

EL CURRÍCULUM INTEGRADO Y LAS TRANSFORMACIONES EN LAS POLÍTICAS DEL CONOCIMIENTO Y LA IDENTIDAD

Montse Rifá Valls*

En este artículo se presenta una propuesta de interpretación de las decisiones sobre el currículum escolar con la finalidad de contrastar las dimensiones organizativas, epistemológicas e identitarias que desencadena un currículum de integración frente a las que produce un currículum de colección, desde una lectura bernsteiniana. Además esboza, una perspectiva postestructuralista feminista del currículum, su definición como discurso de género y diferencia, a la vez que se apuntan algunas problemáticas y estrategias alternativas que permitirían introducir transformaciones en las políticas del conocimiento y la identidad en la escuela.

"La estructura social menos rígida de los códigos integrados lo convierte en un código potencial para la educación igualitaria" (BERNSTEIN, 1988: 105).

Introducción

Este artículo recorre las implicaciones de un currículum escolar que se manifiesta habitualmente de forma conservadora sobre los límites del saber, el poder y las subjetividades. A menudo, las decisiones en torno al currículum escolar que se presentan como prescriptivas y que anuncian "lo verdadero" de la enseñanza funcionan perpetuando los modelos que garantizan la estabilidad con relación a las políticas del conocimiento, el género y la diferencia. Por ello, la adopción de un currículum integrado precisa del cuestionamiento de la actual organización del conocimiento y del aprendizaje en las aulas; de una redistribución del tiempo y del espacio escolares; y del reconocimiento de que los procesos educativos están inmersos en la lucha por las representaciones de identidad y diferencia con relación las políticas de género, clase social y raza. En el contexto postmoderno donde impera la globalización de la economía y la ficción del estado del bienestar, donde el conocimiento y las identidades se han convertido en mercancías, es necesario repensar el papel de las escuelas. Para llevar a cabo esta reflexión y asumir una propuesta de cambio, es preciso considerar el currículum como un artefacto que permite "pensarlo aún no pensado" en educación, desde una perspectiva foucaultiana, y provocar así alguna ruptura en la hegemonía de los discursos curriculares tecnocráticos.

En estas páginas se presenta una propuesta de análisis e interpretación de las decisiones sobre el currículum escolar que abarca dos finalidades principales. En primer lugar, se contrastan las dimensiones organizativas, epistemológicas e identitarias que desencadena un currículum de integración frente a las que produce un currículum de colección, desde una lectura bernsteiniana. En segundo lugar, se darán evidencias para analizar el currículum nacional que se implementa a partir de la reforma educativa como un currículum de colección. Finalmente se recogen algunas dificultades y contratiempos que surgen ante la adopción de un currículum de integración como alternativa a la forma dominante del currículum de colección.

* Profesora de la Universidad de Barcelona y de la Universidad Autónoma de [Barcelona](http://Barcelona.rifa@trivium.gh.ub.es). rifa@trivium.gh.ub.es

Las diferencias entre un currículum de colección y un currículum de integración

En una escuela y en un amplio conjunto de temas sociales están las comunidades de personas, compitiendo y colaborando unas con otras, definiendo y defendiendo sus límites, reclamando alianzas desde sus miembros y confiriendo sentido de identidad a partir de ellos... Cada innovación que parece ser esencialmente intelectual en su carácter puede ser

útilmente examinada como resultado de la interacción social y la elaboración de nuevos roles en la organización... (MUSGROVE, 1968:101).

En 1971, BASIL BERNSTEIN publicó: "Acerca de la clasificación y del marco del conocimiento educativo", que fue incluido en Knowledge and Control de Young, texto fundador de la Nueva Sociología de la Educación. Allí además de avanzar la teoría de los códigos del saber escolar (que se concretaría en la serie Clases, Códigos y Control que el autor inició ese mismo año), Bernstein delimitó el foco y la mirada de la Nueva Sociología de la Educación, al afirmar que: "La forma en que una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que considera ha de ser público, refleja tanto la distribución de, poder como los principios de control social. Desde este punto de vista, las diferencias y el cambio en la organización, transmisión y evaluación del conocimiento deberían ser una importante área de interés sociológico" (BERNSTEIN en YOUNG 1971: 47). En ese mismo capítulo (reimpreso en castellano en 1988), Bernstein se formulaba una pregunta que ha sido la clave de su trabajo hasta el momento y que sirve de pilar para la reflexión en este artículo: ¿de qué modo la transmisión formal del conocimiento educativo y de las sensibilidades evoca, mantiene y cambia las formas de experiencia, identidad y relación? (BERNSTEIN, 1988: 81)

