



Los límites del currículo y el currículo como límite

LUIS ULLOA MOREL

Currículo y escuela

¿Es inimaginable un sistema educativo formal sin currículo? ¿Un absurdo, un contrasentido en sí mismo? La idea misma de escuela ¿no va unida por definición a la idea de currículo? ¿No se acude a la escuela con el propósito de que a uno/a le enseñen *algo* que, por más nebuloso que nos resulte, suponemos que se trata de *algo* predeterminado, valiéndose de medios y procedimientos también preestablecidos?

La escuela (la enseñanza formal, en general) nace, en efecto, con el currículo, y viceversa. *“Historia de la Educación e Historia del Currículum, están íntimamente relacionadas y tal separación podría llevar a los investigadores a unas conclusiones erróneas en lo que a la historia del currículum se refiere”* (Freixo Mariño.s/f, p. 65). La pregunta de si es posible escuela sin currículo, es decir, de si este no pudiera pensarse solo como un hecho contingente en relación a la enseñanza formal, es, por supuesto, legítima como recurso intelectual, pero obligará a replantarse el significado y hasta la misma razón de ser de la escuela: ¿cuál sería el sentido de un mecanismo cuya misión es enseñar pero sin que nadie sepa qué y cómo?

No ha sido esta la historia, al menos la conocida. Que la humanidad pudiera alguna vez prescindir del currículo y de la escuela, en el sentido que los conocemos, es ya plausiblemente pensable y más de un autor recomienda no dejar para un futuro lejano la realización de tal utopía (Illich, 1985). Pero tal idea no supone que uno de los dos pueda morir mientras el otro pueda sobrevivir...

Las funciones del currículo, se nos dice, consisten en “hacer explícitas las intenciones del sistema educativo, y la de servir como guía para orientar la práctica pedagógica” (Soler Gracia, 1994).

Los hombres escalan las montañas –nos dice Gowin (1985), haciendo ver la necesidad de contar con el currículo– porque están allí, frente a ellos. Se examinan a sí mismos y admiran la montaña, una cosa material. En la experiencia humana podemos distinguir entre lo que la experiencia es y la que ayuda la experiencia a acontecer” [...] El currículo se refiere a una cosa material que existe (p. 87).

Servir de guía, sin duda; en cambio, hacer explícitas determinadas intencionalidades educativas no parece corresponderse incluso con el hecho de que una cierta clasificación de currículos distingue entre aquellos que formalizan públicamente los

propósitos formativos, propuestas metodológicas, medios, etcétera, y aquellos que se reconocen solo como “ocultos”, “paralelos” e incluso “nulos”. Por lo demás, y sobre todo, bien es sabido que los sistemas educativos, tradicionalmente, no parecen haberse caracterizado precisamente por su vocación por hacer de dominio público planes de estudio y programas, sin hablar de *reales* intenciones, no siempre declaradas o no siempre claras del todo.

En tales casos, no por ello se ha tratado de *ausencias de currículos*. Lo que hace del currículo un componente esencial de la escuela es su condición de *prescripción*, explícita o implícita, de una cierta direccionalidad, un cierto sentido y unas ciertas tareas que la definen precisamente como escuela. Con otras palabras, la función del currículo no es otra que *delimitar* el campo de acción específico de la escuela: de cada sistema, de cada institución formativa en particular...

El currículo como límite. (No todo se debe querer)

Delimitar significa establecer o determinar límites. Una clasificación bastante socorrida distingue los currículos *cerrados* de los *abiertos*. (En verdad, entre más o menos cerrados y más o menos abiertos). En los primeros hay la tendencia a la rigidez, a encajonar objetivos, a centrarse en la búsqueda de resultados específicos; los segundos más bien se orientan a indicar rumbos –más que objetivos específicos–, a desatar posibles aprendizajes diversos, a aprovechar y aprender del intercambio con el medio social. Esta clasificación guarda relación con la propuesta por Basil Bernstein (Azócar M., 2012): por un lado, el currículo como *collection* (recopilación), “caracterizado por delimitar materias...”, y el *integrado* que se distingue por subordinar el orden de las materias a una idea a través de la cual se vinculan diversos saberes... el currículo *collection* promueve la producción de identida-

des fuertes, futuros profesionales especializados en áreas concretas del conocimiento y vinculados con el poder. El currículo *integrado* implica que los sujetos formados en esta perspectiva son generalmente más sensibles a la transformación cultural y social” (p. 54).

¿Se asimilan estos dos modos de clasificar los currículos a la cuestión de si se prefiere el currículo *con* o *sin límites*, donde “abierto” significaría *sin límites*...?

