

## **CURRICULO E REFORMA DO ENSINO APROXIMACION O TEMA DO CURRICULO NUNHA EPOCA DE CAMBIO E INNOVACION**

Anxo Serafín Porto Ucha  
E. U. de Formación do Profesorado de Santiago

O tema do currículo está de moda e vén sendo obxecto de estudio en distintos traballos nestes últimos anos, a cargo dun numeroso grupo de especialistas. As revistas de especialidade científica adícanlle un amplo espacio tipográfico. A mesma *Revista de Educación* dedicou os monográficos dos volumes 295 e 296 (1991) á Historia do currículo, onde colaboraron investigadores europeos e norteamericanos sobre un extenso conxunto de aspectos relacionados co mesmo. En verbas de Herbert M. Kliebard e Barry M. Franklin, dita Historia como campo de investigación podería definirse como “a proposta académica de narrar, interpretar e, finalmente, comprende-los procesos polos que os grupos sociais ó longo do tempo seleccionan, organizan e distribúen coñecementos e crenzas a través das institucións” (Pereyra, 1991, p. 6).

Sen embargo, a pesar da profusión de libros e artigos publicados, o tema segue a ser moitas veces ambiguo, de difícil comprensión incluso para un importante grupo de profesionais do ensino. En parte isto é debido a que o concepto de currículo, ata fai pouco tempo, carecía de uso na tradición académica do noso país. Normalmente o campo de estudio reducíase ó da programación, é dicir, a unha forma de enfocar e expresa-la prescripción da ensinanza, a unha parte da teoría do currículo máis que a unha visión do conxunto de todo o campo (Contreras Domingo, 1990, p 175). Unha programación é un proxecto escrito do que se quere do ensino, non do que ocorre na clase. Ó estar situada no deseño, desenténdese dalgún xeito de toda a dinámica institucional e política do ensino. Dende o punto de vista do currículo, en cambio, a prescripción da ensinanza pode entenderse tanto no seu aspecto estrutural coma dinámico.

Con motivo dunha viaxe a San Pedro do Sul (Portugal) para participar no *1º Encontro Ibérico de História da Educação* (24-26 de abril de 1992), tiven a oportunidade de mercar nunha librería de Viseu o libro  *Currículo e Desenvolvimento Curricular. Problemas e Perspectivas*, de Fernando Augusto Machado e María Fernanda M. Gonçalves, con prefacio de João Formosinho, de onde están tomadas unha boa parte destas reflexións. Os autores teñen unha grande experiencia en formación do profesorado, nun momento en que o sistema educativo portugués, ó igual que o español, está vivindo unha época de reforma.

### **ACHEGAMENTO A TEORIA DO CURRICULO DENDE UNHA PERSPECTIVA HISTORICA.**

Di D. Pratt (1980, p. 15) que o pensamento sobre o currículo e tan antigo como a propia educación. Sen embargo, termos como “teoría do currículo”, “desenvolvemento curricular” ou “design curricular” son relativamente recentes. É dicir, o estudio do currículo e a actividade da súa construción son novos. Pero unha historia da institución escolar pon de manifesto a antigüidade destes aspectos, xa que a escola, en canto institución formal da educación, non pode deixar de ter un currículo. Ó ser a ensinanza unha actividade institucional intencionalmente planeada, hai sempre,

polo tanto, unha vontade das institucións ás que lles corresponde este cometido de decidi-la forma que tomará o ensino.