Entre las aportaciones que Bernstein realiza en su artículo destaca la vigencia de la identificación de dos tipos de currícula en la historia de la escolarización europea a partir de las nociones de "clasificación" y "enmarcomiento". Al reconstruir las implicaciones organizativas, epistemológicas e identitarias que rigen un currículum escolar, Bernstein trazó la distinción entre un tipo de código de colección y un tipo de código integrado. Este investigador toma como criterios de su análisis la clasificación y el enmarcamiento, como una forma de analizar las relaciones de poder y de control, respectivamente. El principio de clasificación se refiere a la naturaleza de los límites y a la diferenciación entre los contenidos en un currículum, que puede ser fuerte o débil, y que afecta a la división del trabajo del conocimiento educativo y a las estrategias de organización. Con el enmarcamiento, por otro lado, se refiere Bernstein "al grado de control que ejercen el profesor y el alumno en la selección, organización, ritmo y temporización del conocimiento transmitido y recibido en la relación pedagógica" (1988:84). Además, la fuerza del enmarcamiento también nos permite ver la relación entre el conocimiento de la comunidad cotidiana y el conocimiento científico.

Bernstein traza la historia de los currícula europeos como la historia del tipo de código de colección, muy extendida y generalizada (1). La forma europea estándar de código de colección está basada en la asignatura, implica una clasificación fuerte dado que los currícula nacionales son muy explícitos respecto a las materias y los contenidos enseñables y un enmarcamiento fuerte, que deja pocas opciones de transformación a los profesores y a los alumnos, debido a la centralización de las decisiones educativas. Por otra parte, Bernstein caracteriza el tipo de currículum de integración, que está localizado en un número reducido de proyectos e instituciones, por "la subordinación de asignaturas o curso previamente aislados a una idea relacional, la cual difumina los límites de las asignaturas" (1988:88). En este caso, la integración puede estar basada en el profesor, por ejemplo en la educación primaria el maestro tiene la opción de mantener aislados los contenidos entre materias u optar por un currículum de integración que reorganice la distribución del tiempo y el saber escolar; y puede estar basada en el estudiante, cuando el alumno se relaciona con varios profesores de materias distintas que comparten un mismo problema. La integración que tiene altos costes para los profesores, en cuanto al esfuerzo que requiere para la coordinación de decisiones y de recursos, se puede dar a diferentes niveles: entre profesores de áreas de conocimiento distintas o dentro una misma área de conocimiento.

En el cuadro siguiente se resumen los rasgos que se refieren a la fuerza de la clasificación y del enmarcamiento, que quedan comprendidos en la adopción de un currículum de colección y de un currículum de integración:

El currículum nacional como una forma del currículum de colección

Si trasladamos el análisis del currículum y las tipologías de Bernstein al contexto español, vemos que en el sistema educativo anterior, en la EGB y el BUP, la clasificación era fuerte, es decir, el currículum estaba centrado en unas asignaturas bien delimitadas; y el enmarcamiento también lo era, es decir, el profesor como autoridad en la materia estaba claramente distanciado del alumno

que no participaba de la toma de decisiones. Además en ese contexto, el estudiante adquiriría la significación social de donde estaba y sabía el rango que ocupaba, ya que a través de un sistema educativo que repartía a los estudiantes entre la FP y el BUP, se producía claramente un proceso de selección y diferenciación de los sujetos. El concepto clave implicado en el código curricular de colección europeo, que queda ejemplificado en el caso español, era la disciplina, enmascarada bajo un currículum que presentaba un saber compartimentado y un aprendizaje basado en la acumulación de conocimientos. Sin embargo, las finalidades de este código de colección eran el aprendizaje de lo permitido y de la norma por parte de los estudiantes. En este caso, tal y como ilustra Bernstein: "Para la mayoría, la socialización en el conocimiento es la socialización en el orden, el orden existente, en la experiencia de que el conocimiento educativo es impermeable" (BERNSTEIN, 1988:92).