Una tal confusión conceptual tendría sus orígenes en el supuesto de que es posible currículo ilimitado (para bien o para mal), vale decir sin una configuración propia que le haga ser *algo*, en este caso un instrumento de alguna manera manejable. Si ha de entenderse el currículo como una estrategia –“*la estrategia fundamental a través de la cual los educadores servimos a los estudiantes*” (Villarini, 2000, p. 5)–, es porque suponemos que debe servir para guiar un proceso formativo, para marcar rutas posibles, por muy abierto que sea en su estructura y por tanto en las posibilidades de su manejo, y por más dispuestos que estemos a recorrer caminos no previstos y a procurar experiencias inéditas. *Currículo abierto solo significa disposición para aprovechar recursos propios y del medio para provocar saberes que se asume de antemano no previsibles*.

Todo diseño curricular implica establecer un ámbito, un territorio, contornos tentativos o pretendidamente fijos, según la concepción que prime. Abierto no significa ajeno a metas y propósitos, autoeximido de contemplar puntos de partida y medios que se consideran apropiados. *Currículo ilimitado sería ausencia de currículo*. Que se prefiriera o no educar bajo esta condición sería objeto de otra discusión...

Al currículo se le deberá establecer límites por el solo hecho de que no todo se puede ni se debe querer, dentro incluso de lo posible, ni todo se puede. Se tratará siempre de un instrumento

Currículo abierto solo significa disposición para aprovechar recursos propios y del medio para provocar saberes que se asume de antemano no previsible.

Todo diseño curricular implica establecer un ámbito, un territorio, contornos tentativos o pretendidamente fijos, según la concepción que prime. Abierto no significa ajeno a metas y propósitos, auto eximido de contemplar puntos de partida y medios que se consideran apropiados. Currículo ilimitado sería ausencia de currículo.

histórica y concretamente determinado que obedecerá a ciertas *tomas de decisiones* acorde con un conjunto de condicionantes (limitantes) concretas, unas propias del sistema educativo y de sus procesos en cuanto tales (limitantes internas) y otras que inevitablemente serán impuestas por el mundo “exterior” a la escuela.

A la escuela por dentro la limitarán factores tan obvios como el tiempo de que dispone para su labor, que no podrá ser ni de las 24 horas del día ni de todos los días del año, por mucho que en nuestras mentes la tengamos siempre presente y que las denominadas “tareas” se empeñen en perseguir al estudiante hasta su propio hogar. Se dirá que el dato no es relevante porque, como lo consignara sagradamente hace miles de años el Eclesiastés, “todo tiene su tiempo”. Y es cierto. Pero es que al parecer hay por ahí realidades con mucho más suerte en eso de estar siempre, o casi siempre, presentes: la TV, las llamadas redes sociales, los periódicos, por ejemplo. Que la escuela no

ocupe todas nuestras horas y nuestros días parece ser, humana y pedagógicamente, una idea feliz. Solo se quiere destacar que esta excelente idea es, también, objetiva aunque comprensiblemente, *una limitante*.

Como lo serán otros factores, igualmente autoevidentes, que pudiéramos agrupar bajo la común denominación de condiciones generales para la enseñanza: competencias del cuerpo docente, capacidades previas de educandos, adecuación de los medios...

Pero tal vez lo que estamos llamando limitantes “internas” alcancen sus máximas expresiones en las tradicionales aberraciones que ha llegado a crear la propia escuela: cúmulo de atavíos, rituales, supuestos que se dan por sentados, irracionalidades normalizadas que conforman una suerte de *cultura escolar*. *La escuela parece haber creado sus propios demonios*. No se trata solo de las pedagogías tradicionales plagadas de autoritarismo, proclives a sumir a educandos y educadores en un ya proverbial aburrimiento y, en fin, fundadas en criterios bastante denunciados pero demasiado presentes aún (De Horna, 2015). El eje sobre el que parece girar el absurdo escolar —allí donde ninguna reforma pedagógica ha venido a enderezar entueritos— es más bien el haber convertido al examen (y a sus consecuencias administrativas ulteriores, hasta llegar a la titulación) en el centro y la razón de ser de todo el proceso pretendidamente educativo (Ulloa, 2008), lo que da pie a reducir la labor académica a formalismos marcadamente estériles. Mucho más que mala pedagogía, es *cultura escolar* arraigada en la comunidad educativa, más allá de protagonistas aislados, y que gravita, establece una lógica a la que estamos de alguna manera empujados/as a sucumbir. Y es que allí donde el sentido de enseñar, estudiar y aprender lo asigna un examen que es menester dominar y una titulación que habría que conquistar, queda apenas espacio para pensar en propósitos como enseñar y aprender adecuadamente y para la vida.

