

ANALISIS DEL CURRÍCULUM Y PERSPECTIVA ANTROPOLOGICA EN UN SISTEMA FORMATIVO TERRITORIAL

AGUSTÍN REQUEJO OSORIO

Universidad de Santiago de Compostela

Desde la perspectiva de trabajos anteriores (Comunicación al I. Congreso Nacional de Teoría de la Educación: “Acción educativa e investigación antropológica: presupuestos para el desarrollo de un modelo de acción educativa de base antropológica”. Sevilla. Junio 1986) y reconociendo importantes otros análisis antropológicos en base a diferentes modelos de relación antropológico-pedagógicos, se consideraba en dicho trabajo que un modelo de acción educativa desde los presupuestos de una Pedagogía Antropología debe hacerse con las siguientes referencias inmediatas: la definición de un sistema formativo territorial y la recuperación y diseño de una acción cultural.

En la presente comunicación intento considerar la perspectiva del currículum desde un marco de análisis de sus diferentes enfoques y sus consecuencias institucionales y antropológico-culturales para posteriormente considerar el currículum como mediador entre la dimensión cultural y la dimensión comunitaria dentro del marco de un sistema formativo territorial.

I. ANALILSIS DEL CURRÍCULUM: diversidad de enfoques.

Señalaba Rodríguez Dieguez recientemente (1985,p. 7-21) la polisemia que aparece en el uso científico del término currículum que implica desde un diseño global de metas educativas (de una determinada institución) hasta la totalidad de acontecimientos escolares y extraescolares a los que se ve sometido un sujeto inmerso en el sistema educativo.

Esta situación puede observarse en el amplio espectro de definiciones que se ofrecen del currículum. Las recogidas por el propio Rodríguez Diéguez (p7-8), las de Stenhouse (1984) sobre autores tan significativos como Inlow (1966), Neagley y Evans (1967), Johnson (1967) o la ofrecida por Eggleston (1980) aparte de las recogidas por diferentes y actuales diccionarios

(Diagonales/Santillana (1983) p. 334-347 y The international Enciclopedia of Education (1985) p. 1135-1191).

Como señala Goodlad (1985) entre 1949 y 1968 aparecen en Estados Unidos obras que definen la naturaleza y perspectiva del currículum como campo de estudio: (Tyler (1949), Smith (1950), Herrick (1962), Taba (1962). Todas estas obras presentan cuatro lugares macrocurriculares: fines, actividades de aprendizaje, organización y evaluación. Tyler y Herrick a partir de 1950 añaden el elemento humano en el proceso de planificación curricular. El campo del currículum según el propio Goodlad comprende tres clases de fenómenos: sustantivo (fines, materias, materiales...) político-social que implica una elección preferencial de determinados fines/medios y el técnico profesional.

Todo este conjunto de definiciones, la mayoría orientadas hacia el llamada “currículum manifiesto” frente al denominado por Jackson (1968) “currículum oculto” —objeto de estudio en anteriores seminarios (Vazquez Gómez, G. (1985)— se orientan según Connelly y O. Lantz en dos dimensiones: Fines/medios y existencial personal.

Desde la primera el currículum se entiende en la perspectiva de los “resultados de aprendizaje” en sus diversas formas de contenido que implica la definición de materias escogidas para reflejar estos resultados y en la perspectiva de las distintas dimensiones del conocimiento (cultural, cognitivo, afectivo). Currículum básicamente referido a materias, actividades (escolares fundamentalmente y sistema de organización para lograr un cierto número de conocimientos. Desde la segunda existencial/personal el currículum hace referencia a textos y materiales de instrucción y su contenido (conceptos, teorías, hechos) interesándose por las consecuencias de la metodología de la enseñanza, los problemas de la interacción, la propia experiencia del estudiante. Un énfasis puesto no tanto en las cosas estudiadas sino en el que las estudia. Se pasa así de un currículum que se cree que debe llenar de conocimientos al individuo (datos, habilidades, valores) que le pueden servir a lo largo de la vida y donde el factor básico es la transmisión, a un currículum que incide sobre los aspectos de la creación, el descubrimiento, la inventiva.