Aristóteles, cando na *Política* facía defensa da educación pública, analizaba o plan de estudos da súa época e ofrecía novas propostas, estaba xa referíndose a cuestións curriculares. Moito máis preto xa de nós, nos tempos de enciclopedismo, o mesmo Diderot, con motivo da elaboración do proxecto de estudos para a universidade rusa encomendada pola emperatriz Catalina II, presentou as súas concepcións da educación e avanzou nos planos de estudio para outros niveis do ensino, dando prioridade os estudos de natureza técnico-científica, fronte á educación literaria. Tamén estas eran cuestións curriculares. Nun traballo de 1980, W. Schubert identifica a obra de Fleury *The History of Choice and Methods of Studies* (1695) como o libro máis antigo sobre cuestións curriculares (Machado e Gonçalves, 1991, p. 78). Mais é no ano 1918 cando Bobbitt publica *The Curriculum*, logo seguida doutra obra *How to Make a Curriculum* (1924), coas que nace o campo específico do "design" ou ciencia da construción de currículos. Bobbitt propón cinco pasos para a elaboración dun currículo: análise da experiencia humana, análise de tarefas, derivación de obxectivos, selección de obxectivos e planificación en detalle (Machado e Gonçalves, 1991, pp. 89-92).

Coa chegada do século XX, os avances da psicoloxía entendida como ciencia experimental, fronte as concepcións tradicionais como disciplina mental, e, sobre todo, o paradigma da eficiencia que dominou o mundo industrial americano, exerceu influencia na organización dos programas escolares. Neste senso, a aparición da obra de Tyler *Basic Principles of Curriculum* (1949), sistematiza e fundamenta os pasos formais para a elaboración do currículo, estudiando as interrelacións entre os compoñentes, identificando fontes para a definición de obxectivos e os medios polos que poden ser seleccionados.

Máis tarde, Taba (1962) presenta un modelo de desenvolvemento curricular que pode entenderse como unha reformulación do que Tyler presentara en 1949, coa seguinte secuencia: diagnóstico de necesidades, formulación de obxectivos, selección de contidos, organización de contidos, selección de experiencias de aprendizaxe, organización de experiencias de aprendizaxe e determinación do que debe ser avaliado e dos procesos e medios.

En 1969, Schwab fixo unha crítica violenta á orientación meramente teórica nun escrito titulado: "The Practical: A Language for Curriculum", no que pretendía non destruí-la teoría, senón salienta que ésta é só unha parte dun campo máis vasto de estudio. O seu artigo reclamaba que os estudos de currículo se fixaran na práctica, é dicir, que a teoría camiñase en diálogo coas cuestións reais. Coa chegada dos anos 70, Bloom defende un tipo de pedagogía con implicacións para o desenvolvemento curricular; que os obxectivos tiñan que ser determinados en forma realista, de acordo cos propios alumnos. Estaba, así, situado no campo de práctica. Frente ás concepcións de Bobbitt e Tyler, que ían dirixidas a construción do currículo, Bloom pon o acento na racionalización de programas de acción.

A finais dos anos 70, diminúe a preocupación polo tema dos obxectivos, gañando en interese a chamada "análise situacional" como prerequisite para o desenvolvemento curricular centrado na escola. Neste movemento "reconceptualista" pode situarse a obra de Apple *Ideology and Curriculum* (1979). Esta situación xurde como resposta á situación "moribunda" do currículo, denunciada por Schwab en 1969. Cara ó futuro, nun tempo en que se suscita a necesidade dun novo paradigma para a ciencia, os especialistas do currículo buscan tamén os fundamentos para un currículo post-moderno que dé resposta ás rápidas mudanzas ou cambios. Mcneil (1985) refírese ós que chama "soft" curriculistas (curriculistas leves) fronte ós "hard" curriculistas (curriculistas pesados). Para os primeiros, o modelo é o das ciencias humanas. Os segundos seguen unha abordaxe máis racional, buscando datos empíricos para as súas xustificacións.

## EN PROCURA DUNHA DEFINICION SOBRE O CURRICULUM

A mediados dos anos 20, pouco despois da data que xeralmente se considera como inicio de currículo como un campo autónomo no dominio da educación, un grupo de personalidades tidas como eminentes na época en cuestións curriculares (Bagley, o mesmo Bobbitt, Bonser, Charters, Counts, Curtis, Horn, Judd, F. Kelly, Kilpatrick, H. Rugg e Work) sentiu a necesidade de chegar a unha plataforma de consenso sobre cuestións do currículo (ou "curriculum", se utilizamos o vocablo latino). O texto *Os fundamentos para a realización do currículo* significou a declaración conxunta (Machado e Gonçalves, 1991, p. 39).