Con relación al currículum nacional que surge de la reforma, en primer lugar, es importante señalar que se da una reorganización de los saberes escolares, que se distancian de las disciplinas universitarias de referencia y que adquieren un sentido de aplicabilidad y de "cultura general" que las desespecializan. Sin embargo, a pesar de la unificación de contenidos (como en el caso de las Ciencias Experimentales o las Humanidades) y de su articulación mixta como conceptos, procedimientos y actitudes, el currículum oficial español sigue priorizando una organización por materias y contenidos al establecimiento de problemas comunes a todas las áreas de conocimiento (exceptuando quizá en algunas materias optativas donde se presta más atención a los temas transversales del currículum). En esta línea, podemos decir que en el currículum nacional que se establece a partir de la reforma educativa en España, en especial para la ESO, los contenidos mantienen entre sí una relación cerrada y de aislamiento, y no una relación abierta o transversal como presupondría la adopción de una perspectiva constructivista y globalizadora del aprendizaje. Así, aunque la clasificación se ha debilitado respecto al sistema educativo anterior, los límites entre materias y departamentos sigue siendo fuerte. En resumen, la balcanización de la comunidad escolar está refrendada por la fragmentación del espacio, el tiempo y el saber escolares.

En segundo lugar, a partir de la reforma educativa, la etiquetación y selección de los estudiantes que se distribuían entre la FP y el BUP ha desaparecido, y han disminuido otras formas de categorización de los estudiantes, como la evaluación que ya no es determinista sino que pretende ser una orientación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En este contexto, se flexibilizan los entornos de aprendizaje que favorecen la interacción entre profesores y estudiantes. Sin embargo, esto ha hecho más difíciles las relaciones entre profesores y alumnos, en especial en el segundo ciclo de la ESO, lo que ha generado nuevos mecanismos para clasificar a los estudiantes, por ejemplo formando grupos homogéneos en un mismo curso, o de forma más evidente, a partir de la reclusión de los estudiantes "conflictivos o con problemas" en las Unidades de Adaptación Curricular (las UAC). En síntesis, a partir de un enmarcamiento fuerte, el currículum de la reforma sigue proponiendo un código de colección del conocimiento educativo que proporciona un sentido de orden, identidad y compromiso para algunos niños y niñas, que saben el lugar que ocupan en el sistema. Además, a pesar de que la vida educativa de un niño se ha prolongado, el ritmo de aprendizaje en las aulas se basa en los sujetos de clase media, trazando así la diferenciación entre estudiantes y excluyendo el conocimiento cotidiano de la comunidad que no es de clase media, lo que limita y supone un sin-sentido para los otros estudiantes. Por último, es importante señalar que Bernstein añade que la autonomía del maestro es baja cuando la clasificación y el enmarcamiento son fuertes, recordemos que en un currículum de colección, las relaciones de poder funcionan sobre la base de una organización vertical y el estatus profesionalizador del docente. En cambio, la autonomía sería mayor si se produjera una declasificación e integración de docentes y materias.

