

Teoría del currículum y didáctica de las lenguas extranjeras: notas al margen

Juan Manuel Álvarez Méndez

Universidad Complutense

Resulta estimulante el interés que despiertan los trabajos que anuncian desde el principio una línea de enfoque interdisciplinar. Es el caso del artículo que ahora comento: *Teoría del currículum y didáctica de las lenguas extranjeras* de Félix Núñez París. Y digo 'interdisciplinar' porque promete hablar de teoría del *currículum*, de *didáctica* (vienen a ser lo mismo, desde tradiciones y culturas diferentes) y de *lengua*, con un propósito integrador en el *proceso educativo*. No es fácil encontrar trabajos que abran tanto el campo de reflexión, por más que sea frecuente reconocer en los discursos la necesidad de los mismos para un mutuo entendimiento que permita la cooperación en la solución de asuntos que despiertan intereses comunes. Es el caso de la enseñanza y del aprendizaje, sea cual sea el área de aplicación. Abordarlo desde una sola desde las vertientes (didáctica o lingüística en este caso) es recortar las posibilidades de comprensión global en primer lugar, y de actuación y de intervención prácticas razonables después. Por esta vía de mutuo reconocimiento, se evitarían asimismo interpretaciones inapropiadas, por parciales, que en algunas ocasiones acaban en descalificaciones de una de las partes desde la perspectiva de la otra. Y lo que debería ser normal, la cooperación en el encuentro de intereses comunes, deviene en excepcional.

Mi intención en estas líneas es acercarme al trabajo de Núñez París con el propósito de ofrecer 'otro punto de vista' que aspira a ser esclarecedor al reflexionar sobre algunos aspectos que me parecen interesantes. Y declaro desde el principio que mi intención es hacerlo con propósitos constructivos desde una lectura crítica del mismo.

Propone el autor situar la *Teoría del Currículum* en el centro de su exposición para estudiar su incidencia en la Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Parte de un supuesto que no se da: el de la existencia de *una* teoría homogénea del currículum. Es como suponer que en el área de Lengua se hable de *una* teoría de la Lengua o de *una* teoría lingüística. La literatura especializada y la realidad curricular, en cambio, nos muestran el campo del currículum como un espacio de debates, de encuentros y desencuentros, un entorno de deliberación, con un amplio abanico de interpretaciones, juego de intereses enfrentados, fruto de las grandes

divergencias entre enfoques y paradigmas, según los autores que hablan de él. Señalo, a modo indicativo, cuatro obras que pueden reflejar este dato¹. Lo mismo lo podríamos hacer si comparamos la bibliografía que se produce en nuestro contexto cultural² (llama la atención el año desfasado de publicación de las referencias bibliográficas a las que alude el autor, siendo como es un área de conocimiento tan viva, tan productiva). Cabe pensar por tanto, que si de *teoría del currículum* hablamos, antes debemos aclarar a qué o a cuál nos referimos y desde qué postulados lo hacemos cuando de ella hablamos. Y esto evitaría muchos malos entendidos (alguno de ellos se dan en el trabajo). Un ejemplo reciente en nuestra tradición inmediata nos puede ayudar a entender este hecho: la Ley General de Educación de 1970 es muy distinta en su concepción a la de la LOGSE de 1990. En el primer caso podemos hablar de *enfoque técnico* desde la epistemología o *conductista* desde la psicología o la pedagogía; en el segundo, de *enfoque práctico* o '*constructivista*'. La diferencia radica en las dos formas antagónicas de comprender y de explicar el conocimiento y 'lo educativo' desde racionalidades tan distintas, que dan lugar a interpretaciones tan distantes del campo que estudian. Y ahí la teoría desempeña un papel importante como fundamento.

En el área de Lengua podríamos establecer por un lado un paralelismo entre el Estructuralismo, más próximo a concepciones conductistas o positivistas o *técnicas* de la lengua –énfasis en el sistema, no en el uso, *Lengua* frente a *Habla*–, y por otro, lo que supuso en su momento la Gramática Generativa, más cerca de postulados de la epistemología genética o constructivistas o *prácticos*, y más coincidente con enfoques que enfatizan el desarrollo de la competencia comunicativa. Si la primera centra su atención en el estudio de la *forma*, la segunda insiste más en la dimensión funcional de la lengua, en la *comunicación*.