Doll (1986, pp. 23-25) considera a idea do currículo máis divulgada no noso tempo aquela que o identifica co conxunto de experiencias vividas na escola, como "todas as experiencias que son ofrecidas ós alumnos baixo a dirección da escola". Kelly (1982, pp. 7-10) define diversos sentidos da palabra. Variantes como "currículo oculto", "currículo oficial", "currículo actual", "currículo formal", "currículo informal", etc., son analizadas. O autor inclínase pola definición de Kerr (1968), como "toda a aprendizaxe planeada e guiada pola escola, que sexa realizada en grupo ou individualmente, dentro ou fora da escola". Con esta definición intenta integrar aspectos que podían quedar fora das actividades formais do centro escolar.

Un autor relevante, Johnson, en "Definitions and Models in Curriculum Theory" (1967) presenta unha visión restrictiva do currículo, que identifica con unha serie estruturada de resultados previstos de aprendizaxe. Con isto fai distinción entre currículo e ensino, nunha visión dualista. Neste senso, o currículo prescribido, anticipa os resultados do ensino, lígase aos fins, non ós medios, as actividades. Esta concepción parece estar de acordo coa de Gagné en *Curriculum Research and Promotion of Learning* (1966) e a de Eisner en "Levels of Curriculum and Curriculum Research" (1965, p. 156) (Machado e Gonçalves, 1991, p. 55). Novak tamén fai referencia ó traballo de Johnson, diferenciando o deseño do currículo do da instrución (1985, pp. 121-134).

Outros autores levan suscitado a caracterización e problemática da doutrina dualista que restrinxe o campo específico do currículo ó plano de instrución previa a súa práctica. As visións máis dinámicas superan esta concepción, nunha dialéctica de planeamento e acción. Di MacDonald (1965, p. 5) que hai esencialmente dous contextos separados de acción: un (o currículo), que produce planos de acción futura, e outro (a instrución), que pon os planos na acción. O tema da doutrina dualista foi tratado tamén por Tanner, facendo referencia a que os sistemas filosóficos clásicos legáronnos esa visión de separación entre a mente e a actividade. Podíamos dicir, entón, que esa separación actual é unha especie de supervivencia do dualismo filosófico medieval, ó que xa facía referencia tamén Dewey a finais do século XIX (Machado e Gonçalves, 1991, p. 61).

A diversidade de sentidos do termo lévanos con Goodlad (1979, pp. 60-64) a identificar "currículos ideolóxicos" (que emerxen dos procesos ideísticos (non sinónimo de "ideoloxías") presentes nos libros de texto, manuais, guías, etc.), "currículos formais" (que obteñen a aprobación oficial por parte da Administración), "currículos percibidos" (representación mental do aprobado oficialmente, non coincidente para os distintos estamentos (escola, pais, etc.)), "currículos operacionais" (o que acontece na escola), "currículos experiencias" (vividos polos estudantes). Na nosa área xeográfica, Gimeno Sacristán (1988, pp. 123-131), ó referirse ós niveis ou fases na obxetivación do significado do currículo, fálanos do "currículo prescrito", do "currículo presentado ós profesores", do "currículo moldeado polos profesores", do "currículo en acción", do "currículo realizado", e do "currículo evaluado".

