
Juan Manuel Alvarez Méndez

ENTENDER LA DIDÁCTICA,
ENTENDER EL CURRÍCULUM

- 3 -

Miño y Dávila
editores

bien señala Giordan (1985: 23), "el elemento importante del proceso educativo no es la ciencia que se trata de impartir sino la relación entre el alumno y la disciplina científica: permitir al niño o al adolescente apropiarse, construyéndolas, de las herramientas que le permitan dominar su cuerpo y su medio natural y social".

En esta interpretación, la Didáctica Especial o Didáctica Aplicada es el catalizador que activa racionalmente el proceso según los conocimientos de la ciencia base y según los conocimientos didácticos presentes en el proceso educativo. En este sentido, la Didáctica Aplicada o Didáctica Específica está más próxima a una teoría del proceder científico que a una teoría de los resultados científicos.

Se trata de comprender los procesos de creación de la ciencia y de la cultura, y no de conformarse sólo con reconocer (que al final se reduce a recordar) los resultados a los que llevan aquellos procesos. La idea subyacente es la de estimular en el alumno la capacidad de un aprendizaje creativo, que será siempre crítico y significativo, y que intentará integrar los distintos saberes en un curriculum interdisciplinar.

La Didáctica Aplicada, Didáctica Específica o Didáctica Especial —uso las tres expresiones porque así identificamos aquel conocimiento didáctico aplicado en nuestra tradición pedagógica— es el resultado de la convergencia de los componentes científicos o disciplinares de cada una de las materias del curriculum con la vertiente curricular que atiende a los contenidos científicos y culturales (ex)puestos en el escenario de enseñanza y de aprendizaje. Son los dos indicadores que delimitan *lo específico* y *lo especial* de la Didáctica, en función de la situación educativa formal y que definen los procesos específicos en los campos del conocimiento y de la enseñanza.

CAPÍTULO 5

Didáctica y Curriculum: dos tradiciones, dos culturas, un campo común de estudio y de trabajo

Aquellos que trabajan sobre el curriculum tienen una responsabilidad profesional muy importante que desarrollar. El desarrollo curricular moderno ha sobrevivido a dudas; ha avanzado a través de tiempos turbulentos. La prueba más grande la tenemos ahora en frente. Si el movimiento continúa y crece en fortaleza y efectividad, exigirá ilusión, trabajo duro y disposición para buscar nuevos y mejores medios para conseguir la acción cooperativa de todos aquellos que tienen interés en el curriculum. Sobre todo, exige un nivel de dedicación profesional que implique a los trabajadores del curriculum con el ánimo de insistir que se oigan sus voces en los Consejos de aquellos grupos que dan forma al futuro de nuestro sistema educativo.

(Caswell, 1978: 37)

1. Didáctica y Curriculum: dos tradiciones diferenciadas

En las definiciones de Didáctica de hace años había unas características que se repetían: características *científicas*, *técnicas* y *artísticas*, en mayor medida una u otra según posicionamientos ideológicos, fuentes, interpretaciones e intereses distintos.

abriendo las miras del espacio de la Didáctica y aproximando los intereses del Curriculum a las prácticas educativas.

Shulman (1989: 65) alude al “paradigma perdido” en la cultura estadounidense para referirse a la poca atención que tradicionalmente se ha prestado a la “didáctica del contenido” (*Pedagogy of Substance*), equivalente al área que abarca la Didáctica Aplicada. Según él, hace falta recuperar este espacio de reflexión y de trabajo. En la medida en que esta propuesta prospere, las dos tradiciones (curricular y didáctica) irán aproximando sus enfoques, creando una cultura común y un campo de trabajo compartido.

Los argumentos de Grossman y Stodolsky (1994) abundan en esta idea, cercana a la presentación que hace Skilbeck (1990: 35ss) sobre las diferencias conceptuales que se dan en distintos países, entre Curriculum y Didáctica (*Pedagogy*). Suele haber consenso en entender esta última como proceso de transmisión, mientras que resulta más difícil lograr el consenso para el curriculum, dado que hace referencia a disciplinas, cursos, programas de estudio y materias de estudio; y en un lenguaje más especializado, abarca términos como curriculum básico, opcional, actividad, curriculum oculto, experiencial, académico o profesional.

Destaca también Malcolm Skilbeck que al considerar el curriculum escolar y la práctica didáctica, debemos hacerlo en su totalidad y en su relación. Según este autor (Skilbeck, 1990: 36), el curriculum amplía las líneas de estudio mucho más allá de los límites de lo escolar para llegar e interactuar con la comunidad y con los padres. Por su parte, la Didáctica centra la atención en operaciones de enseñanza y de aprendizaje, aproximándose más a métodos. Sobre esta base, y según Skilbeck, el Curriculum tiene que ver más con el contenido y la Didáctica con su transmisión. En esta interrelación, ambos se matizan mutuamente.

Lee Shulman distingue tres clases de conocimiento del contenido: conocimiento de la materia (*subject matter knowledge*), conocimiento didáctico (*pedagogical knowledge*) y conocimiento curricular (*curricular knowledge*). Si el conocimiento de la materia atiende a “la comprensión del tema propia de un especialista en el campo”, el conocimiento didáctico se refiere a “la comprensión de cómo determinados temas, principios y estrategias, en

La incorporación del discurso curricular viene ahora a acenar estas mismas notas, bien sea en la coincidencia, bien sea en la crítica a alguna de ellas, bien sea en la apuesta por concepciones que descartan unas alternativas en favor de otras. Las últimas modificaciones en la concepción didáctica de Klafki (1995a), que podemos tomar como reflejo de la dinámica del pensamiento vivo, son ilustrativas a este respecto y nos sirven de base para conocer lo que ha sido la Didáctica desde la perspectiva e interpretación del Curriculum.

Veremos que, en algunos casos, la coincidencia entre Didáctica y Curriculum es total, mientras que en otros las diferencias serán de matiz, y en otros casos serán notorias. Habrá casos, cuando el entendimiento no es posible, de *bilingüismo*, en el sentido que da Kuhn al término, referido a culturas distintas que manejan expresiones diferentes para aludir a conceptos similares, yendo de una a otra sin confundir las ideas. En este caso, el entendimiento entre ambas comunidades “produce personas bilingües, no traductores”. El coste que debe pagar el bilingüe es que...

“debe recordar siempre dentro de qué comunidad se está produciendo el discurso. El uso de una taxonomía para formular enunciados dirigidos a alguien que usa la otra, pone en riesgo la comunicación.”

(Kuhn, 1994: 31)

Todo dependerá de lo que se entienda por Didáctica y Curriculum, y los usos más o menos restringidos, más o menos amplios que se hagan de ellos. Dependerá también de la óptica que adoptemos y de las posiciones ideológicas en las que cada uno se sitúa. Incluso, y lo que es menos relevante intelectualmente, dependerá de estilos y formas de ser peculiares, propios para fabricar predios restringidos de privilegios menos explícitos.

No obstante, hay una creciente tendencia a la aproximación entre los dos campos, si no ya una notable identificación entre las áreas de estudio y de trabajo que abarcan la Didáctica y el Curriculum. Hoy podemos percibir un movimiento que describe la voluntad común por acercar los estudios de un lado y de otro,

determinadas materias, se comprenden o se comprenden mal, se aprenden o tienden a olvidarse”.

El conocimiento curricular, por su parte, se refiere a “la familiaridad con las formas de organizar y dividir el conocimiento para la enseñanza: en textos, programas, medios, libros de ejercicios, otras formas de práctica, etc.” (Shulman, 1989: 65). En las explicaciones de Klafki (1995a: 15), este conocimiento corresponde a la preparación de las lecciones, que es, según este autor, una de las tareas que abarca los problemas básicos de la escuela y en la que se concreta aquella interrelación entre la teoría y la práctica, entre la experiencia y la reflexión.

Las similitudes entre las concepciones del razonamiento didáctico y el conocimiento del contenido de enseñanza, señala Shulman (1995: 201), son la base sobre la que se puede construir la aproximación de las dos tradiciones: curricular y didáctica.