Clasificación	
Fuerte (+)	Débil (-)
<ul style="list-style-type: none"> • Los departamentos son unidades cerradas y jerárquicas con respecto al conocimiento, el profesorado está vinculado a ellos como símbolo de su categoría que otorga cohesión interna • Los contenidos no están abiertos a discusión, las materias escolares y su contenido están bien delimitados • Las identidades se forjan en base a una organización vertical, además la reproducción del discurso pedagógico es débil dada la especialización <ul style="list-style-type: none"> • Se crea una identidad específica en profesores y alumnado, un sentido claro de pertenencia a un colectivo o a una clase 	<ul style="list-style-type: none"> • Los límites entre departamentos y entre profesores son permeables, se prioriza la coordinación pedagógica, es un modelo vulnerable en sus relaciones con el exterior • Los contenidos mantienen entre sí una relación abierta, son discutidos para facilitar la transversalidad <ul style="list-style-type: none"> • Las relaciones de poder son más complejas y el profesorado trabaja para un proyecto común que orienta el discurso pedagógico • Las identidades docentes conforman una red social fuerte y se preocupan por integrar las diferencias que surgen (entre profesores y alumnos)
Enmarcamientca	
Fuerte (+)	Débil (-)
<ul style="list-style-type: none"> • La selección de lo enseñable y su forma viene determinada por el profesorado (y la administración) • Las relaciones entre profesores y alumnos están marcadas por el control posicional que ejerce el docente sobre la interacción • La organización de las tareas se basa en la ejecución y la individualización más que en el trabajo compartido en el grupo • El ritmo de la transmisión y la velocidad del aprendizaje se rigen por la planificación que efectúa el docente • Se da una estricta temporización del conocimiento que se transmite y se recibe en la relación pedagógica, la regulación social se intensifica 	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes intervienen junto con el profesor en la toma de decisiones que afecta al conocimiento y al aprendizaje • Las relaciones entre profesores y alumnos están reguladas por la interacción en el aula y el docente ejerce un control de tipo personal <ul style="list-style-type: none"> • Se gestiona el aprendizaje mediante los grupos de trabajo cooperativos y la participación, no existe aislamiento entre estudiantes ni tampoco entre tareas • El ritmo de la transmisión y la secuenciación del aprendizaje están guiados por el desarrollo curricular que puede modificar la planificación • La temporización del conocimiento que se transmite y se recibe en la relación pedagógica es flexible, se priorizan los aspectos de formación personal

Cuadro I. Las diferencias entre el currículum de colección y el currículum de integración a partir del análisis de la fuerza de la clasificación y el enmarcamiento

El bajo nivel de autonomía del profesorado a partir de la reforma educativa se observa también a partir del uso extendido (y a menudo exclusivo) de los libros de texto como materiales curriculares, que funcionan como mediadores, autorizados en la reproducción y recontextualización del conocimiento educativo y del discurso curricular oficial. Si revisamos algunos de estos materiales desde la perspectiva de deconstruir su política del conocimiento y la identidad, se constata la existencia de: (a) un posicionamiento acrítico de los libros de texto que actúan como reproductores de una verdad sobre el mundo y como legitimadores de las relaciones sociales establecidas, frente a la ausencia una mirada interpretativa que favorezca la construcción social del conocimiento; (b) un aislamiento entre contenidos que se organizan temáticamente o conceptualmente y no se problematizan, una ordenación de contenidos y actividades que no potencia la interdisciplinariedad de las materias, y que se basa en el carácter especializador y universal del saber (no contextualizado); (c) la dependencia de los alumnos del ritmo que establecen las unidades didácticas, convertidos en meros ejecutores de las mismas, sin que se fomente la autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje ni se posibilite la oportunidad de compartir significaciones y representaciones del mundo diferentes; y por último (d) la potenciación de una subjetividad que se percibe competitiva, individualizada y nacionalista, haciendo en general escasas referencias a problemáticas sociales tales como la xenofobia y el racismo, las desigualdades sociales o el sexismo. Después de este breve análisis, podemos concluir que la reforma educativa y su propuesta de un currículum organizado por disciplinas no tolera ambigüedades epistemológicas ni ontológicas.

"Efectos secundarios y contraindicaciones" del desarrollo de un currículum integrado

A pesar de que el currículum de código de colección no se interesa por la identidad de profesores y estudiantes, este tipo de currículum es recomendable en aquellos casos en que las decisiones sobre la enseñanza se basan en la predictibilidad del tiempo y del aprendizaje escolares y en el control del espacio. Por otro lado, la adopción del código de integración produce algunos efectos secundarios, implica la pérdida de intimidad de educadores y alumnos, debido a que este código del currículum invita a trabajar el yo y la relación con el otro, al convertirse la experiencia de la comunidad en algo relevante. BERNSTEIN (1988) advierte a los profesores de cuatro condiciones del currículum de integración que si no se cumplen pueden conllevar problemas: (1) Debe existir consenso con respecto a una idea integradora que además debe ser explícita, al debilitarse el aislamiento se exige un alto nivel de consenso ideológico lo que puede afectar a los lazos entre el profesorado, ya que la discordancia visible puede vivirse como una amenaza; (2) La coordinación entre el profesorado actúa como un proceso de socialización de los profesores en el código, que aprenden a leerlo e interpretarlo, lo que es difícil si el profesorado se ha formado en la lectura de un código de colección que asegura el mantenimiento de un rol. El código de integración no tolera la mediocridad, se requiere "un poder mucho mayor de síntesis, analogía y mucha más habilidad para tolerar y disfrutar de la ambigüedad al nivel del conocimiento y de las relaciones sociales" (BERNSTEIN, 1988:102); (3) Al existir la retroalimentación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se debilitan los criterios explícitos y medibles de la evaluación de los estudiantes, lo que requiere un sobre esfuerzo de todos los agentes de la comunidad escolar en coordinarse; y además (4) Los códigos integrados pueden dar lugar a "múltiples criterios de valoración", debido a que es más difícil evaluar al estudiante a partir de lo que se va aprendiendo y en especial al contemplar la diversidad de respuestas de los alumnos, lo que invisibiliza el control del profesor sobre el alumno, en el desarrollo de un código que puede llegar a ser intrusivo o focalizar de manera implícita en la valoración de las actitudes.