La propia complejidad del currículum en sus diferentes enfoques aporta consideraciones diversas sobre aspectos importantes: ideológicos, operativos y de investigación.

a) “Perspectiva recibida y perspectiva reflexiva” en el marco ideológico.

El factor ideológico afecta al currículum en base a tres aspectos (Lamm.Z. (1985): la legitimación de campos de conocimiento (literatura, ciencias, re-

ligión...) la exclusión de otros y la elección de contenido específico que debe ser cubierto en cada uno de los campos que obtuvieron legitimidad con todo lo que esto tiene de importancia para la formación de los futuros ciudadanos.

Para Eggleston (1980) Las perspectivas ideológicas contemporáneas sobre el currículum se centran en lo que denomina la “perspectiva recibida y la perspectiva reflexiva” y como variante de esta última la “perspectiva reestructuradora”. Para la perspectiva recibida “el conocimiento curricular como otros componentes del sistema de conocimientos dentro del orden social se aceptan como un cuerpo de entendimiento recibido que nos es “dado” —y aún atribuido— y que, en general, no resulta negociable. Esencialmente es no-dialéctica y consensual”. La perspectiva reflexiva en donde tanto “el conocimiento curricular como los componentes del sistema de conocimiento se tiene por negociables, cuyo contenido puede ser legítimamente criticado y discutido y la elaboración de los nuevos currículos se da como posible” (p. 70). Es esencialmente dialéctica y sobre todo sujeta a influencias políticas o de otro tipo.

Ambas tienen sus propias justificaciones filosóficas, psicológicas o sociológicas. En la primera las materias pasan a disciplinas y de este modo adquieren rango, se transforman en facultades, títulos. En la segunda el currículum es un instrumento construido por docentes y otras personas responsables de determinar la experiencia de los alumnos si bien de hecho tanto docentes como alumnos participan bien poco en la definición del currículum.

Como alternativa a ambas ofrece la “perspectiva reestructuradora” donde las anteriores pueden unirse como dos modos de comprensión de las realidades del conocimiento en el currículum escolar y de las posibilidades de efectuar su cambio. Desde ésta se reconoce una interpretación de los docentes del conocimiento curricular y su diferenciación en las aulas ya que se dan diferentes conocimientos, capacidades y ambientes sociales de niños y docentes así como interpretaciones del propio sistema social. En consecuencia se deduce una diferenciación del conocimiento curricular en las aulas con diferentes expectativas para los niños como una acomodación conducentes a currículos diferenciados para niños diferenciados de lo que se desprenderá logros curriculares diversificados. Esta perspectiva conlleva a un marco de decisiones tendente a favorecer nuevos programas más pertinentes para las condiciones sociales diferentes en donde el contenido curricular se logra individualmente y no es adscrito de manera colectiva marcando una clara diferencia entre “tomar cultura” y “hacer cultura”, entre decisiones tendentes a separar materias por medio de una clasificación bien marcada (currículum cerrado) y las decisiones innovadoras hacia un currículum integrado no basado en materias y planificado (c. abierto) que permita la participación en el programa y situaciones de diálogo contractual entre alumnos y maestros alcanzando así una mayor autonomía.

b) “Modelo de objetivos” y “modelo de proceso”: dimensión operativa.

Dentro de la dimensión operativa conviene destacar como señala Stenhouse (1984) que “el problema central del estudio del currículum es el hiato existente para nuestras ideas y aspiraciones y nuestras tentativas para hacerlas operativas” (p. 27).

Una operatividad que puede recoger dos caminos diferentes: el modelo clásico “basado en objetivos” juzgado insuficientemente a su juicio, y el propuesto “modelo curricular de proceso” que considera como modelo alternativo ante la necesidad de un marco más flexible para la experimentación e innovación curricular.