Por su parte, Englund (1995: 129-130) distingue varias formas de analizar el concepto del contenido educativo, estrechamente relacionadas con la estructura básica de la Didáctica Aplicada, y propone la siguiente clasificación jerárquica:

a) *Contenido epistémico de la materia escolar*. Este aspecto del contenido se deriva de la relación de una materia escolar con una disciplina científica subyacente. Abarca, entonces, conceptos físicos centrales, como gravedad, poder, proporcionalidad, electricidad, etc.

b) *Contenido de materia escolar*. Se puede conceptualizar de diferentes maneras, desde las no problematizadas y dadas según los objetivos políticos educativos, por medio de interpretaciones esencialistas diferentes (la relación entre materia escolar y disciplina científica, una tradición de materia escolar), hasta un contenido histórica y socialmente interpretable e intercambiable.

c) *Contenido de conocimiento*. Un área relacional, teóricamente demarcada, que incluye las dimensiones epistémicas y no epistémicas, tales como las relaciones entre individuo y sociedad, individuo y naturaleza, etc., que puede ser conceptualizado de modos diferentes con implicaciones didácticas diferentes.

d) *Contenidos de socialización*. Importan los contextos con diferentes significados que ejemplifican las tres concepciones educativas que él describe: *patrilocal* (basada en valores tradicionales), *racional-científica* (visión funcionalista) y *democrática* (participativa) (Englund, 1991: 121-124).

Del Currículum se han dado muchas definiciones e interpretaciones, hasta el punto que resulta legítimo plantearse *qué no es currículum* en la escuela, pues todo lo que tiene que ver con ella (enseñanza, aprendizaje, proceso de escolarización, socialización, plan de estudios, métodos...) tiene que ver también con el currículum, es el currículum. Esta percepción se agudiza si aceptamos, como propone Jackson (1992b: 37), que tal vez no existan las fronteras que delimiten el currículum.

Algunas definiciones de Currículum abarcan el campo semántico de la Didáctica, otras la trascienden y en otras habrá coincidencia o simplemente más cercanía. Desde el momento en que coinciden, se identifican. Y por extensión, se implican en el mismo discurso, más cuando el currículum no sólo mira al conocimiento en un sentido social e históricamente problemático, sino también al contenido y a la metodología de enseñanza, que funcionan en un nivel experiencial e institucional en las aulas (Doyle, 1986, 1992 y 1995). Pero hay otras interpretaciones del currículum que tienen muy poco que ver con la Didáctica y centran la atención en temas lejanos a las preocupaciones de los profesores, los alumnos, los padres y quienes tienen responsabilidades burocráticas y administrativas. Esto se da cuando el discurso curricular se queda en niveles macroteóricos, olvidando los asuntos prácticos que se dan en los niveles microescolares (Gore, 1996).

Ahora bien, pueden subsistir diferencias entre Didáctica y Currículum, según sean los términos de comparación. Si Didáctica se entiende como metodología, en ningún caso será igual a Currículum. Si Didáctica se identifica con programación o plan de estudios, Didáctica y Currículum comparan espacios comunes. Si Didáctica es objetivos, contenidos, métodos, evaluación, se dan aproximaciones entre ambos conceptos. Si Didáctica se interpreta como técnicas (de enseñanza, de programación, de evaluación),

entonces existen parcelas compartidas. Si la Didáctica restringe su campo a la enseñanza, entonces el Currículum es algo más complejo y más amplio. Si la Didáctica hace frente a cuestiones sobre *qué*, además de *cómo* enseñar, es decir sobre el contenido y la forma de enseñanza, y el Currículum empieza a preocuparse por la enseñanza de contenidos concretos, entonces ambos comparten el mismo espacio de trabajo y de investigación.

Habrán casos en los que podamos decir que la Didáctica es Currículum; otros en los que la Didáctica es parte del Currículum y otros en los que el Currículum es parte de la Didáctica, y casos en los que los dos términos se solapan intercambiando significados de un modo no relevante. Habrá otros en los que el Currículum es Didáctica y otros en los que la Didáctica y el Currículum comparten espacios comunes, reservando al mismo tiempo campos particulares que no tienen nada en común.

Existirán otros casos, en fin, en los que Didáctica y Currículum vienen a ser lo mismo (Klakfi, 1995b: 190-191; Westbury, 1995: 233). De hecho, ambos tienen asuntos comunes, como son las cuestiones relacionadas con:

- las *metas* y los *objetivos* de enseñanza y de aprendizaje;
- la selección de las *tareas*, *temas* y *contenidos* de enseñanza y de aprendizaje;
- las formas de organización, procedimientos y métodos de enseñanza y aprendizaje, identificadas con la *metodología*;
- los *medios* de enseñanza y de aprendizaje (libros de texto, mapas, diapositivas, ordenadores...); y
- la forma en la que los resultados de aprendizaje pueden *controlarse* y *evaluarse*.

También participan en el estudio de asuntos relacionados con prerrequisitos que inciden en el proceso educativo, así como de factores perturbadores y de sus efectos no previstos ni deseados.

Muchas de las confusiones o desacuerdos radican en la polise-
mia que pueda darse entre vocablos, más que en el área en la que trabajan quienes se identifican con un mismo campo de conocimiento. En ningún caso la Didáctica y el Currículum han sido

campos de estudio y de acción que no hayan tenido nada que ver, a no ser el desconocimiento mutuo de culturas que se deben a tradiciones distintas, aunque, como sostiene Gündem (1995: 44), ambas entronquen en el pensamiento de Comenio y de Herbart.

Esa misma coincidencia la sitúa Hamilton (1995: 80) en Ratke y Comenio, que juntos “aspiraban a restablecer el designio divino sobre la tierra por medio del restablecimiento, la reconstitución, redefinición y armonización del orden de la instrucción, el orden de la naturaleza, el orden espiritual y el orden político”.

Publicaciones actuales evidencian estos arraigos culturales diferenciadores a la vez que una mayor sensibilidad hacia la necesidad de comprensión y acercamiento mutuo. En un número reciente del *Journal of Curriculum Studies* (1995, vol. 27, nº 1) se presenta una serie de trabajos con la intención expresa de introducir la tradición europea de la Didáctica en la cultura anglosajona, desarrollada en torno a lo curricular.

Con la misma intención de este monográfico, puede verse el libro compilado por Hopmann y Riquarts (1995a). En el editorial de la revista, Christine Keitel y Stefan Hopmann explican que:

“la Didáctica está en el centro de todo pensamiento sobre la enseñanza y la formación del profesor en la Europa central y del norte [...]. Es una tradición que abarca muchos de los asuntos de los estudios del currículum, pero lo hace desde puntos de partida filosóficos diferentes y en un contexto de práctica diferente.”

Para ilustrar estas diferencias usan en el trabajo, según dicen, el “término germánico y escandinavo de *didaktik*” en lugar del “a veces peyorativo término inglés de *didactics*”. Como indican Hopman y Riquarts (1995b: 3), la palabra inglesa *didactics*, “prácticamente ha desaparecido del vocabulario del lenguaje educativo inglés”. Hopman y Riquarts (1995a: 14) repiten la idea, explicando que el término Didáctica y sus derivados han desaparecido definitivamente del discurso pedagógico. La razón, según ellos, es que el término *didáctica* ha adquirido un significado restringido, referido sólo a consideraciones metodológicas y prácticas. En

— 7 —

cambio, en la cultura angloamericana se impone el uso de *curriculum*, cuestión que, según Toombs y Tiemey (1993: 176), no es accidental, puesto que por razón de la emigración escocesa y la tradición calvinista, acabó imponiéndose.

En la cultura pedagógica francesa, como ya advirtiera Debesse (1960: 555), *didáctica* es un término poco usado, y viene a ser sinónimo de *método*, interpretación próxima a la cultura italiana. En ésta, el manual de Titone (1966), que constituyó en algún momento de la cultura pedagógica española el *vademecum* de referencia obligada de la materia, refleja desde el título esta sinonimia: *Metodología didáctica*.

Debeauvais (1989: 409) incluso cuestiona que en el contexto francés se admita la existencia de una Didáctica General –sinónimo de menor frecuencia que el de la expresión “programas escolares” del término *curriculum*–, aunque no existan dudas sobre la posibilidad de las didácticas especiales: «si bien en Francia se admiten y reconocen poco a poco las ‘didácticas de las disciplinas’, la mayoría de los especialistas niegan que pueda existir una ‘didáctica general’».

En un trabajo posterior, Forquín (1995: 199-209) aclara que la cuestión del *curriculum* ha aparecido en la cultura francesa recientemente y es abordada sólo de un modo indirecto en trabajos de sociología de la educación. La principal ruptura en el pensamiento francés sobre el *curriculum* ha sido posible gracias a algún trabajo sobre didáctica, si bien existe una fuerte tendencia a definir esta última disciplina por referencia a la transmisión del contenido de conocimiento.

Un enfoque diferente, en el que los términos de comparación son “Pedagogía” y “Didáctica”, es el de Kroksmark (1995: 365-382). Según él, la Didáctica se entiende como “ciencia de la enseñanza”, Pedagogía como “ciencia de la educación”, y “autodidáctica” como “la persona que actúa en una variedad de situaciones escolares progresivamente adquiridas como *experiencia probada* sobre la cual basa su conocimiento” (*ibid.*: 367).