Se trata claramente de un proceso degenerativo¹. Es la escuela convertida en *simulacro de sí misma*, sin dejar por ello de cumplir su rol social; pues seguirá de todos modos supliendo a la sociedad y al mercado de portadores/as de las ideas y saberes necesarios para darse continuidad: una parte mínima de educandos/as que se abrirá paso *a pesar de la escuela*, y otra parte, mayoritaria, que la sociedad no requiere precisamente con demasiado talento.

Los límites del currículo. (No todo se puede querer)

Al currículo le cercan la cultura y la sociedad con tanta fuerza y con tan escasa (de algún modo sin ninguna) posibilidad de fuga, que bien pudiera considerárselo, a lo sumo, una especie de *"preso de confianza"*. Como acaba de decirse, establecer desde el currículo mismo sus propios límites es un acto intelectual que consiste en manejar posibilidades y limitantes. Operativamente, se ha distinguido entre las limitantes internas y las externas. Pero esto solo tiene sentido como indicación de factores más inmediatos y más mediatos: en últi-

1. La crítica sociológica al examen propio de la escuela clásica, principalmente europea, se ha encaminado más a destacar su papel como mecanismo para el afianzamiento del poder. "El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigile y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que, en todos los dispositivos de disciplina, el examen se halle altamente ritualizado. En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad. En el corazón de los procedimientos de disciplina, manifiesta el sometimiento de aquellos que se persiguen como objetos y la objetivación de aquellos que están sometidos. La superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen toda su notoriedad visible" (Michael Foucault. *Vigilar y castigar*. P. 113). Poco más de un siglo antes, Marx había escrito: "El examen no es más que el bautismo burocrático del saber, el reconocimiento oficial de la transubstanciación del saber profano en saber sagrado". (K. Marx. *Crítica de la filosofía del derecho de Hegel*).

ma instancia, en todo sistema educativo formal y oficial un currículo solamente puede ser lo que la sociedad y la cultura le indiquen o permitan y les manden a hacer, en tanto que *"aparato ideológico del Estado"*² (Althusser, 1989).

Una primera aproximación al conjunto de estas condicionantes sociales y culturales proviene de la naturaleza misma del hecho educativo. En general, la educación es un hecho social y, por tanto, por definición, una acción coercitiva (Durkheim, 1997). En palabras de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1996): *"Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural"* (p. 44).

La AP es objetivamente una violencia simbólica (...), en la medida en que la delimitación objetivamente implicada en el hecho de imponer y

Al currículo le cercan la cultura y la sociedad con tanta fuerza y con tan escasa (de algún modo sin ninguna) posibilidad de fuga, que bien pudiera considerárselo, a lo sumo, una especie de "preso de confianza". Como acaba de decirse, establecer desde el currículo mismo sus propios límites es un acto intelectual que consiste en manejar posibilidades y limitantes. Operativamente, se ha distinguido entre las limitantes internas y las externas.

2. A diferencia de los aparatos represivos, los aparatos ideológicos "funcionan masivamente con la ideología como forma predominante pero utilizan secundariamente, y en situaciones límite, una represión muy atenuada, disimulada, es decir simbólica".

de inculcar ciertos significados, tratados —por la selección y exclusión que le es correlativa— como dignos de ser reproducidos por una AP, re-produce (en el doble significado del término) la selección arbitraria que un grupo o una clase opera objetivamente en y por su arbitrariedad cultural” (p. 48).

El currículo no es, por tanto, otra cosa que la sistematización teórica de una acción coercitiva. Desde luego, esta *arbitrariedad cultural* y esta *violencia pedagógica* no enuncian, necesariamente, una intencionalidad perversa, de factura conspirativa. No hay, de hecho, manera alguna de evitar que a las nuevas generaciones se les *impongan* los saberes mínimos necesarios (incluye ante todo el lenguaje) para llegar a ser parte de la sociedad. Es el sentido principal de la expresión *coerción* acuñado por Durkheim. Arbitrariedad y violencia no tienen por qué tener aquí la denotación de acciones más o menos odiosas o cruentas: solo quieren decir que a unos sujetos —en nuestro caso, pensamos que siempre numerosos— la sociedad les *obliga* a hacer suyos determinados saberes, valores, creencias, etcétera, sin pedirles previamente opinión ni permiso.