El currículum se presenta no tanto como un elemento estructurado y planificado de objetivos de aprendizaje con un carácter prescriptivo o al menos anticipativo de los resultados de aprendizaje sino como “una tentativa para comunicar los principios y rastros esenciales de un propósito educativo, de forma que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (p. 29). No se trata, sin embargo, de algo sujeto a la improvisación sino que ha de ser planificado (selección de contenidos, estrategias de enseñanza, adopción de decisiones, diagnóstico), estudiando empíricamente (evaluación del progreso en profesores y alumnos, aplicando en diferentes situaciones y contextos) y justificado adecuadamente mediante una formulación de su intención que sea susceptible de examen.

El modelo de objetivos, heredero básicamente del paradigma conductista se centra en la determinación precisa de los contenidos de aprendizaje, una marcada jerarquización de objetivos, una secuencialización de los tipos de aprendizaje, un diseño que marque las recomendaciones precisas para lograr cada tipo de aprendizaje. Sin embargo, a pesar de presentarse como una teoría amplia para organizar y relacionar una extensa serie de variables, problemas y actitudes para Stenhouse (1984) tiene dos objeciones fundamentales: “confundir la naturaleza del conocimiento” y “la naturaleza del proceso por el que se perfecciona la práctica” (p. 122).

Es un modelo en efecto adecuado con respecto a dimensiones de conocimiento en los ámbitos de entrenamiento y la instrucción donde el comportamiento puede expresarse ajustadamente en términos de objetivos conductuales. En los otros ámbitos de iniciación como familiarización con valores y normas para interpretar el entorno social e inducción como introducción en los sistemas de pensamiento, el conocimiento de la cultura, no resulta operativo. En estos campos, en donde el proceso educativo adquiere su significación más específica de construcción humana, son impredecibles los resultados conductuales.

La construcción del currículum sobre estructurales tales como procedimientos, conceptos, criterios es un camino abierto de aprendizaje. Es un

modelo crítico, más que calificador que persigue una comprensión y no una superación de asimilación de contenidos mediante examen. Precisamente por este carácter abierto y crítico tiene una debilidad para su puesta adecuada en acción: depende de la calidad del profesor a quien esta orientación exige unos caminos diferentes de los tradicionales dando paso del profesor como enseñante al profesor investigador con las correspondientes matizaciones centradas en el campo concreto que nos ocupa. Sus características principales: “la capacidad para un autodesarrollo profesional autónomo mediante un sistemático autoanálisis, el estudio de la labor de otros profesores y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula” (p. 117).

Este enfoque alternativo requiere no solo esta nueva concepción de la profesionalidad del profesor sino un nuevo tipo de investigación no generalizable tanto en leyes sino comprobable en situaciones particulares, centrada en los problemas de la práctica.

c) Momentos alternativos en el camino de la investigación

La concepción del currículum como proyecto a experimentar en la práctica no delimitando a una selección y evaluación de contenidos sino apoyado en un concepto de cultura que no es meramente transmitida y aprendida sino compartida, producto de la interacción social y determinante de la propia acción social, exige una nueva orientación de la investigación.

La orientación curricular centrada en el binomio fines/medios potencia/ba. un proceso de investigación en la línea de Shulman (1985) denomina proceso/producto centrada en lo que los profesores hacen en clase (proceso de enseñanza) y lo que acontece en sus alumnos (los productos del aprendizaje en los que alcanzan una mayor atención las destrezas básicas). Lo importante es el énfasis en el rol esencial de los resultados lo que conlleva a una descontextualización del análisis pero a un interés por la objetivación de los datos en búsqueda de leyes positivas.