Una revisión de las distintas conceptualizaciones que se han ido haciendo tanto de la Didáctica como del *Curriculum* nos puede descubrir cómo pendularmente algunas acercan los referentes

semánticos de los campos mientras otras los alejan o diferencian. Es la razón por la que, quienes trabajamos e investigamos sobre Didáctica o *Curriculum*, nos encontramos leyendo obras comunes o hablando de los mismos temas. Esto se da en una trayectoria en la que el *Curriculum* va gradualmente convirtiéndose en un concepto central de la narrativa educativa, hasta el punto de que la Didáctica podría llegar a entenderse como parte del mismo, en contra de lo que sucedía inicialmente.

Trato de representar de un modo esquemático aquellas posibilidades en las formulaciones que siguen:

**Didáctica (D) y Curriculum (C):
coincidencias y diferencias de interpretación**

1	D = C: Didáctica y Curriculum se identifican	D = C
2	D es parte de C: La Didáctica es parte del Curriculum	D ⊂ C
3	C es parte de D: El Curriculum es parte de la Didáctica	C ⊂ D
4	D y C: Didáctica y Curriculum <i>comparten</i> espacios y campos de trabajo	D ∩ C

Lo que importa es reconocer que los dos campos están próximos, que quienes trabajamos en cualquiera de ellos pertenecemos a una misma área de conocimiento, compartimos ideas, fuentes bibliográficas y culturas diferenciadas que han vivido durante muchos años de espaldas. Cada vez es más frecuente el intercambio entre especialistas de una u otra tradición.

La síntesis que mira a la integración o complementariedad podría quedar reflejada en las palabras de Kraevskij y Lerner (1984: 27). Según ellos, la Didáctica “es la ciencia educativa pre-

ocupada por la enseñanza y el contenido curricular, impartida por medio de la enseñanza”.

En esta visión global de aprendizaje y contenidos curriculares se da la integración entre la teoría y la práctica. Además, en este terreno la Didáctica ha logrado un campo propio de investigación y de trabajo que la diferencia del dominio de otras disciplinas pedagógicas.

2. Didáctica y Curriculum: dos tradiciones que se encuentran

Una de las razones que apuntan Hopman y Riquart (1995b: 6) para explicar el desconocimiento y distanciamiento entre las tradiciones europea y estadounidense es la situación de entreguerras, que rompió con la tradición europea, sobre todo la procedente de Alemania. Desde la interpretación que ellos hacen, el distanciamiento no resulta tan inocente, pues refleja el enfrentamiento entre dos tradiciones que se disputaban la hegemonía cultural con un sustrato político.

Wolfgang Klafki, enraizado en la cultura y en la tradición europea —concretamente, la alemana, de tanta raigambre y de tanta tradición en la Didáctica que aquí hemos conocido—, explica de un modo claro la cuestión. Su pensamiento refleja muy bien una situación de tránsito y de apertura a nuevas culturas.

Como puede inferirse del análisis de Klafki (1986, 1995a y 1995b), el distanciamiento Didáctica/Curriculum tiene implicaciones de carácter epistemológico. Según él, el concepto de *curriculum* abarca aspectos que siempre trató la Didáctica, tales como planificación, ejecución y evaluación, unidades didácticas, materiales. “Los conceptos de *didáctica* y de *curriculum* pueden aplicarse, en el sentido de didáctica general o teoría general del currículo, a los problemas generales de la enseñanza (Klafki, 1986: 45)”.

En trabajos posteriores (Klafki, 1995b: 187-188) insiste en este pensamiento:

“No comparto el punto de vista de quienes sostienen que hay grandes diferencias entre ‘didáctica’ y ‘curriculum’ [...] Más bien, una comparación de un gran número de intentos de definir el objeto de la didáctica (y su investigación) con los intentos correspondientes de definir el objeto de la teoría del curriculum (y su investigación) revela un alto grado de solapamiento y de coincidencia. Tengo la impresión de que las visiones de muchos especialistas que hablan de didáctica y un número grande de teóricos que hablan del curriculum han ido convergiendo en las dos últimas décadas.”

Por su parte, David Hamilton apunta algunas razones que pueden explicar el mantenimiento de dos tradiciones que comparten espacios comunes. En su argumentación, Hamilton (1995: 71) sostiene:

“las nociones de Curriculum y Didáctica han estado influidas en la educación occidental por más de trescientos años. Nunca han sido conceptos estáticos. Han cambiado, han adquirido nuevos significados y connotaciones intelectuales, culturales y nacionales nuevas.”

Hamilton reconoce en los dos conceptos, como también lo hace Gudem (1995) e indirectamente Toombs y Tierney (1993), las raíces comunes en Comenio, destacando la aparición del término *curriculum* como neologismo en los siglos XVI y XVII. Ambos conceptos tuvieron un papel importante en la sustitución histórica de *instrucción* por *educación*.

Por el paralelismo que se puede establecer con nuestro contexto cultural pedagógico, me parece interesante la interpretación que da el finlandés Pertti Kansanen sobre la evolución de los conceptos de *didáctica* y de *curriculum* en Alemania y en los países nórdicos. En sus inicios, el curriculum, orientado a las aplicaciones prácticas (Doll, 1993: 279), se entendió como “plan” o “plan de enseñanza”. Este es el sentido que Luzuriaga le da en las traducciones que hace de las obras de Dewey. Posteriormente se centró

en el aprendizaje del alumno, lo que lo ligaba más a la psicología de la educación. En este devenir, los curriculistas prestaron poca atención, según Kansanen (1995a: 349-350), a la elaboración y desarrollo de una teoría propia y al pensamiento filosófico. Esta característica marcó el alejamiento conceptual entre la Didáctica y el Curriculum, y a partir de ese momento fueron distanciándose y aislándose en sus propias culturas.

En la medida en que el concepto *curriculum* se fue ampliando y fue desarrollando teoría curricular, se fue aproximando al concepto y al campo tradicional de la Didáctica, hasta llegar a identificarse ambos, de modo que la teoría didáctica y la teoría del curriculum se han considerado áreas equivalentes de la Educación.

Hopmann y Riquarts (1995a: 20) sostienen que el término *curriculum* fue utilizado en los años setenta y ochenta como un reemplazo o modernización del término *didáctica* en todos los niveles imaginables de investigación y desarrollo, aunque en otro trabajo (Hopmann y Riquarts, 1995b) expresan un pensamiento más crítico sobre el acercamiento de los dos conceptos. Según ellos, en contraste con los planteamientos de la Didáctica, “la planificación curricular no era un instrumento mejor, y cuando más se diferencía—en crear un enfoque unificado para todos los niveles de la construcción curricular—falta más obviamente”. Y apuntando a la situación actual, destacan la vuelta a la Didáctica en la cultura alemana.

Por su parte, Peter Merck (1995a: 358-359) sostiene que “aquello en lo que pensamos cuando hablamos de ‘educación general’ [...] representa lo que hace humanos a los humanos” y viene a constituir uno de los lazos entre Didáctica y Curriculum.

Con referentes distintos, Díaz Barriga (1986: 9) interpreta la relación entre lo curricular y lo didáctico desde un prisma diferente. Lo curricular, dice Díaz Barriga, ha desplazado a lo didáctico por el peso que han ido adquiriendo concepciones tayloristas de la educación, lo que ha desplazado a su vez el centro de interés por saberes educativos en favor de los saberes útiles y de mercado.

3. Didáctica y Curriculum: un campo de trabajo compartido

Lo que va quedando claro es que, por uso y por conveniencia pero también por razones epistemológicas, las barreras que el tiempo y la costumbre erigieron, cada vez son más endebles y cada vez las dos culturas se encuentran más cerca. En algunos casos se (con)funden en un sólo campo de estudio y de trabajo que abarca el espectro que va de la enseñanza al aprendizaje, entendidos como un proceso único (Bruner, 1997: 44ss). En una expresión recurrente, aunque de poca incidencia en el lenguaje pedagógico, Pichón Rivière (1975: 61) propuso llamar a esta unión *enseñaje*. Más allá de la ocurrencia, interesa tener presente la idea que encierra, y que no es nueva. Ya antes, Hirst (1977: 304-305) había dado una respuesta a la integración de la enseñanza y el aprendizaje, sosteniendo la mutua dependencia.

Coincidiendo básicamente con este punto de vista, y desde una interpretación crítico-construktiva de la didáctica, Klafki (1986: 69) señala que la enseñanza y el aprendizaje se entienden como un proceso de interacción en el que todas las partes implicadas continúan su aprendizaje: “En los procesos entendidos de este modo, los profesores pueden y deben realizar constantemente sus propios procesos de aprendizaje gracias a las interacciones con los alumnos”, concluye.