Moitas veces úsase o termo "design" para referirse á construción do currículo, fronte á noción de "desenvolvemento curricular". Cando a intención é identifica-los compoñentes colectivos dunha entidade substantiva, o currículo é identificado como "design"; mais, se o foco de

atención son as persoas ou modos de operar, fálase de “desenvolvemento curricular”. Pero a natureza do desenvolvemento curricular depende de moitas cuestións de poder, procedementos, participación, etc. En primeiro lugar, de influencia política ou estatuto legal. Así, mentras en Francia a educación é unha función nacional, determinada pola Constitución, en Inglaterra e Gales o campo legal do planeamento curricular é responsabilidade das LEAs e das propias escolas. En USA e Canadá, a responsabilidade pertence os gobernos rexionais (estados e provincias, respectivamente). En segundo lugar, é un proceso político, no que participan distintas institucións. En terceiro lugar, é un proceso social. En cuarto lugar, é un proceso de colaboración e participación. En quinto lugar, é un “sistema desarticulado”, ou, como diría MacDonald, “un accidente histórico en vez dun proceso técnico-racional” (Machado e Gonçalves, 1991, pp. 67-69). Quere isto dicir que a planificación do currículo é un proceso complexo.

## TEORIAS SOBRE O CURRÍCULO

Ó longo destas liñas estamos observando certas dificultades conceptuais sobre o tema do currículo. Moitas veces os especialistas mostraron máis preocupación na elaboración teórica do ensino, na reflexión sobre cómo habería que decidi-la ensinanza que na auténtica decisión, que quedou a maior parte das veces en mans dos políticos e dos administradores. Frente ós comezos, en que a palabra currículo estaba relacionada co que debería ser ensinado na escola, co contido das disciplinas, na medida en que comezou a existir unha certa preocupación dos países avanzados pola educación como problema político, fenómeno que se orixinou a partir de principios do século XX, empezaron as disxuntivas, os dilemas: O currículo entendido como o que debe ensinársese ou o que os alumnos deben aprender; o que se debe ensinar ou aprender, ou o que realmente se ensina ou aprende; o que se debe ensinar ou aprender, ou incluír tamén o cómo, as estratexias, métodos e procesos de ensinanza; a consideración do currículo como algo especificado, delimitado e acabado, ou como algo aberto, que se delimita no propio proceso de aplicación. Contreras Domingo leva tratado o tema (1990, pp. 173-204) De aí, como se pode apreciar, a falta de acordo sobre o significado do currículo, sobre a súa definición.

Según Taba (1974, p. 547), “unha teoría do currículo é unha maneira de organiza-lo pensamento sobre tódolos asuntos que son relevantes para a súa evolución; en que consiste, cales son os seus elementos importantes, como son estes elixidos e organizados, cales son as fontes para as decisións e como a información e os criterios procedentes destas fontes trasládanse ás decisións acerca do currículo”. Para outras concepcións, a teoría do currículo é un conxunto xeneralizado de definicións, conceptos, proposicións e outros constructos lóxicamente interrelacionados, que representan unha visión sistemática dos fenómenos curriculares. A función da teoría do currículo é describir, predecir e explica-los fenómenos curriculares e servir de programa para a guía das actividades do currículo.

Hai teorías que fan unha opción respecto a cal debe se-lo contido da práctica docente. Pretenden especialmente a racionalización dos programas. Dentro deste grupo, unhas céntranse no racionalismo académico; outras céntranse no currículo como autorrealización do alumno; outras defenden a escola como axente de cambio social; algunhas outras céntranse máis nos procesos cognitivos. Existen teorías sobre o currículo que se caracterizan por desenvolver unha tecnoloxía, a racionalización dos procedementos. A obra de Bobbitt mencionada, influenciada polos principios de organización científica do traballo de Taylor que naqueles momentos estíbese aplicando na produción en USA, pode considerarse como pioneira. Como continuador das súas ideas podemos sinalar o tamén mencionado Tyler, cunha concepción curricular apoiada na racionalidade medios-fins. Posteriormente tomou auxe un esquema de planificación tecnolóxica do currículo, con traballos sobre deseño, desenvolvemento e avaliación da produción e outros aspectos como o control, a eficiencia, a predicción e o rendemento, etc., conceptos aplicados ó campo de currículo (Lawn e Barton, 1985, pp. 242-43).