No hay que ocultar, sin embargo, la cuestión central: el carácter de las relaciones sociales y, por tanto, de las relaciones pedagógicas, como *relaciones de poder*. ¿Qué es la educación sino el campo por excelencia para la reproducción del poder? Lo será, entonces, el diseño curricular. Digamos con Azócar M. (2012):

“El currículo es la escritura instituida de una postura educativa y formativa acerca del ser humano social en relación con un tipo de sociedad y unas demandas histórico-culturales, políticas y económicas. Una escritura instituida que se configura históricamente, lo que implica entenderla según ciertas ideas dominantes que han privilegiado el énfasis en determinadas formas de organización de saberes, prácticas, necesidades, finalidades y experiencias” (p. 53).

El poder no puede prescindir del saber porque entonces ya no sería propiamente poder.

“La educación, por más que sea, de derecho, el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a no importa qué tipo de discurso, se sabe que sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales. Todo sistema de educación es una forma política de mantener la adecuación de los discursos con los saberes y los poderes que implican” (Foucault, 1992, p. 27).

El currículo expresa concentradamente el discurso del poder-saber. Es el lugar ideal para explicitar u ocultar saberes y opiniones y por tanto intenciones.

En la obra antes citada, Foucault precisa que:

“El discurso por más que en apariencia sea poca cosa, las prohibiciones que recaen sobre él, revelan muy pronto, rápidamente, su vinculación con el deseo y con el poder. Y esto no tiene nada de extraño: ya que el discurso —el psicoanálisis nos lo ha mostrado— no es simplemente lo que manifiesta (o encubre) el deseo: es también lo que es el objeto del deseo: y ya que —esto la historia no deja de enseñárnoslo— el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas y los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse” (Ibíd., p. 6).

Los límites que el discurso y por tanto el poder dominante establecen al currículo se visibilizan en forma de “escritura instituida”, pero ahí no termina la historia. La noción de “*currículo oculto*”, debida inicialmente a Iván Illich, así como las de “*currículo real*”, “*paralelo*” y aun “*nulo*”, no se contraen por supuesto a la idea de una posible intencionalidad (la de ocultar, violar o desconocer): enuncian sobre todo capacidades y tradiciones —cultura, preconceptos, *habitus*, principios de autoridad—. No siempre se oculta o desconoce un saber, una posible enseñanza, por *quererse* (en el sentido de voluntad) sino también por *no poderse*.

El currículum oculto siempre es el mismo, cualquiera que sea la escuela o el lugar. Obliga a todos

los niños de cierta edad a congregarse en grupos de alrededor de treinta, bajo la autoridad de un maestro autorizado, durante quinientas, mil o más horas al año. No importa si el currículum esté diseñado para enseñar los principios del fascismo, el liberalismo, el catolicismo, el socialismo, o la liberación, mientras las institución reclame la autoridad de definir cuáles actividades son las que considera 'educación' legítima³ (Illich, 1985).

En verdad, este currículum *subyacente* es ciertamente oculto, pero solo parcialmente y en relación a un diseño formal. Lo que realmente hay o falta en la cabeza de docentes, directores y ministros no siempre será posible saberlo de antemano, todo y en detalle. Técnicamente sería este el principal factor, al menos en términos inmediatos, explicativo del fracaso de muchas reformas curriculares y educativas en general. Naturalmente, una tal explicación, por sí sola, solo trataría de escurrir el bulto: ¿no debería toda reforma curricular precisamente contemplar el conjunto de condiciones que harían posible su *aplicabilidad*? ¿No corresponde también al planeamiento curricular partir de algún conocimiento, mínimamente suficiente, de las carencias formativas y las potencialidades del magisterio, de su identificación con las finalidades del sistema, de los recursos disponibles...?

Lo innegable, en todo caso, es que la sociedad, su discurso e intereses dominantes, tienen también en el propio sistema educativo y en la propia escuela los mecanismos para trazarle fronteras, tal vez las más efectivas, al currículum. Hay condicionantes externos que solo pueden ser ejecutados desde dentro. Es parte del *diseño real*. La escuela no existe ni fue creada para educar en general sino para educar *selectivamente*. Una parte del trabajo corresponderá al currículum formal; de lo demás se encargará, en los hechos, la institución educativa y

3. Piénsese en la escuela y magisterio dominicanos ante temas como sexualidad, evolución, historia nacional reciente, creencias religiosas o teoría del *Big Bang*.