Y vuelve a insistir en esta idea (Klafki, 1995b: 196) aludiendo a las relaciones entre enseñanza y aprendizaje como proceso interactivo en el que quienes aprenden, con el apoyo de quienes enseñan, adquieren progresivamente conocimiento y métodos de conocimiento de un modo independiente y tienen oportunidades de percibir, diseñar, juzgar, evaluar y actuar con el fin de estar preparados para confrontar la realidad sociohistórica de un modo reflexivo y activo, “aprendiendo a aprender”.

Existe una intención creciente en cada una de las tradiciones de buscar puntos de contacto, con planteamientos de acercamiento no sólo nominal sino también epistemológico. Cada vez resulta más fácil encontrar textos preocupados por la integración y la complementariedad, aunque todavía quede camino por andar.

Desde esta perspectiva, desde este interés, podemos concluir que la *didáctica es curriculum* y que el *curriculum es didáctica*, idea central que recoge el proyecto internacional que lleva por título: "El Curriculum y la Didáctica se encuentran" (Gundem, 1995: 43), cuyos trabajos aparecen recogidos en la obra que Hopmann y Riquarts editan.

PARTE II

Bases de racionalidad para la construcción del conocimiento en Didáctica



CAPÍTULO 6

La construcción del conocimiento en Didáctica

En la comunidad científica, se valora más resolver un problema académico irrelevante que tener una idea que pueda resolver un problema importante. Nuestro trabajo es precisamente tener ideas. Es a esto, por tanto, a lo que se debería dar importancia en vez de a la resolución de problemas académicos. Todo el mundo está preocupado por los resultados, pero no por la idea que permite conseguir ese resultado. Si se consiguiera cambiar esta situación, la gente no tendría tanto miedo a exponer sus teorías y se abriría el campo a nuevas realizaciones. Lo difícil realmente es tener una buena idea que funcione.

(George Köhler –Nobel de Medicina–
diario *El país*, 26 de noviembre de 1984, pág. 32)

Bastante camina el que nunca se aparta del camino. Y el tiempo que se gasta en fundamentar bien los principios, no es tiempo perdido, sino un grandísimo ahorro de él para llegar a lo que sigue con facilidad, rapidez y seguridad.

(Comenio, 1922 [1628]: 209)

1. La construcción del conocimiento en Didáctica y/o Currículum

Si tenemos en cuenta que la representación del conocimiento constituye una cuestión fundamental en la teoría, en la planificación y en el desarrollo del currículum, el estudio de las principales tradiciones curriculares nos puede develar alguna de las claves para saber la forma en que entienden y tratan la naturaleza del conocimiento.

Cada tradición educativa defenderá interpretaciones diferentes, contrarias en algunos casos, e incluso contradictorias en otras, acerca del conocimiento. Lo mismo hará respecto del modelo ideal de ciudadano educado. Dialécticamente, las concepciones o paradigmas curriculares reflejarán los conflictos y los valores subyacentes que defienden no sólo sobre la interpretación del conocimiento, sino también sobre los distintos modos de representación y consecuentemente las distintas formas de concebir el currículum, además de los intereses que desde cada una se pondrán en juego, que según el pensamiento de Habermas son los que realmente permanecen soterrados detrás de las discrepancias de opinión en el ámbito del discurso práctico.

Este razonamiento conlleva tomar en consideración la naturaleza del conocimiento, lo que se puede conocer y lo que merece la pena conocer. Se establecen así criterios claros para discernir sobre lo que deberá ser apreciado como lo más valioso, que en el contexto de aprendizaje debería ser lo más valorado. En este sentido, podemos hablar con propiedad de la dimensión normativa de la educación que aspira a un determinado tipo de ciudadano y a una visión específica de sociedad.

Uno de los procedimientos que nos permiten acercarnos al estudio de estas tradiciones es analizar el tipo de racionalidad que siguen o el modo en el que utilizan el conocimiento para sus explicaciones. Tras ellas, es importante descubrir las distintas formas de ver el mundo conceptual y real que tratan de estudiar. Ello constituirá el marco teórico, que debe estar fundamentado en una racionalidad coherente que permita acceder públicamente a aquella estructura de racionalidad.

-13-

Estoy aludiendo al marco de referencia en el que podemos encontrar las claves para leer y entender lo que pretenden representar las palabras que las expresan, aunque la referencia al marco conceptual complique a veces tanto la explicación como la comprensión de los fenómenos (sociales) objeto de estudio. Desde aquellos esquemas conceptuales podremos comprender intereses e ideologías en los que se apoyan las concepciones. Del mismo modo, podremos mantener la *integridad conceptual*, por la cual los conceptos que definen un programa como un todo, conservan la unidad racional entre las partes a través de todo el programa y en cada una de las partes en que pueda dividirse (Grove y Short, 1994). Es la integridad conceptual que fundamenta la *cohesión práctica*, que da coherencia tanto a la concepción como a la puesta en práctica del currículum, es decir, tanto a la teoría como al diseño y desarrollo del mismo.

Sobre esta base resulta más fácil instaurar el diálogo sobre principios de racionalidad, de acuerdo con la explicación que de ella da Morin (1994: 102):

“La racionalidad es el juego, el diálogo incesante, entre nuestro espíritu, que crea las estructuras lógicas, que las aplica al mundo, y que dialoga con ese mundo real. Cuando ese mundo no está de acuerdo con nuestro sistema lógico, hay que admitir que nuestro sistema lógico es insuficiente, que no se encuentra más que con una parte de lo real. La racionalidad, de algún modo, no tiene jamás la pretensión de englobar la totalidad de lo real dentro de un sistema lógico, pero tiene la voluntad de dialogar con aquello que lo resiste.”

Acudir a los marcos conceptuales es acudir a las referencias más amplias que dan sentido a tomas de postura teóricas y de acción. Es acudir también a principios éticos que se dan por supuestos cuando se busca el entendimiento de posturas enfrentadas, y cuando queremos entender no sólo en un sentido positivo (*tengo interés en comprender X*) sino además en una situación de desacuerdo (*tengo interés en argumentar en contra de X, con lo que*

no estoy de acuerdo). Asimismo, acudimos a los principios éticos que justifican la búsqueda de entendimiento porque queremos dar a conocer o defender una postura (*tengo interés en explicar mi punto de vista respecto a X para que otros me entiendan*).

Incluso, tomar conciencia de los principios éticos que nos permiten relacionarnos respetuosamente con los otros puede servir para justificar posturas personales radicales, reconociendo, más que las coincidencias, la distancia respecto de otras posturas (*trato de saber dónde estoy respecto a X por la distancia que me separa del pensamiento o de la actitud o de la acción de otra persona respecto a X*).

Garantizamos con ello el ejercicio de la racionalidad práctica que debe presidir tanto las ideas como las acciones en el ámbito de la Didáctica y del Curriculum. Esto nos permite actuar prudentemente. La racionalidad práctica, sometiendo la racionalidad instrumental a la razón reflexiva, nos debe llevar al conocimiento (Klafki, 1990). La actitud racional acaba siendo base razonable de entendimiento social: "Nadie puede ser prácticamente racional sin ser virtuoso, nadie que no sea virtuoso puede ser prácticamente racional", advierte Macintyre (1988: 128). Por su parte, Giddens (1988: 158), al explicar el pensamiento de Habermas, aclara:

"La racionalidad tiene menos que ver con el conocimiento como tal que con el modo como se utiliza el conocimiento. Si consideramos las circunstancias en las que hablamos o que algo es 'racional', pensamos que esto se refiere a las personas o a las expresiones simbólicas que incluyen el conocimiento. Decir que alguien actúa racionalmente, o que un enunciado es racional, es como decir que la acción o el enunciado puede criticarse o defenderse por la persona o personas implicadas, de tal modo que éstas puedan justificarse o 'fundamentarse'".

En la base de cuanto vengo diciendo está la *voluntad de querer entender(se)*, que es la razón de ser de la *acción comunicativa* que propone Jürgen Habermas (1994). En ella se parte de la condición del acuerdo entre los participantes, conseguido por medio

de la negociación que busca el consenso. Se trata de garantizar el respeto profundo a las personas que se encuentran en esta situación de diálogo pero que piensan de modo distinto y defienden honestamente sus argumentos y posturas y tratan de convencer a los otros con los recursos de persuasión —que no de manipulación— de que disponen.