Un terceiro grupo de teorías pretenden só describir e explica-los fenómenos curriculares tal como ocorren na realidade, tema tratado por Walker (Huebner, 1985, p. 211). Enténdense por fenómenos curriculares tódalas actividades nas que os currículos (ou "curricula", como se ven dicindo en latinismo) son planificados, presentados, experimentados, avaliados, etc., así como todo o que forma parte do currículo, tal como libros de texto, guías, programas, horarios, etc.

Outro grupo, nado como reacción á perspectiva do ensino que se preocupaba polo control do proceso, o logro de obxectivos de conducta e a medición do rendemento, pon o acento na necesidade de analiza-lo influxo do currículo na vida global do individuo, na significación social e política da experiencia. Non só se fai unha valoración crítica dos valores e da ideoloxía e práctica educativa que se esconde trala práctica do currículo, senón que se intenta a emancipación política (Pinar, 1985, pp. 231-240).

Ademais doutras formas de presenta-los problemas do currículo, como é o tratamento de Schwab (1985, pp. 197-209), que máis que mediante o uso de teorías o que propón é un enfoque práctico, finalmente achámonos con aquelas teorías que entenden a práctica do currículo como un proceso de investigación, corrente encabezada por Stenhouse (1987). Frente ás catro preguntas fundamentais que apoian a proposta clásica de Tyler (1949, p. 1): ¿que obxectivos educativos debe intentar alcanza-la escola?, ¿que experiencias educativas poden proporcionarse para acadar estes obxectivos?, ¿como poden ser organizadas tales experiencias educativas dun modo eficaz? e ¿como podemos determinar que se acadaron ditos obxectivos?, Stenhouse, ademais de ocuparse indirectamente da primeira das cuestións, á que, sen embargo, considera fundamental en política educativa, formúlase as seguintes cuestións (1987, p. 28): ¿como podemos traducir propósitos en normas e como comprobar logo ata que punto e por que a práctica non cumpliu as nosas esperanzas?; dada unha aspiración, ¿como debemos actuar para intentar realizala? e ¿que marxe de elección de aspiracións ofrécesenos? Para Stenhouse, que define o currículo como "unha tentativa para comunica-los principios e rasgos esenciais dun propósito educativo, de forma tal que permaneza aberto a discusión crítica e poida ser trasladado efectivamente á práctica" (1987, p. 29), o sentido educativo que debe te-lo currículo é dobre: debe educar ós alumnos, pero debe educar tamén ós profesores. Ó través dos currículos os profesores desenvolven as súas ideas e aprenden a trasladalas á práctica.

## FONTES, COMPOÑENTES, DESENVOLVEMENTO E AVALIACION DO CURRÍCULO

Según Tyler, os datos do currículo proceden de tres fontes: o alumno, a sociedade e o mundo das disciplinas. Unha afirmación idéntica xa a facía Dewey en 1902 (Machado e Gonçalves, 1991, p. 117). De acordo coa énfase que se poña en cada unha das fontes, haberá currículos distintos. Se Dewey en *The child and de curriculum* poñía o acento no alumno, P. Freire facíao na sociedade (lembremos obras como *La Pedagogía del oprimido*); outros (entre eles Phenix) inclínanse máis pola propia materia de estudio. O deseño curricular base (DCB) co que iniciámo-la reforma actual no noso país fálanos de catro tipos de fontes que, dalgún xeito, engloban as anteriores): psicolóxica, pedagóxica, epistemolóxica e socio-cultural ou socio-antropolóxica. A través delas fundamentámo-la nosa estratexia curricular.

Por compoñentes curriculares entendémolos elementos formais integrantes do currículo: obxectivos, contidos, estratexias e avaliación. A liña tradicional dos nosos currículos inclinábase polos contidos. Pero elixir contidos para un currículo tampouco é tarefa doada. Pode optarse por dar realce á lóxica interna da materia a aprender, do seu significado psicolóxico para o suxeito que aprende ou polas posibilidades de transferencia para a futura vida social dos alumnos.

