés explicitados en la Teoría del Curriculum (Pinar 2007:11-25).

1. la introducción de los problemas relativos a la alteridad y a la construcción de la intersubjetividad: género, raza, diversidad;

2. el surgimiento de la corriente postmodernista y postestructuralista con la introducción a la comprensión de temas como el terrorismo, el nihilismo y el caos no como dicotomía sino como comprensión de diferentes niveles de realidad;

3. la teoría ecológica y la introducción de la responsabilidad individual y social sobre los procesos de generación y degeneración del mundo;

4. la teoría autobiográfica que proclama la necesidad de estudiar la relación subjetiva con la que estudiantes y docentes construyen una autobiografía a partir de los conocimientos escolásticos, la historia, la vida real como forma de transformación recíproca;

5. los procesos de burocratización de la actividad de programación que limitan o amplían la libertad individual de los actores del proceso educativo;

6. la internacionalización/globalización de los procesos de construcción del curriculum derivada de la existencia de organismos públicos transnacionales.

Todos estos problemas pueden llevarse al campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras y estamos seguros de que el MCEL brinda respuesta a algunas de estas corrientes por cuanto intenta una programación vertical y horizontal de los curriculum de

lenguas basada en premisas de comprensión de la alteridad, multilingüismo, etc. y representa en sí mismo un ejemplo de internacionalización de los currículum.

En un segundo momento hubiera sido importante remitirnos a los documentos de nivel inmediatamente inferior (esto es, los planes curriculares de las diferentes lenguas europeas -el del Instituto Cervantes para ELE, por ejemplo- y a los planes ministeriales) para ver si existe o no una verticalización de la planificación. Para decirlo más concretamente ¿en qué modo la existencia del MCEL obliga a adaptarse a sus premisas? Sabemos perfectamente que el MCEL no es un documento prescriptivo, pero para las Instituciones europeas no regladas debería existir un sistema tácito de emulación y para los diseños de planificación institucional algún mecanismo de adaptación natural, como el que ha guiado el del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* a su nueva versión en el 2007. La pregunta, para explicitar el punto 5 de Pinar (2007), sería ¿quién controla?

En este capítulo se insertan también las omnipresentes necesidades del mercado.

Los manuales de lengua extranjera editados en Europa se han ido adaptando progresivamente a los niveles de Referencia propuestos por el MCEL y paralelamente requieren el sello de la institución que provee la certificación de esta adecuación. Las normas de concesión de dicha certificación ¿son claras y transparentes? ¿Prevén un margen de eclecticismo? ¿Cuál?

El título del artículo de Núñez París promete un ámbito más general de análisis, que luego reduce a lo que Pinar llamaría nivel “microcurricular” (2006: 151). En el capítulo 2.1 de su trabajo, Núñez París distingue entre *silabus* y *curriculum*, lo hace recurriendo nuevamente a investigaciones que se remontan a los años 50 y 70 del siglo XX. No compartimos la idea de que se pueda hablar de “un fenómeno relativamente nuevo y reciente” (2008:4): la investigación de Stern (1978), sobre la cual el autor basa la presentación histórica de la problemática tiene ya veinte años.

La aportación fundamental de Stern, que bien describe Nuñez Paris, es la aplicación del concepto de “estrategia” en el proceso de aprendizaje y, más en general, la toma de posición por un momento de superación ecléctica de las premisas metodológicas, incluso del “comunicativismo a rajatabla”. Dicho eclecticismo es una idea que está presente en muchos de los autores que preceden a Stern y que no acuden a la noción general de *curriculum*, sino a la específica de *silabus*, como queda claro en la exposición del capítulo 2.3.

Se puede comprender con facilidad el descenso a los aspectos de microplanificación, puesto que éstos son los que están a cargo de los docentes que, salvo

en casos contados, no acceden al grado superior de idealidad representado por la macroplanificación, generalmente ministerial o regional y mucho menos a un nivel aún más alto, nacional o transnacional. En la práctica de todos los días el profesor puede, en el mejor de los casos, aspirar a un mínimo grado de validación de su planificación respecto a objetivos muy específicos que se haya trazado o que haya evidenciado en un análisis de necesidades (no siempre plausible antes de planificar). En este sentido no hay duda que el MCEL representa un faro –criticado y criticable en sus aspectos específicos, pero loable en su intención ideal- al que Nuñez Paris se refiere, como es justo, para hablar de planificación curricular. Hasta allí todo parece claro. El punto que queda pendiente y que me parece central para hablar de Teoría del currículum y no de microplanificación es doble ¿quién controla la progresión vertical desde la macroprogramación a la microprogramación? ¿Quién asegura que los objetivos generales se vayan especificando en medida progresiva en los diferentes niveles? Para decirlo mejor, no es que existan diseños, como explica el autor (2008:21) “fuera del sistema escolar” o “abiertos y flexibles” sino que los objetivos dados por las instituciones son tan generales que pueden ser concretizados en formas muy diferentes, incluso opuestas. Como consecuencia, pocas veces se rechaza un diseño curricular por inadecuación de los objetivos.

Paralelamente y en sentido contrario, si bien las planificaciones curriculares más amplias, el MCEL en este caso, son documentos abiertos y no preceptivos en el sentido más amplio del término, también es esperable que contengan una serie de contenidos datados y datables que con los años perderán el consenso de la comunidad interesada y que, por ende, las planificaciones de nivel más bajo podrían no respetar.

Aumentando el nivel de idealización de la planificación curricular ¿en qué coinciden y en qué se diferencian las planificaciones más generales, como el MCEL y su correspondiente norteamericano? ¿Vamos hacia un proceso de divergencia o de convergencia?

Estas notas no deben terminar sin señalar las aportaciones que los autores de lengua española han dado a la Teoría del currículum donde las seis actualizaciones propuestas por Pinar (2007) están dando origen a revisiones de gran envergadura. Es imposible citar la enorme cantidad de autores y no procede aquí dado que no siempre se trata de aplicaciones a la enseñanza lingüística, pero pueden rastrearse a través de las publicaciones del centro CESU-UNAM y de las revistas *Propuesta educativa*, *Revista Colombiana de Educación*. Incluso las revistas *Journal of curriculum theorising* y *Curriculum Inquiry* contienen artículos en español o publicados por investigadores de

lengua española. Una selección de los artículos más específicos de los últimos años, en lengua española y sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, constan en la bibliografía de este número de la *Revista Nebrija*.

Referencias bibliográficas

AAVV (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.

Eisner, E. W. y E. Vallance (eds.) (1974). *Conflicting Conceptions of Curriculum*. Berkeley: McCutchen 434,436-7.

Goodson, I. (2005). *Curriculum, pedagogy, and life works*. London: Routledge.

Marsh, C. (2004). *Key concepts for understanding curriculum*. London: Routledge.

Núñez París, F. (2008). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 4*.

Pinar, W. (2007). *Crisis, Reconceptualization, Internationalization: U.S. Curriculum Theory Since 1950*. Shanghai: East China Normal University.

Pinar, W. (Ed.) (2003). *International handbook of curriculum research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Pinar, W. and Irwin, R. (Eds.) (2005). *Curriculum in a new key*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Schiro, M. (2008) *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

Slattery, P. (2006 [1995]). *Curriculum development in the postmodern era*. 2nd edition. New York: Routledge.