La acción didáctica, que es esencialmente *acción comunicativa* que busca el entendimiento entre las partes, también se orienta, como dice Habermas (1984: 68-69), "de acuerdo con *normas intersubjetivamente vigentes* que definen expectativas recíprocas de comportamiento y que tienen que ser entendidas y reconocidas, por los menos por dos sujetos agentes", normas sociales cuya validez "sólo se funda en la intersubjetividad del acuerdo sobre intenciones y sólo viene asegurada por el reconocimiento general de obligaciones" que se establezcan de común acuerdo.

Esta es la base de racionalidad que debe presidir cualquier intento de negociación didáctica y que debe estar integrada con la responsabilidad moral de los sujetos que se disponen al intercambio. Hay casos, sin embargo, en los que se olvidan estos marcos de referencia o no se hacen públicos, con lo cual se establecen relaciones que no trascienden el simple juego retórico entre referentes dispares. De esta manera, se ocultan las contradicciones que produce el propio emisor, lo cual impide ver con claridad desde qué marco de referencias e intereses se habla. Se rompe así la integridad conceptual que incide directamente en la coherencia de la acción. Se habla de un modo y se actúa de modo distinto, hasta el punto que la práctica se vuelve incomprensible, irrelevante. Lo que se presentaba como argumento se devela como argucias retóricas, trampas del lenguaje, que ocultan intenciones no manifiestas, en las que cabe la coacción y la imposición.

Esta situación lleva en los escenarios educativos a que aumenten las distancias entre quienes enseñan y quienes aprenden. Lo que debería ser un ejercicio público para el entendimiento se convierte en ejercicio privado de encubrimiento, con lo cual el diálogo, el debate devienen en tarea que no trasciende las buenas formas de la cortésia, de las apariencias.

El positivismo y la hermenéutica constituyen visiones distintas que interpretan la realidad desde marcos conceptuales diferentes. Ambas representan una *elección* entre concepciones de la sociedad, de la ciencia, de la política, de la filosofía, de la economía, de la educación, de la vida misma. Y ambas están presentes en el pensamiento sociocultural.

La orientación que sigo se centra en la comprensión de cuestiones complejas y multidireccionales (sociales, subjetivas, históricas, simbólicas, de intereses entrecruzados) en las que también el significado de las cosas cuenta, porque los *sujetos* darán cuenta de ellas y de lo que con ellas acontece. Procuró no perder de vista la permanente vigilancia epistemológica crítica que mantiene la cohesión entre el discurso y las prácticas. Con esta intención, y por lo que ofrece un sentido más comprensivo de las relaciones entre la teoría social y la práctica social, mi punto de referencia se acerca más al marco conceptual de la hermenéutica en su conexión con la teoría crítica, "hermenéutica crítica" (Gallagher, 1992: 239ss), que a la lectura que de las ciencias hace el positivismo.

Distinguiendo entre enfoques *naturalistas* que no admiten el sentido como concepto teórico básico y las *formas convencionales* de la teoría de la acción, Habermas (1988: 468) apuesta decididamente por el marco conceptual *hermenéutico*, puesto que "toma en serio la problemática de la comprensión y le hace frente, bien en términos constructivistas, bien explicitando las referencias reflexivas de la investigación".

En Didáctica nos interesa estudiar los significados educativos de los elementos curriculares entendidos globalmente, no en su fragmentación. Nos interesa interpretarlos en los contextos en los que se producen o se dan. Sólo así podremos descubrir significados más completos de las acciones, trascendiendo la mera conducta. Además, podremos comprender los significados que consistentemente se van construyendo según intérpretes, según contextos. Nos situamos así en un medio en el que el debate sobre significados adquiere valor educativo, teniendo en cuenta los contextos socio-históricos que los trascienden (Klafki, 1986: 49-50).

Esta perspectiva se distancia de pretensiones más ambiciosas pero menos creíbles de establecer universales derivados de enfo-

ques funcional-positivistas, que tanto han condicionado nuestro campo (Atkins, 1988). Aquella interpretación positivista del mundo social lleva a la objetivación de los sujetos y "a la transformación del conocimiento social en mercancía", como señala Grundy (1993: 72). Se oculta el hecho de que la ciencia es construcción humana, social e históricamente configurada (Kuhn, 1970; Bruner, 1997). La ciencia es una construcción histórica, y por tanto está sometida a los mismos vaivenes de las producciones históricas (Medina, 1989: 312; T. Ibáñez, 1995: 39).

La racionalidad positivista reduce la acción humana a conductas, formas *objetivables* según normas estandarizadas de normalización que establece el observador. Ya he aludido a este empeño "cientista" de estudiar los aspectos humanos con presupuestos propios de las ciencias físicas. Es fácil caer en el reduccionismo psicológico del comportamiento humano y en su reificación, como si las acciones no estuvieran ligadas a personas concretas, que tienen su propia historia y unos contextos socioculturales específicos. Un ejemplo claro de esta simplificación lo representa el conductismo y el modelo curricular a que dio lugar.

Al referirme a "cientismo", descarto en primer lugar cualquier intención de menospreciar los planteamientos científicos rigurosos. Me refiero a esa forma particular de racionalismo que sobrevalora el pensamiento científico a costa de cualquier otra consideración social, histórica, cultural, y que cierra las puertas a cualquier otra explicación que no se ajuste a los parámetros que ella misma establece, como si la misma ciencia no fuera producto de construcción histórica y colectiva. La actitud crítica que sostengo tiene que ver con esta forma de sobrestimar los principios que derivan exclusivamente de la razón, despreciando otras dimensiones tan importantes en la construcción del conocimiento como lo son las creencias, emociones, sentimientos o intuiciones.

En segundo lugar, aludo no tanto a un proceder científico en general, que doy por válido como forma de investigación en campos en los que sus principios y métodos son pertinentes, sino a la aplicación impropia de tales principios y de "el método científico" a campos que no se avienen a este tipo de racionalidad. En la historia del pensamiento, el conductismo aplicó fielmente estos prin-

-15-

cipios y procedimientos científicos al estudio de la Psicología, y no dudó en reducirla prioritariamente al estudio de los resultados observables de la conducta, instrumentalizándolos con medidas de cuantificación, que aseguraran la sistematización, pero también la comprobación y el control.

La "matematización" de los asuntos sociales, como criterio exclusivo de cientificidad, podría ejemplificar esta perspectiva, omitiendo las raíces sociales mismas del hacer matemático. Gould (1987: 62), entre ejemplos históricos en los que apoya su razonamiento, expresa:

"La interpretación creativa es el suelo donde la ciencia hunde sus raíces. Los números sugieren, obligan, refutan, pero, por sí solos, no determinan el contenido de las teorías científicas. Estas últimas se construyen sobre la base de la interpretación de dichos números, y los intérpretes suelen quedar atrapados en su propia retórica. Están convencidos de su objetividad y son incapaces de ver los prejuicios que les llevan a escoger sólo una de las muchas interpretaciones que sus números admiten."

La aplicación lineal de las ideas (positivistas) del conductismo a la educación ejemplificó una más de estas aplicaciones indebidas. Las acciones humanas se convierten en conductas observables y controlables, movimientos sin significación (Rouse, 1987: 42), que pierden el sentido que pueda darles la intencionalidad comprensible sólo a través de su interpretación. El conocimiento se reduce a parcelas insignificantes de información fácilmente controlables.

Esto obedece a la pretensión positivista de controlar racionalmente desde afuera un medio externo, social en este caso, como si fuera un mundo objetivo, en el que la existencia, como proceso físico, carece de historia (Habermas, 1987a: 127) y como si el proceso de pensar se identificara con los productos a que da resultado. Se olvida, como señala Arendt (1995: 102), que "el proceso del pensar no produce cosas tangibles, tal como tampoco las produce la simple habilidad para usar objetos".

En este sentido, el conductismo aplicado a la educación acababa en instrumentalismo. Esto es consecuencia del predominio de la visión mecánica del mundo, por la que se tiende a negar todo aquello que no sea empíricamente observable y cuantificable de algún modo. Al reducirlo todo a lo fáctico, se niega valor a otras dimensiones, como los aspectos intuitivos, imaginativos, creativos y éticos de la conciencia y de la naturaleza humana, tan presentes en los procesos de aprendizaje. Si no se niegan, quedan apartados en un segundo plano respecto de las actividades mecánicas, tales como las programaciones interminables, la taxonomización de objetivos operativos o de conducta, la serie interminable de tests estandarizados. Sobre estos presupuestos, la racionalidad queda reducida a simples operaciones de cálculo (Littelford, 1983).

Llevadas al campo de la Educación, estas ideas derivaron en decisiones racionales que se limitaban a la consecución de los objetivos predefinidos. La acción teleológicamente racional se convertía en una actividad inmediata orientada al éxito (*acción estratégica*) y no a la comprensión intersubjetiva, que es esencialmente comunicativa (*acción orientada al entendimiento*) (Habermas, 1992: 68; 1994: 157, 367).