Ya para terminar, es preciso anotar dos consecuencias en la adopción de un currículum integrado: por un lado, la producción de cambios en la organización del conocimiento y el aprendizaje que se crea al fracturar el absolutismo académico, y al cuestionar la creencia de que los saberes y sus límites están regidos por un orden natural externo. Por otro lado,

cabe esperar alteraciones en la forma de construir las identidades y la diferencia, en la percepción arcaica de las subjetividades occidentales, desde una visión unitaria, estática y prefijada del sujeto. Además, un currículum integrado transforma las relaciones de poder, debido a que basa su desarrollo en la negociación de identidades en el aula y en la participación frente a la adquisición de habilidades y destrezas. Al ser la toma de decisiones algo compartido, se puede provocar la democratización de las relaciones de aprendizaje, y favorecer un funcionamiento asambleario: "Los códigos integrados pueden suministrar las condiciones para que se den relaciones horizontales y lealtades en los estudiantes y alumnos" (BERNSTEIN, 1988:98). Así, se equilibrarán las relaciones de poder, pero la "perturbación en la clasificación del conocimiento conducirá a una perturbación de las actuales estructuras de autoridad, de las actuales identidades educativas y de los conceptos de propiedad" (BERNSTEIN, 1988:95).

Por tanto, una de las mayores dificultades que pueden surgir en la construcción de un currículum integrado es la devaluación de los roles del profesorado como especialista, la debilitación de las relaciones jerárquicas de poder en el campo de la educación y la trasgresión del orden de sus estamentos (de la estructura administración-centro-profesorado-alumnado). Además es posible que no se tolere la desorientación que puede aparecer durante la adopción de una coordinación compleja o en el trabajo extraordinario que esto requiere. Un currículum integrado facilitaría la reflexión y el debate sobre los procesos educativos, al priorizar la investigación en la práctica sobre el diseño y la planificación del currículum, al autorizar la incorporación de las voces marginales o periféricas en la toma de decisiones del currículum, y por encima de todo supondría el reconocimiento de que es posible aprender de los demás. Un currículum integrado sugiere que los problemas que han emergido a partir de la puesta en marcha de la ESO no tienen que ver con el establecimiento de unos contenidos mínimos o de un currículum básico, sino con la búsqueda constante de una identidad por parte de adolescentes (estudiantes) y adultos (profesores). En síntesis un currículum de integración ve la escuela como un espacio que nos permite pensar en lo que nos está pasando y que nos sirve para interpretar el lugar que queremos ocupar en el mundo

Referencias bibliográficas

BERNSTEIN, B. (1988): "Acerca de la clasificación y del marco del conocimiento educativo". En Clases, códigos y control. Volumen 2. Hacia una teoría de las transmisiones educativas. Madrid: Akal [primera edición en inglés de este volumen de 1975].
MUSGROVE, F. (1968): "The contribution of Sociology to the Study of the Curriculum". En KERR, J. F. (Ed.) (1968): Changing the Curriculum. Londres: University of London.
YOUNG, M. (1971) (Ed.): Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education. Londres: Collier-Macmillan.

Notas

(I) Bernstein al definir el tipo de código de colección diferencia entre el subtipo especializado (que se da en Inglaterra), que a su vez puede ser puro e impuro y el subtipo no especializado (que predomina en el resto de Europa), aunque en este artículo no se aborde esta particularidad.