Lo que realmente hay o falta en la cabeza de docentes, directores y ministros no siempre será posible saberlo de antemano, todo y en detalle. Técnicamente sería este el principal factor, al menos en términos inmediatos, explicativo del fracaso de muchas reformas curriculares y educativas en general. Naturalmente, una tal explicación, por sí sola, solo trataría de escurrir el bulto: ¿no debería toda reforma curricular precisamente contemplar el conjunto de condiciones que harían posible su aplicabilidad?

su cuerpo magisterial (esos que Max Weber llamará "pequeños profetas pagados por el Estado").

En busca del currículum ideal

Alguna visión reduccionista podría, quizá, interpretar el tópico de que los sistemas educativos imponen las ideas que se avienen a la clase dominante como si esto significara que *solo* de esas ideas estarían poblados el currículum y su aplicación. Tal exclusividad ni siquiera es posible. La escuela se ocupa de manejar –parcialmente, desde luego– la cultura, expresada curricularmente y en la práctica educativa. Pero, como señala Savater (1998), *"la sociedad no es un todo fijo, acabado, en equilibrio mortal. En ningún caso deja de incluir tendencias diversas que también forman parte de la tradición que los aprendizajes comunican"*. Citando a Hubert Hannoun, añade el autor que *"la escuela no transmite exclusivamente la cultura dominante,*

sino más bien el conjunto de culturas en conflicto del conjunto del que nace” (p. 149).

Toda cultura será siempre un *conjunto en conflicto* en el que sin embargo deberá distinguirse entre las ideas *propias* de uno u otro sector social —en el sentido de que guardan correspondencia con su naturaleza, vale decir que hacen parte de su ideología— y los demás elementos que carecen, *per se*, de carga ideológica. Las ciencias y las tecnologías, por ejemplo. Esta “neutralidad ideológica” intrínseca de estos aspectos de la conciencia social no la hacen, por supuesto, indemne a su uso tendencioso y por tanto ideológico. Pues tener el poder significa, entre otras cosas, precisamente posibilidad de manejar la cultura y hacer que su propia ideología prime como elemento dominante. Este primado se expresará, inevitablemente, en el *paquete cultural* que se destina a la escuela. Pero la escuela y el propio currículo son —deben ser— campos de batalla en los que no solo se lucha por hacer prevalecer ideologías, sino también por evitar el uso ideológico de saberes por parte de adversarios.

El currículo ideal es un anhelo que desde luego tiene sentido, como la busca de todo ideal. Quienes apuestan por hacer de la práctica educativa una que se encamine hacia la emancipación humana tendrán que entender, empero, que lo que tal vez se acerque al currículo deseable no pasará de ser un escenario más de lucha. Como lo es el currículo de peor talante, elaborado tal vez con el peor de los propósitos. El uno podrá ser, a lo sumo, más conveniente para la batalla: eso es todo. Y claro que también es mucho. Por ello vale la pena empeñarse en la busca del mejor de los currículos posibles.

Referencias bibliográficas

- Althusser, L. (1989). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Siglo XXI, México
- Azócar M., T. (2012). *El currículo como dispositivo de encierro y fuga: implicaciones para su interpelación política y cultural*. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. N° 18: 51-66.
- Bordieu, P. y Jean Claude Passeron (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*.
- De Horna, D. (2015). *Las 10 razones de la educación tóxica*. <https://estonoesunaescuela.org/bitacora/2015/12/6/las-10-razones-de-la-educacin-txica>
- Durkheim, E. (1997). *Las reglas del método sociológico*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Tusquets Editores, Buenos Aires
- Freixo Mariño, M. (s/f.). *La historia del currículo en la investigación histórico-educativa actual*.
- Gowin, B. (1985). *Hacia una teoría de la educación*.
- Illich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. México. www.mundolibertario.org/.../lvnIllich_lasociadadesescolarizada.pdf
- Montoni Ríos, A. (2009). *El currículum oculto: Ideología y pedagogía crítica*.
- Savater, F. (1999). *El valor de educar*. Ariel. Barcelona.
- Soler Gracia, M. (1994). *Una experiencia de mejoramiento de la calidad: el proceso de la reforma educativa en España*. Revista Iberoamericana de Educación Número 5. Calidad de la Educación. Mayo - Agosto 1994.
- <http://rieoei.org/oeivirt/rie05a04.htm>
- Ulloa Morel, L. (2008). *Enseñar es fácil...* Santo Domingo.
- Villarini Jusino, A. (2000). *El currículo orientado al desarrollo humano integral y al aprendizaje auténtico*. Biblioteca del Pensamiento Crítico. Río Piedras, Puerto Rico.