De las dos visiones curriculares, tanto en el campo educativo como en el campo lingüístico, se derivaron interpretaciones muy distintas, acorde con las bases teóricas que las sostienen. La primera, más centrada en la programación de la enseñanza (por qué el autor habla de '*sílabo*', término que no se utiliza en el sentido que él le da, es algo que no llego a

¹ Kliebard, H. M. *The Struggle for the American Curriculum 1893-1958*. New York, Rutledge and Keagan Paul, 1986. Lewy, A. (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford, Pergamon Press, 1991. Pinar, W. F. (Ed.). *International handbook of curriculum research*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2003. Connelly, F. M., M. F. He y J. A. Phillion (Eds.). *Handbook of Curriculum and Instruction*. Ontario Institute of Education Studies, University of Toronto, Canada, Sage Publications, 2007.

² Por su incidencia, destaco dos referencias ya clásicas: Gimeno Sacristán, J. y Á. Pérez Gómez (Comps.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, 1983. Gimeno Sacristán, J. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata. Madrid, 1988. Más recientes: Álvarez Méndez, J.M. *Entender la Didáctica, entender el Currículum*. Madrid, Miño y Dávila, 2001. Bolívar, A. *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Archidona (Málaga), Aljibe, 2008.

entender³), la segunda más centrada en los intereses de los sujetos que participan en el proceso de la enseñanza y del aprendizaje; la primera preocupada por las técnicas de programación y de evaluación (concretamente en el desarrollo de *pruebas objetivas* del tipo *test*), la segunda preocupada por los contenidos que se transmiten, los procesos de aprendizaje y de enseñanza, y preocupada por el desarrollo profesional de los profesores y por el desarrollo del propio pensamiento de quienes aprenden; la primera obsesionada con los métodos que garantizan el correcto funcionamiento de lo programado –de ahí el énfasis puesto en el afán de cumplir con el programa, que lo es todo-, los segundos preocupados por encontrar los centros de interés de los alumnos y preocupados por los procesos de comprensión; de técnicas o metodologías gramaticales o ejercicios estructurales se pasó a metodologías de inmersión, de comunicación.

Son dos modos de enfocar una misma realidad, aunque el posicionamiento conceptual en cada caso varíe el modo en que se abordan los asuntos de que tratan. Asimismo representan dos modos distintos de entenderla y de explicarla. Vienen a constituir marcos de referencia para comprender el funcionamiento de un sistema determinado. Y ése es el papel de la teoría, en el curriculum también. Como marco de referencia, la teoría del curriculum debe ofrecer una representación relevante de aquella parcela del conocimiento, de la cultura, del saber, que se selecciona como contenido valioso de enseñanza y de aprendizaje. Por eso mismo entendemos que hay contenidos que merecen estar representados en los estudios escolares o académicos y otros que tienen otros espacios distintos, independientemente de su valía. Lo que de aquí se deriva son vías muy diferentes de recorrer el proceso educativo. Las decisiones sobre las programaciones, sobre los métodos y las técnicas, sobre la enseñanza y sobre el aprendizaje, sobre los contenidos que se seleccionan, sobre las relaciones interpersonales que se establecen en el aula, sobre las formas de evaluar, sobre los modos de investigar, adquieren sentido y significado con referencia al marco conceptual que representa el curriculum, y con referencia a la teoría del curriculum que les da cohesión y ofrece referentes valiosos para mantener la coherencia de todos y cada uno de los elementos que abarca. Sólo así puede funcionar el curriculum como un todo coherente y no como un conjunto de elementos inconexos, con desarrollos paralelos, incongruentes en algunos casos, cuando no contrarios a los postulados que definen el curriculum. En consecuencia, no me parece acertada la diferenciación que establece el autor entre curriculum limitado al ‘qué’ se va a enseñar y el ‘sílabo’ ‘que busca el proceso; o sea, el ‘cómo’ y a ‘quién’. O tal vez esta interpretación sea posible