La orientación existencial-personal reclama por el contrario una situación alternativa en investigación. Esta investigación ha recibido como indica Erikson (1985) denominaciones alternativas: etnográfica, cualitativa, observación participante, estudio de casos, interacción simbólica, fenomenológica, interpretativa. No es aquí el momento para aclaración histórica y una pormenorizada distinción terminológica-metológica de cada una de las denominaciones. Dentro de estas denominaciones la primera y la última—etnográfica e interpretativa— tal vez hayan recabado una mayor acogida en cuanto marco referencial general. Erikson prefiere el término “interpretativa” y el propio Eggleston asocia la denominada perspectiva reflexiva del currículum al “paradigma interpretativo”.

Este tipo de investigación asume un papel importante en la investigación educativa actual por cuanto (Erikson, F. 1985, p. 120) su temática central es la naturaleza de la clase así como ambientes social y culturalmente organizados, la naturaleza de la enseñanza como uno pero no solamente único aspecto del reflexivo aprendizaje ambiental y finalmente la naturaleza de la perspectiva mental del maestro y del alumno como intrínseca al proceso educativo. Atención por tanto a la interacción de las personas y de sus ambientes considerando el aprendizaje como algo interactivo que no se vive únicamente en el contexto clase sino en el contexto de la comunidad social y tomando los procesos inobservables (pensamientos, sentimientos, precepciones...) de los participantes como una fuente importante de datos que permiten comprender el marco general y específico del desarrollo curricular.

Desde esta perspectiva la multiplicación de trabajos se ha ido incrementando recientemente a partir de la década de los 70 como puede comprobarse por la revisión presentada por Wilcox, K. (1982) o la recopilación de trabajos más actual editada por Goodson y Ball (1984). Fundamentalmente el estudio etnográfico en el contexto curricular no se centra tanto sobre lo aprendido, que tiene su relativa importancia, sino sobre los fenómenos de aprendizaje bajo un aspecto significativo de la comunicación intersubjetiva (profesor/alumno) en función de los modelos culturales o lingüísticos de la comunidad a la que pertenecen.

Estas diferentes consideraciones sobre el currículum nos ponen de manifiesto su realidad compleja afectada por distintos enfoques, pautas operativas y métodos de investigación. Pero más allá de la divergencia o convergencia de enfoques y metodologías anteriormente expuestas en forma sintética, subyacen unos determinados presupuestos institucionales y antropológico culturales que deseamos matizar para dar paso a la consideración del mismo como mediador entre la dimensión cultural y la dimensión comunitaria dentro del marco de un sistema formativo territorial.

En efecto, a nivel institucional nos encontramos con un modelo institucional escolar que puede orientarse en dos dimensiones: vertical y horizontal. En la primera se atiene a mirar hacia el pasado. La cultura como un referencial del acervo que las nuevas generaciones deben asumir para incorporarse al presente en una organización autocrática donde las decisiones básicas a nivel de currículum son tomadas desde ámbitos políticos o magistrales dejando cuestiones menores a "elección". Subyace en el fondo la importancia de una adquisición de conocimientos, destrezas básicas que permitan la incorporación de un saber plasmado en unos resúmenes codificados de cultura. La función del profesor será una función mediadora que con metodologías más o menos renovadoras intenten que la función del aprendizaje se logre de la mejor manera posible.

Este modelo institucional, que predomina en la práctica, concibe el currículum como una “mapa” de experiencias a través de las cuales se espera que el alumno aprenda eficazmente unos contenidos programados que luego puedan aplicarse a la vida.

Desde la perspectiva horizontal tiende hoy a considerarse la escuela en una dimensión más comunitaria en la que todos los miembros de la institución en conexión con el entorno aprenden a través de la interacción mutua y la experiencia con el entorno. No se trata solo de proporcionar el dominio de instrumentos culturales ya disponibles sino de insertar el hecho cultural específico en el marco curricular. Importa tanto “lo que” se aprende y el “como” se aprende y la significatividad en el entorno de vida. Para ello el estudio etnográfico del currículum se basa en un trabajo paciente participativo y en el análisis de la propia historia de la institución escolar.