A corrente behaviorista defendeu un modelo de currículo subordinado ós obxectivos: ano 1982, Gimeno Sacristán en *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia* desta insuficiencias deste modelo. Tamén Stenhouse (1981) tense manifestado na crítica ó modelo obxectivos (Machado e Gonçalves, 1991, p. 198). Reducir a procedementos técnicos algo complexo como o traballo escolar, non é fácil. No xogo entre os distintos compoñentes currículo participan moitas variables. Unha delas é a figura do profesor. De aí as relacións en planeamento curricular e a formación do profesorado, tema ó que se ten referido Pérez Go (1986). Se atendemos ás estratexias de aprendizaxe, que constitúen un elemento fundamental: desenvolvemento práctico do currículo, haberá que ir establecendo os criterios de selección, tal na que podemos citar algúns apartados da obra de Wheeler *Curriculum Process* (1967), tradución ó español (1985, pp. 143-45).

Taba (1974, p. 547-48) ó referirse ó deseño do currículo, que define como “a exposición que identifica os elementos do currículo, manifesta cales son as súas relacións mutuas e indica principios da organización e os requisitos de dita organización para as condicións administrativas baixo as que vai a operar”, distingue os que denomina elementos macroscópicos do currículo: son as metas e os obxectivos, os contidos e as experiencias de aprendizaxe e a avaliación (Conteras Domingo, 1990, p. 209). Dun modo ou outro, actúan sobre o deseño cuestións en tódolos casos: o profesor, os alumnos, a comunicación e a mensaxe, as actividades académicas, a participación: medios, a propia aprendizaxe, a avaliación e o contexto aular e institucional. No Art. 4 da LOE enténdese por currículo o “conxunto de obxectivos, contidos, métodos pedagóxicos e criterios de avaliación de cada un dos niveis, etapas, ciclos, graos e modalidades do sistema educativo que regulan a práctica docente”. As distintas disposicións legais, tanto da Administración Central como, por exemplo, na nosa autonomía, que veñen desenvolvendo esta Lei, seguen insistindo na cuestión.

Respecto ó tema do desenvolvemento curricular, o modo de presentala elaboración do currículo mesmo en cada país depende do grao de participación e decisión recoñecida ós distintos estamentos implicados. No noso país achámonos na metade dun camiño que comezou cunha tradición administrativa centralista, na que os textos legislativos foron o medio ó que practicamente que se reduciu a nosa política curricular, ata a actualidade en que estanse creando mecanismos democráticos dentro da administración educativa, con experimentación dunha política curricular descentralizada, nun proceso de busca e definición. Neste contexto, Pérez Gómez ó falar da formación do profesorado (1986, p. 93) diferencia entre marco curricular e proxecto curricular sendo o primeiro o que define a administración e o segundo as diferentes alternativas que o profesor pode facer, a través dos centros. Para o autor, “o grao de concreción e determinación do marco curricular dende a administración... correspóndese de maneira inversa co grao de confianza na preparación do profesorado para elaborar e experimentalo seu propio proxecto”.

Respecto ó tema da avaliación curricular, un dos máis antigos modelos estruturados foi o de Tyler. A finais de 1972 realizouse en Cambridge un encontro promovido por MacDonald Parlett, no que quedou perfilada unha nova orientación sobre o tema. Mentras durante moito tempo a práctica avaliadora estivo centrada predominantemente no rendemento do alumno, comezou a ganhar forza a corrente da chamada “avaliación iluminativa”. Segundo Parlett e Hamilton a avaliación iluminativa concéntrase na recollida de información máis que na toma de decisións. A tarefa é proporcionar un punto de vista comprensivo da complexa realidade que rodea ó proxecto: en resumo, a tarefa de “iluminar”. No seu informe, por tanto, o avaliador ten como finalidade agudiza-la discusión, desenredar complexidades, illa-lo significativo do trivial e aumenta-lo nivel de sofisticación do debate” (1985, p. 464). Este proceso de valoración obriga a ter en conta tódalas partes afectadas; de aí a toma de conciencia do significado político da avaliación e a necesidade de defender unha postura democrática ante a mesma, tema tratado por MacDonald (1985, pp. 467-4