³ En la p.3 el mismo autor explica esta coincidencia entre ‘sílabo’ y programación con claridad: “por sílabo entendemos la selección, progresión y secuenciación de los contenidos. Llevado al terreno de la práctica, el sílabo supone la programación detallada de los aspectos lingüísticos y comunicativos que vamos a desarrollar en el aula”.

desde una 'lectura' técnica del curriculum, una de cuyas características es el aislamiento de los componentes que lo conforman y la separación entre quienes piensan el curriculum y quienes lo ponen en práctica. Pero no creo que ésta sea la intención pues al final del artículo, acudiendo a fuentes distintas –percibo un cambio de orientación en el desarrollo del trabajo, según varían las fuentes consultadas-, el autor se inclina por un enfoque más próximo a la concepción *constructivista* o *comunicativa* del curriculum. En él, el aula se convierte en espacio de encuentro en el que el diálogo está llamado a desempeñar una función epistemológica sustantiva en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. De todos modos surgen algunas dudas sobre esta orientación a raíz de las notas que siguen, y en las que expreso mi discrepancia con alguno de los puntos que desarrolla el autor.

Contrario a lo que sostiene Stern, según referencia de Núñez París, la identificación de objetivos y contenidos no sólo no es “uno de los focos más importantes en la teoría y práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras”, sino que es consecuencia de una confusión epistemológica básica y responde a una *interpretación técnica* del curriculum. Según ésta, como señalé líneas más arriba, los objetivos expresados en términos conductuales lo eran todo, y el todo (*curriculum*) era la programación que los contenía, desplazando el papel preponderante que deben desempeñar los contenidos seleccionados en la formación educativa. Justo en este momento en el que se están proponiendo reformas sobre la formación de profesorado de secundaria la reivindicación de la importancia de los contenidos es un elemento clave en el debate pedagógico. Y hay otras referencias a Stern que no me parecen afortunadas. Una de ellas, la identificación de la *enseñanza* con la *instrucción*. No suele dársele importancia a este *matiz*, y no sé si se debe a un detalle de traducción, pero no son lo mismo. O al menos, no lo son desde la *Teoría crítica del curriculum* o desde la *racionalidad práctica* que pretende comprender el curriculum. En cambio, desde la *racionalidad técnica* esa confusión se da, y se sostiene, con frecuencia, debido sobre todo a que el profesor ve reducido su papel al de simple aplicador de un programa que le viene dado y en cuya elaboración él no ha participado en ningún momento.

Cuando el autor habla de *tendencias*, *perspectivas*, *corrientes*, *orientaciones*, *dimensiones*, *aproximaciones*, *fases* y *modelos*, ¿habla de lo mismo? Introduce, en el desarrollo, conceptos nuevos que no explica: habla de *currículo* sin más, de *teoría del currículo*, de *currículo comunicativo*, de *currículum global*... ¿Habla en todos los casos de lo mismo?

No se trata de primar el proceso de aprendizaje sobre los contenidos de enseñanza, como dice al hablar de currículo comunicativo, sino de primar el proceso de aprendizaje de los contenidos de enseñanza.

Hay un error conceptual de especial importancia que no quiero pasar por alto. La *teoría reconstruccionista*, de la que habla en p.17, surge como reacción (y oposición radical) al *enfoque técnico*, y conlleva una dimensión de compromiso social muy definido, por lo que no se entiende bien lo que pueda querer decir el autor cuando asocia, por más que sea a través de una cita, la corriente “reconstruccionista” “con la concepción tecnológica de la enseñanza”. Menos comprensible se vuelve cuando líneas más abajo asegura que “en la corriente ‘reconstruccionista’ su centro de interés gira más bien en torno a los aspectos sociolingüísticos”. Y ahí mismo aparece otro equívoco: la corriente ‘progresista’ se interesa, tal vez, pero no fundamentalmente ni prioritariamente por ‘los aspectos psicolingüísticos’. También de los sociales, de los ideológicos, de los políticos, de los económicos, entre otros. Estas afirmaciones necesitarían de alguna aclaración. La duda que surge es si las fuentes consultadas, o la interpretación que de ellas hace el autor, más que de ayuda devienen en obstáculo para el entendimiento de las ideas.