Nos encontramos a su vez con orientaciones antropológico-culturales diferentes de lo que puede ser el desarrollo curricular. Se prima en unos casos un modelo más tecnicista que incide sobre todo en la determinación programada del currículum (estructuración en áreas, materias...). El currículum como algo “dado” básicamente orientado a los aspectos manifiestos. Desde otras orientaciones se señala el currículum como proceso en el que el conocimiento es esencialmente dialéctico, un instrumento de desarrollo también de control social. El currículum debe incidir no solo en los contenidos sino sobre estructuras tales como procedimientos, conceptos, criterios, el aprendizaje es un aprendizaje participante basado en decisiones contractuales y dentro de unos marcos administrativos flexibles.

En síntesis las diferencias más significativas que podemos encontrar radican no tanto en lo que se ha llamado modelo tecnicista/modelo humanista, modelo de “objetivos” frente a modelo de “proceso” sino entre un currículum basado en el desarrollo comunitario como objetivo directo o un currículum descontextualizado del mismo que solo muy indirectamente contribuye a ello en base al factor extensivo que toda promoción de conocimiento individual tiene en la formación de la persona.

II. EL CURRÍCULUM MEDIADOR ENTRE LA DIMENSION CULTURAL Y LA DIMENSION COMUNITARIA

Tan solo recientemente, señala Titone (1986) se ha captado la importancia en el aprendizaje de factores culturales e institucionales.

La dimensión cultural en educación se ha visto influenciada por el propio significado cambiante de cultura desde el primer uso científico de Tylor (1871) con su concepción progresista y evolucionista de la “complejidad” de la cultura a las posiciones superórganicas de Kroeber (cultura como abs-

tracción de un orden de cosas más que una cosa en sí misma o al carácter holística de Benedict (pattern más o menos consistente de pensamiento y acción pasando por los problemas de los defensores del relativismo cultural (Boas) frente a los que se contraponen la búsqueda de patrones universales (Klukhchon, Linton...). A su vez nos encontramos las interpretaciones del funcionalismo cultural de Malinowski donde el hecho cultural aparece como "medio adicional", un "segundo medio" (naturaleza (1.º) / cultura (2.º)) con lo que el hombre se encuentra una realidad instrumental para resolver sus necesidades básicas o derivadas, entre ellas la educación.

Frente a esta interpretación demasiado global del hecho cultural Geertz (1973) propone un estudio de lo cultural de menos amplitud y más especializado. Lo que caracteriza precisamente al hombre no es la unidad sino la variedad de sus peculiaridades. El hombre es un ser modificable por circunstancia del tiempo, lugar, costumbres y tradiciones particulares. Resulta difícil trazar una línea de separación entre lo natural, universal constante en el hombre y lo convencional, local, variable. En consecuencia ni disolver al hombre lo convencional, local, variable, ni someterlo a un determinismo extracultural. No tanto la cultura como complejo de patterns de conducta (costumbres, usos, tradiciones...) sino como conjunto de mecanismos de control (planes, reglas, instrucciones) al estilo de programas de ordenadores para el gobierno de la conducta ya que el hombre ha llegado a ser el animal más desesperadamente dependiente de tales mecanismos de control extragenético.

La cultura es por tanto un sistema de acción abierto en interacción con el medio lo que supone distanciarse de determinismos extraculturales (físicos o biológicos) y tratar de analizar las múltiples articulaciones entre los diversos niveles de la realidad (biológico, psíquico, social, cultural) en búsqueda precisamente del hombre concreto o en frase de Geertz "ser humano no es por tanto, ser un "hombre cualquiera" sino ser un tipo peculiar de hombre". (Cfr. Luque, 1985, p. 128).

Esta concreción de lo cultural es precisamente lo que demanda el propio desarrollo del currículum en una sociedad pluralista y donde la persona participa en tantas culturas como grupos culturalmente distintos con los que comparte su vida. En consecuencia el término cultura como referente general que en su momento fue útil para especificar el contenido del currículum no resulta hoy tan válido lo que determina la proyección hacia ámbitos "subculturales" y espacios concretos referenciales (ámbitos territoriales). Esto hace que el currículum tenga que asumir este carácter mediador entre la dimensión cultural no concebida en abstracto sino territorialmente y se proyecte en una dimensión de desarrollo comunitario en un espacio determinado.