Na avaliación do currículo levan xurdido distintas tendencias (Pérez Gómez, 1985, pp. 426 e ss.), segundo se entenda este. Por outra banda, no fenómeno da avaliación inflúen as políticas, os métodos -coas dimensións máis comúns para clasificar deseños de avaliación (formativa-sumativa, formal-informal, produto-proceso, descritiva-valorativa, holística-analítica, interna-externa, caso particular-generalización, preordenada-reaccional, etc. (Machado e Gonçalves, 1991, pp. 228-230), etc. Entre outros moitos autores, Gimeno Sacristán (1988, pp. 373-76) destaca a importancia da compoñente avaliación en relación co currículo e co desenvolvemento curricular.

## O DESENVOLVEMENTO CURRICULAR COMO AXENTE DE CAMBIO E INNOVACION.

Xa, para rematar, queremos facer fincapé no papel que pode xogar esta temática, nun momento de cambio como o que estamos vivindo no noso país. Sabido é que as innovacións esixen cambio de actitudes, de hábitos, tanto no que afecta ás persoas como ás propias institucións. Podemos dicir con Richmond (1974, pp. 17-18) que o desenvolvemento curricular pode ser considerado un instrumento de cambio na medida en que implica unha reformulación do proceso educativo no seu conxunto. Mais, non é suficiente con que o cambio suceda. Os cambios e incluso a propia innovación necesitan un certo control. Precisan tamén un certo tempo na súa fase de implementación. Frente á idea xa superada de que a participación dos profesores é suficiente para a innovación, hoxe pénsase que a aceptación do cambio non é suficiente; que no primeiro ano non é o currículo novo o que está implementado, senón o vello, con lixeiras influencias de elementos novos; que fan falta, polo menos, tres ciclos de innovación (Pratt, 1980, pp. 435-37). Estas afirmacións poden facernos reflexionar, en primeiro lugar, no senso de non precipitarnos e de non esperar milagres da noite para a mañá; en segundo lugar, na responsabilidade das autoridades competentes na programación e control do propio proceso. E, aquí, neste segundo punto, cremos percibir unha certa lagoa na reforma que estamos vivindo.

Neste novo modelo o profesor xa non só executa, senón que participa; non se define só pola súa función de dar clase, senón pola de crear e transformar contextos educacionais (Formosinho, 1991, pp. 7-10). A reforma implica, pois, tanto o apartado da formación inicial (aquí teñen moito que dicir tanto as Escolas de Maxisterio, no que se refire á formación de mestres en educación infantil e primaria, como os centros encargados da formación do profesorado en secundaria) como da continua (En Galicia o nacemento dos CEFOCOPs (Centros de Formación Continuada do Profesorado) supón para eles todo un reto neste campo).