El conductismo reduce injustificadamente los procesos mentales a conducta observable, que es el dato empírico, o sea, las apariciones *dadas* de las cosas (William Tyler, 1988: 114). Es condición que exige la racionalidad positivista. Se produce así un cambio de alcance epistemológico consistente en interpretar la enseñanza como causa externa del cambio de la conducta del alumno y el aprendizaje como un cambio externo observable de la conducta de quien aprende. No entran en consideración los procesos de asimilación y de construcción del pensamiento.

Donald Macedo habla de cientismo en un sentido algo diferente, más por los referentes que desarrolla en su trabajo que por el sentido de la crítica al positivismo, que no es el objetivo prioritario de su artículo. Entiende por cientismo "la mecanización del trabajo intelectual cultivado por los especialistas, que con frecuencia lleva a la fragmentación del conocimiento" (Macedo, 1993: 192). Esto es debido al empeño positivista puesto en "la ciencia

clara" y en la "objetividad absoluta", que ha dado como resultado "una forma de 'cientismo' más que de ciencia".

En la base de esta posición hay una actitud epistemológica de autosuficiencia al creer que la ciencia es *el* conocimiento y no sólo *una* forma más de conocimiento. Se pierde de vista "la dosis de humildad, falta de dogmatismo y buen humor", que según Bertalanffy (1976: 162), facilitaría "debates amargos acerca de teorías y modelos científicos". Se separa de este modo la ciencia de la sociedad, como apunta Rubén Blanco (1993-1994: 35), hecho que se produce durante el siglo XIX, y que ha ido creando la necesidad del especialista (el científico), como alguien alejado del conocimiento del no especialista, del lego (la sociedad). Se crea la necesidad del experto, que hace de intérprete y de *medium* entre el conocimiento científico y la sociedad.

En nombre de la ciencia y del conocimiento especializado se abre una brecha entre el científico y el ciudadano. Los científicos pueden saltar con facilidad las fronteras interesadamente creadas y opinar sobre cuestiones científicas y técnicas, además de las sociales, políticas y económicas por mediación del experto. Por esta vía, aquellas opiniones adquieren un halo de cientificidad incuestionados que soterradamente invitan al silencio de los no iniciados. En cambio, la gente común, la sociedad, tiene muy claramente delimitados sus alcances cuando habla de lo que piensa, de lo que siente, de lo que le afecta en su cotidianidad. Y cuando no reconocen las fronteras, habrá distintas formas de hacérselas recordar, invocando la autoridad que los propios científicos se otorgan.

En todos los casos, quedará como *última palabra* la del técnico, que hablará en nombre de la ciencia cuando la fuerza de los argumentos no son tan claros, o simplemente son objeto de escrutinio público, o evidencian los prejuicios, intereses u opiniones de los sujetos que hacen o que actúan.

Contra esta actitud de autosuficiencia y de dogmatismo se levanta la crítica de la Escuela de Frankfurt. Bourdieu (1991: 52) coincide en esta misma crítica cuando afirma:

"El más temible obstáculo para la construcción de una adecuada ciencia de la práctica reside, indudablemente, en

que la solidaridad que liga a los científicos con su ciencia (y con el privilegio social que la hace posible y que ella justifica o procura) les predispone a profesar la superioridad de su saber, a menudo conquistado con inmenso esfuerzo contra el sentido común, incluso a encontrar en esa superioridad una justificación para su privilegio, más que a producir un conocimiento científico del modo de conocimiento práctico y de los límites que el conocimiento teórico debe al hecho de que descansa sobre el privilegio."

Resulta sugerente el análisis textual que realiza Säfström (1996) sobre el lenguaje de la investigación en la que se asienta la reforma educativa en Suecia, por su posible paralelismo con el proceso seguido en nuestro contexto y por la fundamentación que la justifica. También resulta interesante por el papel que desempeña el lenguaje en la "objetivación" de los asuntos educativos. Lo que Säfström intenta, como él mismo sostiene en la conclusión, es demostrar que aquel lenguaje se erige en dogma, convertido en un discurso racional científico que eleva ciertas expresiones, ciertos significados, a posiciones privilegiadas. Salirse de él, salirse de las reglas y normas que lo gobiernan para hablar y actuar educativamente es autoexcluirse del propio campo semántico que aquel lenguaje crea, porque él mismo se otorga el poder que lo legitima. También es salirse del círculo de entendidos y del lenguaje de la especialización. Aquí surge la necesidad de crear expertos que expliquen los juegos lingüísticos que el mismo discurso ha ido generando, hasta hacerlo incomprensible para los no iniciados, entre los que deben contarse un número amplio de profesores.

Desde una visión positivista tan interesada y tan limitante, las prácticas educativas deben obedecer a normas y criterios técnicos derivados de aquella racionalidad científica. Fuera quedan los contextos que dan sentido y significado a las acciones educativas; asimismo, los conflictos ideológicos o de poder contrarios, los intereses económicos o políticos enfrentados, la interpretación que los propios interesados hacen de sus prácticas, de su actuación, de las concepciones que los orientan y las motivaciones e intereses que los mueven.

Este razonamiento, válido para el análisis crítico del discurso reformista actual, nos lleva al desenmascaramiento de posturas que defienden la neutralidad de la educación para justificar actitudes de carácter técnico en las que los expertos suelen apropiarse del derecho de decir la última palabra, en un afán de "cientificación del lenguaje cotidiano", utilizado "como una forma de *colonización*", en expresión de Pörksen (1995: 60).

Evidentemente, la ideología está siempre presente, aunque vaya envuelta en expresiones de apariencia neutra, con datos estadísticos que la hacen irresistible para quien no cuestione el sentido y el significado profundo de lo que representa (Roszak, 1981).

El mismo razonamiento lleva a justificar la intervención de carácter gerencialista de los expertos en cuanto que tienen que ver con la organización y administración educativas. No importa dejar de lado el conocimiento práctico, tácito y espontáneo, acumulado por quienes se encargan de la actividad educativa cotidiana, *conocimiento en la práctica, reflexión en la acción* de que habla Schön (1983: 61 y 49).

Esta actitud se ve favorecida, como sugiere Gadamer (1992: 183), por indecisiones por parte de quienes tienen que tomar las decisiones políticas y sociales. De esta manera, el experto pasa a tener una posición epistemológicamente decisiva. En sus palabras:

"Está claro que la posición que ocupa del experto entre la ciencia y la investigación por un lado y la toma de decisiones en política social y legal, por otra, es un tanto insegura y ambivalente. Tan creciente importancia del rol que desempeña el experto en nuestra sociedad es más bien un síntoma serio de la ignorancia creciente de quienes toman decisiones. Esto no es fallo de ellos: se debe al grado de complejidad de la vida privada, comercial, industrial, social y administrativa global."

Aquellas posturas a las que vengo aludiendo olvidan igualmente que la cultura, de la que participa la escuela, constituye una actividad social politizada (Kemmis, 1995), lo que la "resitúa" en las coordenadas sociales e históricas que le dan sentido, aunque

en ellas pierda aquella prístina objetividad que se apresta a la manipulación de los fenómenos sociales reduciéndolos a su tangibilidad, a su materialidad.

Lo que nos corresponde desde la responsabilidad educativa es analizar críticamente esta situación con el fin de desarrollar en nuestros alumnos el espíritu crítico para que no sean consumidores pasivos de lo que nos viene dado (Goldmann, 1979: 74; Habermas, 1987a: 30-31). Me refiero a la construcción del conocimiento como distintas formas de situarse ante el mundo, según el punto de vista epistemológico que se adopte y los modos en que se utiliza el conocimiento con este fin.

Cada visión adopta una determinada posición epistemológica desde la que trata de comprender y de explicar el campo que estudia. Y lo hace desde modos distintos de concebir la elaboración del conocimiento. En el campo educativo sucede del mismo modo. Como señala Reid (1984: 67), "toda investigación educativa parte de algún presupuesto, que puede o no ser explícito, sobre lo que es la escuela, y especialmente el sistema escolar", primando, en su opinión, las decisiones racionales más que las fuerzas sociales, sobre las que los investigadores no tienen control.

Schön (1992: 196) recoge esta idea al establecer las diferentes formas de actuar, según el marco conceptual de partida, señalando diferencias si el punto de vista es el positivismo o si la perspectiva es la constructivista. Si en el primero la competencia profesional se entiende como pericia técnica y cuenta con la seguridad de los modelos precisos que surgen de la técnica, en la segunda los profesionales se sienten artífices del mundo.