El término territorio se ha introducido en las ciencias de la educación

—sobre todo en la pedagogía italiana— para indicar una exigencia de ampliación de los espacios escolares y posteriormente ha tenido una incidencia sobre la revisión de contenidos y métodos (De Bartolomeis, 1983). El territorio no es sólo una amplia extensión de espacio y vida sino la coordinación de recursos, instituciones, servicios, actividades productivas... Se ha dado paso desde ahí al binomio escuela-territorio que adquiere tres significados: a) definición de un “sistema formativo territorial” como respuesta a la necesidad de dar una adecuada organización a las instituciones formativas (escolares o no) e una determinada área teniendo en cuenta tanto las exigencias de los individuos como el desarrollo de la producción, de los servicios, de los bienes culturales. Su finalidad es realizar una coordinación entre el sistema formativo y el sistema de actividades de un territorio; b) escuela-territorio como espacio de recursos con el fin de utilizarlos en favor de la escuela y en la perspectiva de un sistema de formación ampliado mediante un elenco que lo contiene el territorio desde instituciones administrativas, económicas, formativas de servicios pasando por aspectos físicos, demográficos, sociales, tradiciones, festividades...; c) la escuela en el territorio / sistema asumiendo la escuela como una realidad del territorio en mutua interinfluencia tanto en los aspectos más intencionales y abiertos (que equivaldrían al denominado currículum “manifiesto”) como en las relaciones no intencionales y planificadas (Currículum “oculto”).

Desde esta perspectiva se utiliza el territorio como campo de aprendizaje, como ayuda al alumno para tomar conciencia del territorio de sus procesos y problemas (socioeconómicos, políticos, culturales, ecológicos... y se promueve la armonía de la personalidad del alumno en el territorio (formación sociopolítica/ formación profesional). Ahora bien, la asunción de un territorio específico como referencial para un currículum diferenciado adquiere su más pleno sentido en el campo de la educación y desarrollo comunitario.

La diferencia entre ambos términos es señalada por Fletcher (1985). La educación comunitaria es la participación de las comunidades en la educación. El desarrollo comunitario implica el compromiso de las actividades educativas para el bienestar de múltiples comunidades. La educación comunitaria es entendida como un proceso de transformación de escuelas y colegios hacia centros educativos y recreativos para todas las edades lo que supone la apertura y uso de la institución escolar, de la implicación con los problemas comunitarios, del desarrollo de programas concretos para satisfacer necesidades, la coordinación entre diversas agencias e instituciones de la comunidad, el acrecentamiento de presupuestos públicos/privados, locales/estatales/autonómicos

Este interés por la educación y desarrollo comunitario se plasma actualmente en una implicación y búsqueda de la participación comunitaria

en la planificación curricular. Si embargo tal proyecto tiene una distinta significación en las naciones consideradas “desarrolladas” y/o en “vías de desarrollo” (Stteffy, 1986). En las primeras la implicación comunitaria tiene, con frecuencia, cariz político/administrativo de “entendimiento/aprobación” de las decisiones administrativas o de “medio” para enriquecer los tradicionales programas educativos. la consideración del curriculum en interrelación con la comunidad local es más un proyecto que una práctica usual en los países que como España toman decisiones curriculares en su mayoría “centralizadas”. En los países “en vías de desarrollo” la idea de educación comunitaria aparece con un caracter más sociopolítico y reivindicativo en el sentido de elevar “la calidad de vida”. La educación comunitaria se concibe como un mecanismo facilitador de una transformación social.