E é que corrémo-lo risco de quedarnos nunha simple política de cambio e que sexan os libros de texto, unha vez máis, os auténticos axentes do desenvolvemento das directrices curriculares da administración, mentalidade curricular que Gimeno chama "oficial centralista" (1987, p. 13), propia doutros tempos. Isto non significa que haxa que rexeita-los libros de texto. Os manuais xogan un papel de instrumento auxiliar importante para unha educación máis científica. Pero nunha época como a actual, unha visión única e impositiva do saber, que é un dos perigos ós que nos pode conduci-la práctica profesional baseada nun texto único (Fernández, 1989, pp. 56-58), non é o camiño máis axeitado para conseguir unha sociedade máis democrática.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- APPLE, M.W. (1979): *Ideology and Curriculum*. Routledge Kegan Paul.
- ARISTOTELES (1982): *Política*, en *Obras*. Madrid, Aguilar.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1990): *Enseñanza, Currículum y Profesorado*. Madrid, Akal
- DOLL, R. C. (1986): *Curriculum Improvement-Decision Making and Process*. Boston, Allyn Bacon, Inc. 6ª ed.
- EISNER, E. (1965): "Levels of Curriculum and Curriculum Research". En *Elementary Science Journal*, 66.
- FERNANDEZ, M. (1989): "El libro de texto en el desarrollo del currículum". En *Cuadernos de Pedagogía*. 168, pp. 56-58
- FORMOSINHO, J. (1991): "Introdução". En MACHADO, F. A. e GONÇALVES, M. *Currículo e Desenvolvimento Curricular*. Río Tinto/Portugal, Asa.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1982): *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Madrid, Morata.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1987): "Prólogo a la edición española". En L. STENHOUSE *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata, pp. 9-24.
- (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- GOODLAD, J. I. and Associates (1979): *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. New York, McGraw-Hill.
- JOHNSON, M. J. (1967): "Definitions and Models in Curriculum Theory". En *Educational Theory*, vol. 17. pp. 127-140
- KELLY, A. V. (1982): *The Curriculum: Theory And Practice*. London, Harper & Row Ltd.
- KERR, J. F. (1968): *Channing the Curriculum*. London, University of London Press.
- LAWN, M. e BARTON, L. (1985): "Estudios del currículum: ¿Reconceptualización o reconstrucción?". En GIMENO SACRISTAN, J. e PEREZ GOMEZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, pp. 241-250.
- MACDONALD, B. (1985): "La evaluación y el control de la educación". En GIMENO SACRISTAN, J. e PEREZ GOMEZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, pp. 467-478.
- MACDONALD, J. B. e LEEPER, R. R. (1965): *Theories of instruction*. Washington, I Association for Supervision and Curriculum Development.
- MACHADO, F. A. e GONÇALVES, M. F. (1991): *Currículo e Desenvolvimento Curricular*. Río Tinto/Portugal, Asa.
- MCNEIL, J. D. (1985): *Curriculum: A Comprehensive introduction*. Boston, Toronto, Little Brown and Company, 3ª ed.
- NOVAK, J. D. (1985): *Teoría y práctica de la educación*. Madrid, Alianza Editorial.
- PARLETT, M. e HAMILTON, D. (1985): "La evaluación como iluminación". En GIMENO SACRISTAN, J. e PEREZ GOMEZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, pp. 450-466.
- PEREYRA, M. A. (1991): Presentación de monográfico "Historia del Currículum". En *Revista de Educación*, 295, p. 6.
- PEREZ GOMEZ, A. (1985): "Modelos contemporáneos de evaluación". En GIMENO SACRISTAN, J. e PEREZ GOMEZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, pp. 426-449.
- PEREZ GOMEZ, A. (1986): "Más sobre formación del profesorado". En *Cuadernos de Pedagogía*, 139, pp. 92-94.
- PINAR, W. (1985): "La reconceptualización en los estudios del currículum". En GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, pp. 231-240.
- PRATT, D. (1980): *Curriculum: design and development*. San Diego et al. Harcourt Brace Jovanovich, Publisher.
- RICHMOND, W. K. (1974): *Curriculum escolar*. Madrid, Narcea.



- SCHWAB, J.J. (1969):** "The Practical: A Language for Curriculum". En **ORLONSKY, D. E. e SMITH, O. B.:** *Curriculum Development: Issues and Insights*. Chicago, Rand MacNalley College Publishing Company, pp. 17-27.
- (1985): "Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum". En **GIMENO SACRISTAN, J. e PEREZ GOMEZ, A.:** *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, pp. 197-209.
- STENHOUSE, L. (1981):** *An introduction to curriculum research and development*. London, Heinemann Educational Books, Ltd.
- STENHOUSE, L. (1987):** *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata, 2ª ed.
- TABA, H. (1962):** *Curriculum Development-Theory and Practice*. Hartcourt, Brace and World, Inc.
- (1974): *Elaboración del Currículo*. Buenos Aires, Troquel.
- TYLER, R. W. (1949):** *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, The University of Chicago Press.
- WHEELER, D. K. (1985):** *El desarrollo del Currículum escolar*. Madrid, Santillana.