Desde la concepción científica que sostiene el conductismo (que coincide con el positivismo), la realidad *está ahí*, de un modo objetivo y concreto. La tarea docente se reducirá a que los alumnos *aprehendan* esa misma realidad, *tal cual es*. No se trata tanto de que elaboren una explicación o interpretación propia; en todo caso, ésta será función de quien enseña. Función de los alumnos será repetir lo que el profesor explica e interpreta para que ellos vayan estructurando su pensamiento.

En cambio, desde la perspectiva del constructivismo los sujetos interpretan la realidad, la *van construyendo* en una interacción

incesante, según las percepciones que de ella reciben. Más allá del objeto de conocimiento, como proponía el positivismo, lo que importa ahora es *cómo construimos conocimiento* (Jonassen, 1991).

Partiendo de estas premisas, que tomo como medida de prudencia y de vigilancia epistemológicas, opto por acercarme a la representación e interpretación del conocimiento escolar según las concepciones curriculares de dos tradiciones en la teorización sobre el curriculum que considero representan los dos enfoques básicos sobre los que tenemos alguna experiencia en nuestra cultura educativa. Me refiero a la *tradicional funcional-positivista* o *cultura positivista* y a la *tradicional socio-crítica* o *tradicional crítico-hermenéutica*, que podemos enmarcar en una *cultura humanista*.

Como forma de categorización inclusiva, la división coincide a grandes rasgos con los enfoques *objetivo-cuantitativo* e *interpretativo-cualitativo* de que habla Gage (1994).

2. La representación del conocimiento en la tradición funcional-positivista

A grandes rasgos, la *tradicional funcional* o *cultura positivista* adopta el punto de vista según las formas de representar el conocimiento que están en estrecha relación con las formas en las que representamos fielmente la realidad que nos circunda. La forma directa de *atrapar* esa realidad es por medio de la expresión lingüística; y en la medida en que la lengua se corresponda con la realidad, en esa medida podemos representar esa realidad.

La organización social que facilita el enfoque empírico-analítico es jerárquica y hace de la "realidad" una entidad objetiva, independiente del "sujeto" que la interpreta. La acepta *como es* sin entrar en consideraciones de *cómo debería ser*. Se desentiende así de los valores que en ella existen y asume el conocimiento como elemento objetivo no contaminado por intereses, conflictos o valores. Trata de descubrir proposiciones a modo de leyes empíricamente verificables, y asume los principios de control y certeza.

Las normas de réplica, validez y fiabilidad son centrales en este paradigma.

Si lo dado es la realidad, quien desee conocer tendrá que descomponer aquella realidad para escudriñarla y decir cómo son las cosas, sin ir más allá de los fenómenos. Se separan de este modo los hechos y la valoración que de ellos se pueda hacer. El positivismo tampoco entra en consideraciones sobre lo que merece la pena conocer, aspecto que reviste importancia capital en los procesos de formación y en el desarrollo del curriculum.

Aplicado al campo del curriculum, la concepción positivista, en cualquiera de sus manifestaciones, busca leyes que regulen el desarrollo curricular más que observaciones específicas en su contexto particular (Schubert y Schubert, 1991: 53). Las propuestas que derivan de esta concepción apuntan a la tradición funcionalista, que coincide con los primeros enfoques tayloristas del curriculum (Bobbitt, Charters). Esta tradición defiende la selección del contenido curricular según los niveles de adaptación del sujeto a las tareas ocupacionales que desempeñará como futuro ciudadano.

El conocimiento queda delimitado operativamente en fórmulas taxonómicas que brindan a quienes tienen la tarea de enseñar un instrumento dispuesto para la programación. La interpretación del curriculum está en función de la *lectura* que hacen del mundo social. Este queda representado en los programas escolares en forma de conocimiento que lo *copia*, de tal modo que aquel conocimiento pueda ser *leído* y aprehendido por quienes lo deben estudiar. La fidelidad a la reproducción de aquella realidad, definida esencialmente en términos factuales, evita entrar en interpretaciones o valoraciones que no estén previamente contempladas en los programas. El aprendizaje resulta, en la lógica de este razonamiento, en conductas observables sin significado (Kemmis, 1995: 138). La comprensión no entra en sus postulados.

Aquella concepción del curriculum derivó hacia una visión tecnocrática de la enseñanza. Las acciones didácticas vinieron a ser un conjunto de prácticas materiales incorporadas a rituales y rutinas que se interpretaron como hechos necesarios y naturales, convirtiéndose en formas de historia objetivada, separadas del contexto histórico desde el cual se desarrollaron (Giroux, 1988).

Este es el marco de referencias en el que, siguiendo una misma línea de razonamiento, coinciden dentro de la misma *cultura curricular positivista*, la tradición (teoría) gerencialista (taylorista), funcionalista, pragmática, utilitarista, estructuralista, positivista, experimentalista, empirista, objetivista, que llegan al campo curricular por vía del conductismo. Se manifiesta en la concepción didáctica que gira en torno a objetivos expresados en términos de conducta (dato empírico que el lenguaje "atrapa" en fórmulas objetivantes). Esto se especifica detalladamente en programaciones exhaustivas. La *Pedagogía por objetivos* sería su máxima expresión, a la vez que su concreción pragmática y programática.

Entre los autores que desarrollan sus ideas en esta línea, aunque en campos de conocimiento distintos, se cuentan Taylor, Bobbitt, Bloomfield, Thorndike, Hejlmstev, Skinner, Tyler, Bloom, Taba, Mager, Landsheere, Owens, Wheeler y tantos otros que representan la "cultura curricular del positivismo", identificada con una concepción técnica del currículum tanto en el tratamiento del contenido como en las formas de programación. Esta línea está determinada prioritariamente por las exigencias de objetividad (neutralidad) en el tratamiento metodológico y por la consecución de unos resultados previamente especificados.

Tenemos, pues, como punto de partida, una coincidencia entre positivismo, taylorismo, conductismo y currículum vertebrado en torno a objetivos, en los que se impone la racionalidad técnica o instrumental como norma de explicación y de actuación. Hay nexos comunes entre distintas manifestaciones con distintos *nombres* que obedecen a una sola racionalidad (técnica), que parte de una misma epistemología, derivada de la filosofía positivista.

La misma forma de racionalidad adopta expresiones que varían según los campos de aplicación, pero todos comparten raíces comunes. Así, coinciden en nombre de la técnica, de la eficacia y de la eficiencia, y en nombre de rentabilidades de distinto signo, la racionalidad económica, la racionalidad técnica, la racionalidad instrumental, la racionalidad positivista, la racionalidad funcionalista. Como base común tienen los mismos principios que inspiran la tradición empírico-positivista.

Desde esta mentalidad se ofrece a los profesores soluciones instrumentales bien estructuradas que se originan en el conocimiento científico para hacer frente a su trabajo diario. En esta perspectiva técnica adquiere plena significación el concepto de *diseño* aplicado al currículum, integrado como sintagma normalizado en las expresiones *diseño curricular* o *diseño del currículum* o *diseño de la instrucción*. Por tan tradicionalmente asentadas, estas expresiones de marcado carácter instrumental no llaman la atención sobre su significado técnico. La elección del término no resulta casual. Barrow (1986: 73) advierte atinadamente sobre este hecho:

"La referencia a 'diseño', más que, digamos, 'planificación', sugiere de inmediato una clase de precisión e inflexibilidad que se exige cuando se dan especificaciones para construir un avión, más que la apertura y la equivocación inevitables que se pueden dar en la dirección de una obra de teatro. Hablar de 'diseño curricular' sugiere que debe haber diseñadores que tienen una clase especial de pericia más que la de comprender simplemente el currículum, tal como normalmente se piensa de los arquitectos como personas que sólo comprenden las técnicas de construcción y tienen una perspectiva estética."

Subyace en el concepto de diseño aplicado al currículum, en primer lugar, la noción de precisión como una forma de reconocer la capacidad técnica de la previsión didáctica en la implementación del currículum. Menos explícita subyace, en segundo lugar, la implicación de un experto capaz de realizar la tarea de la precisión y de la predicción, que garantiza que puede producir distintos tipos de diseño según parta de propósitos diferentes para una enseñanza estandarizada. De nuevo surgen las sutilezas del lenguaje, que encubre diciendo, en vez de argumentar desarrollando razones. En palabras de Barrow (1986: 73):

"Más que pensar en términos de diseñadores del currículum en algún modo análogo a diseñadores de moda o de

automóviles, deberíamos pensar en términos de llegar a comprender cuáles son las cuestiones curriculares clave y cuál es la forma apropiada para tratar de responderlas. Si lo hacemos, veremos que un número de preguntas curriculares clave son filosóficas, y que la filosofía es todavía la disciplina que menos presencia tiene en las concepciones del diseño curricular.”