En el desarrollo comunitario desde la dimensión curricular se insiste en la exigencia de un ritmo transaccional entre los contenidos de la propia cultura y las otras culturas lo que lleva a considerar el concepto de cultura educativa como conquista subjetiva y al mismo tiempo comunitaria y no como objeto que pueda ser transmitido sin significatividad. El currículum como mera respuesta a una “cultura dada” es una limitación del proceso educativo ya que no basta con considerar los elementos comunes para incardinarlos a la acción instructiva sino que hay que tener en cuenta la realidad diferencial de cada comunidad (costumbres, tradiciones, modelos cognitivos y afectivos particulares...). Siendo hoy las instituciones escolares como modelos formales insuficientes para llevar a cabo un compromiso cultural de esta índole es necesario recabar en el propio diseño del currículum para todas las edades pautas metodológicas, tiempos, lugares impregnados por los modelos no formales de educación (Sarramona, 1986).

En este sentido el desarrollo comunitario: a) *mayor desarrollo de relaciones entre los operadores culturales* de los entes locales y las instituciones formales educativas. No se trata de sustituir la función magisterial ni los contenidos del aula” sino de iniciar con el análisis del contexto territorio aquellos principales “datos” que configuran el espacio concreto de experiencias formativas (ambiente natural, humano, bienes culturales-institucionales, instituciones de gobierno, tradiciones, medios de información...); b) *renovación de lo cultural*: lo cultural no sólo como “contenidos a conocer” sino como métodos para “alcanzar contenidos”. El territorio es todo lo interior y exterior, público y privado, objetivo y subjetivo, humano/animal/vegetal... Pero el descubrimiento y experimentación de todo ello por el hombre requiere una apertura amplia en el marco del currículum, de los problemas de la “cultura material”. Los “objetos” del territorio son cultura en cuanto conforman comportamientos y actitudes humanas. El redescubrimiento mediante proyectos monográficos (Cfr. “Os arbores da Alameda” (Santiago), “A festa dos maios” (Orense)...) permite interco-

nexionar la realidad material del espacio físico/ecológico/festivo... con la conformación de actitudes y hábitos humanos y los contenidos programáticos de determinadas áreas; c) *recuperación de los "espacios de aprendizaje"*. Lo que básicamente predomina en el currículum son las "materias de estudio" desarrolladas, con frecuencia, de una forma "abstracta". A través de ellas se mide el "éxito" o "fracaso" escolar. Muchos se lamentan del bajo rendimiento escolar. La pugna entre "métodos innovadores" y "métodos tradicionales" entre "viejos" y "nuevos estilos" resulta interminable. Mientras tanto cada vez se atribuye más esta situación a "deficiencias lingüísticas" a "factores socioculturales" a problemas de interrelación personal/institucional. Sin embargo el proceso de "recuperación" se centra en los límites de las "materias de estudio". Partir de los "intereses no sólo de los alumnos, sino también de los profesores es una vieja intención. Pero el hecho del aprendizaje y de la cultura requiere que el interés tome significado en un proyecto finalístico de desarrollo personal, y comunitario. Este hace que la escuela y su currículum se extiendan hacia el "exterior" al mismo tiempo que participa de la unidad de servicios del territorio y los aprendizajes no pueden ser los medidos solo por las materias de estudio, sino por las pautas de acción de la construcción y desarrollo de la propia comunidad.

En consecuencia, la proyección curricular en la relación escuela/territorio no es tanto una orientación espacial y opcional sino una necesidad dentro de una concepción del currículum dialectica que pretenden proyectar el aprendizaje en la perspectiva de la educación comunitaria. El currículum, un currículum abierto debe tener este carácter mediador entre la dimensión cultural y la dimensión comunitaria y para ello las pautas operativas de la investigación-acción son un elemento base de los movimientos comunitarios como método para la comprensión del entorno, como méjora de las condiciones de trabajo como camino para elaborar un nuevo saber. Como indica Thirion, A.H. (Cfr. Delorme (1985)p. 183) "la investigación acción al servicio del desarrollo comunitario puede ser igualmente concebida de manera más radical como un nuevo estilo de política social".

Este nuevo estilo de política social es el que trata de inscribir el currículum en el "mundo real", de alimentar experiencias a escala restringida (territorio específico) que puedan guiar acciones ulteriores y dirigidas hacia el desarrollo personal y comunitario.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BARTOLOMEIS, F. de. (1983): *Scuola e territorio*. La nuova Italia. Firenze.
- CONNELLY, F.M. y LANTZ, O. (1985): "Definitions of curriculum" en HUNSEN, T. y NEVILLE (Ed). (1985): *The international Encyclopedia of Education* Pergamon Press. Oxford. Vol. 2. pp. 1160-1163.
- DELORME, Ch. (1985): *De la animación pedagógica a la investigación-acción*. Narcea. Madrid.
- DIAGONAL-SANTILLANA (Edito.).(1983): *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Madrid. Vol. 1-2-
- EGGLESTON, J. (1980): *Sociología del currículum escolar*. Troquel. B. Aires.
- ERIKSON, F.(1985): "Qualitive Methods in research o Teaching" en WITTROCK, M.C. (Ed): *Handbook of research on teaching*. Mc Millan. N. York.
- FLETCHER, C. (1985): "Communitu Education and Communitu development" en Int. Enci. of Educ. vol. 2.p. 844-847.
- GEERTZ, C. (1973): *The interpretation of cultures*. Hutchitson. London.
- GOODLAD, J. I. (1985): "Curriculum as a Field of Study" en Int. Enc. of Ed. vol. 2, pp. 1141-1144.
- GOODSON, I.F y BALLS, S.J. (1984): *Defining the curriculum. Histories and ethnographies*. The Falmer Press. London.
- HUSSE, T. NEVILLE POSTLETHWAITE (Ed). (1985): *The international Enciclopedia of Education*. Pergamon Press. Oxford. Vol 1-9.
- LAMM, Z. (1985): "Ideologies, Educational: factor affecting Currículum" en Inter. Enc. of Ed. vol. 5, pp. 2388-2390.
- LUQUE, E. (1985): *Del conocimiento antropológico*. Siglo XXI. Madrid.
- MALINOWSKI, B. (1981): *Una teoría científica de la cultura*. Edhasa. Barcelona.
- PORZECANSKI, T.: *Desarrollo de comunidad y subculturas*. Humanitas. B. Aires.
- REQUEJO, A. (1986) : "Acción educativa e investigación antropológica: presupuestos para el desarrollo de un modelo de acción educativa de base antropológica". I Congreso Nacional de T.^a de la Ed. Sevilla.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J. L. (1985): *Currículum, acto didáctico y Teoría del texto*
- SARRAMONA, J. (1986): "Educación de adultos por metodología no-formal" en PUENTE, J. y otros: *Perspectivas para la ed. de adultos*. Humanitas. Barcelona.
- SHULMAN, L.S. (1985) "Paradigms and reseachr programs in the study of teaching: a contemporary perspective" en WITTORCH. M. C. o.c. pp. 3-36.
- SKILBECK, M. (1985): "Social an Cultural Factors affecting currículum" en Int. Enc. Of Ed. vol 8, pp. 4609-4612.
- SIRVENT, T. (1984): *Educacao comunitária*. Brasiliense. Sao Paulo.
- STEFFY. B. (1985) "Curriculum planning: Community Participation" en Inter. Enc. of Ed. vol. 2. p. 1241-1243.
- TITONE. R. (1986): *El lenguaje en la interacción didáctica*. Narcea. Madrid.
- THIRION, A. H. (1980): *Tendences actuelles de la recherche action*. Examen critique. Universidad Lieja.
- WILCOW, K.: (1982): "Etnography as a Methodology and its application to the study of chooling: a review" en SPRINDER, G. (Ed): *Doing the etnography os schooling*. Educational Anthropology in Action. Holt. N. York. 1982. pp. 456-488.