El análisis vuelve a traer a colación el papel de los expertos, en este caso, *diseñadores del curriculum*, a los que a tono con el lenguaje más actualizado habría que añadir los *adaptadores curriculares*, como especialistas que lucubran programas fuera del contexto escolar que ellos no tendrán que poner en funcionamiento. Tampoco tienen normalmente en cuenta los contextos más amplios en los que se producen los procesos de escolarización, que son también políticos, económicos, socioculturales, históricos. En tanto programadores y diseñadores técnicos, se apropian, extrayéndolos de su medio natural, de atributos que sólo adquieren sentido en el trabajo de aula y en la confrontación durante el que hacer didáctico diario. En este contexto, cada profesor debe hacer frente a situaciones puntuales de diversa índole, incluidas las sociolaborales, que son imprevisibles, en muchos casos conflictivas y estresantes, y que condicionan la puesta en escena de diseños de laboratorio.

En la misma línea de argumentación, Kliebard (1988b: 25) establece una relación directa entre *la construcción científica del curriculum* (*Scientific Curriculum-Making*) y el pensamiento taylorista, destacando en esta línea de construcción curricular las figuras de Franklin Bobbitt y Weyrett Wallace Charters, quienes aplicaron miméticamente aquellas ideas al diseño del curriculum. Al igual que Taylor (1969), Bobbitt y Charters, según señala Kliebard, “articularon una posición en la que los detalles insignificantes del curriculum se podrían identificar por medio de un proceso científico de análisis de actividad”.

En la articulación del curriculum siguieron criterios establecidos mediante las normas científicas que Taylor había prescrito por el simple criterio de la eficiencia. Si en el manejo de la adminis-

tración el razonamiento se centró en justificar el mayor beneficio al menor coste, en el desarrollo del curriculum la idea se tradujo en el principio de que cualquier propuesta que llevara a cabo aquellos objetivos con la mínima cantidad de gasto era el camino a tener en cuenta en el desarrollo curricular.

“La utilidad social llegó a ser el criterio supremo de contraste con el que se medía el valor de los estudios escolares”, puntualiza Kliebard (1986: 90). Se opta simplemente por una visión utilitaria sobre lo que sirve según unas previsibles (imaginadas) tareas ocupacionales específicas. De aquí surge el carácter funcional utilitario de la eficacia, que caracteriza este enfoque.

Coinciden las apreciaciones de Hamilton (1995: 81) con este análisis cuando observa que,

“el surgir del curriculum por materias en USA se debe probablemente más al proselitismo de F.W. Taylor a favor de la división del trabajo que a la creencia del siglo XIX de Wolfgang Ratke en la totalidad del campo de conocimiento o a la asunción de Johann Amos Comenio relativa al carácter pan-sofista del conocimiento.”

En el discurso de la racionalidad positivista son frecuentes conceptos como:

- productividad, eficacia y eficiencia (entendida como mayor producción por unidad de tiempo a menor coste, donde lo que se dilucida, en expresión de Lyotard (1994: 86), “no es la verdad sino la performatividad”, es decir, la mejor relación *input/output*);

1. Así aparece en la traducción. Creo más conveniente y comprensible, además de ajustarse más al sentido del texto, traducir *performance* por *rendimiento*, que es otra de sus acepciones. Conviene advertir que en Lingüística, este mismo término es traducido por *actuación*, con una significación próxima al *habla* en la narrativa estructuralista, para distinguirla de *competencia* (*competence*), expresión que nace en la teoría generativa, que se aproxima más al concepto de *lengua*. Sin embargo, en la literatura educativa suele hacer referencia al rendimiento.

-21-

- explicación, control, objetividad, predicción;
- jerarquización (secuenciación de operaciones elementales rigurosamente planificadas);
- definición operativa o conductual de objetivos (el aprendizaje se reduce a lo observable empíricamente);
- conocimiento técnico e instrumental: la dimensión funcional y utilitaria de la educación adquiere la fuerza de la fundamentación techno-científica;
- intervención del experto y del especialista; fragmentación (de contenidos, tareas, unidades de aprendizaje y de enseñanza);
- centralización, rendimiento de cuentas como sinónimo de evaluación externa de los procesos escolares;
- profesor como técnico y experto que domina con pericia y precisión el manejo de las clases según programaciones detalladas;
- preocupación por cuestiones técnicas (en la organización, en la evaluación, en el desarrollo del curriculum, en la formación de profesores...);
- cambio planificado desde los centros de poder hacia la periferia; el cambio interpretado como introducción de nuevos materiales, programas o tecnologías;
- indicadores de rendimiento, consecución de logros, calidad total, liderazgo.

La perspectiva positivista se preocupa por el control de las variables y la medida de los resultados, expresados con preferencia mediante números. Interesa la *explicación causal* derivada de unas hipótesis dadas. Empleando el lenguaje de la técnica y haciendo gala de la precisión aparente con la que maneja los conceptos —normalmente no trasciende la literalidad de la expresión y difícilmente resiste el análisis—, la racionalidad positivista atrapa con el encanto de la exactitud y de la precisión, pero oculta la abusiva simplificación a que llevan el pensamiento.

Limitando la experiencia a lo más inmediato, a lo fáctico, al fenómeno, hace de la realidad que estudia *la* realidad. Y lo que se escapa a los parámetros de análisis que ella misma fija, cae en un vacío de especulación al que no merece la pena prestarle atención en cuanto que no es posible su objetivación. La investigación ex-

perimental habla en estos casos de variables no controlables, y como tales, marginales.

Por esta vía de simplificación, la racionalidad positivista consigue establecer las barreras de su campo de estudio y hacer de él un objeto neutro no contaminado, ahistórico, apolítico, sin ideología, intereses, conflictos ni utopías. Como señala Cocho (1980: 152), “la concepción taylorista de la actividad humana, el conductismo a nivel de psicología del aprendizaje, y el dogmatismo escolástico de lo absolutamente verdadero o lo falso, es un todo internamente coherente, consistente: de uno se desprende lo otro”.

Empirismo, conductismo, taylorismo, funcionalismo, positivismo... participan de principios comunes, comparten una misma ideología (o tal vez, la falta del reconocimiento de una ideología), y operan desde una misma racionalidad. Como señala Tomás Ibañez (1995: 35), la racionalidad científica necesita ser única, absoluta, suprahumana, ideológicamente legitimada y producir efectos de poder. Sobre estas características se erige en referente de verdad, creando, en expresión de Foucault, la “retórica de la verdad”.

Lo que necesitamos entonces, en palabras de Morin (1994: 104), es “una racionalidad autocrítica, que pueda ejercer un comercio incesante con el mundo empírico”, sin confundirnos con él. Para conseguirlo, tenemos, además de la racionalidad autocrítica, la experiencia que utilizamos, el conocimiento histórico compartido y construido con la participación de todos. La historia del pensamiento se ha escrito con estilos muy diferentes en soportes muy distintos y con expresiones diversas. Su interpretación nunca fue *una ni única*.

El paralelismo de los argumentos que surgen de las explicaciones de la racionalidad positivista coincide con el análisis crítico que Jürgen Habermas hace de la acción instrumental. Esta se guía por reglas técnicas que descansan sobre el saber empírico e implican pronósticos sobre sucesos observables, lo que lleva a especificar y predeterminar una conducta prevista. El comportamiento de la elección racional, en cambio, se orienta de acuerdo con *estrategias* que descansan en la elección argumentada entre opciones posibles sobre la base de un saber analítico que discrimina razonablemente (Habermas, 1984: 68).

Propuestas de esta naturaleza llevaron a políticas curriculares *hiperracionales*, según señalan Darling-Hammond y Snyder (1992: 44), quienes toman el término de Wise, entendidas como aquellas que “prescriben cuidadosamente ‘entradas’ (*inputs*) o ‘procesos’ atendiendo ‘resultados’ (*outputs*) específicos, incluso cuando las relaciones causa/efecto son desconocidas o inciertas”. Estas iniciativas curriculares racionalistas tuvieron su origen en la investigación de la industria militar y provocaron con celeridad, según Darling-Hammond y Snyder (1992: 44),

“la generalización y la aplicación de los hallazgos correlacionales; tendencias para hipersimplificar la naturaleza del aprendizaje, las metas del currículum, y los actos de enseñanza, y las pretensiones de usar los descubrimientos científicos para controlar más que para informar la enseñanza entre los efectos colaterales de un entusiasmo inicial para ‘la ciencia curricular’ que había generado graves retrocesos.”

3. La representación del conocimiento en la tradición sociocrítica

Desde una epistemología alternativa a la interpretación natural-positivista acerca de los fenómenos educativos, la Teoría Crítica y la Nueva Sociología de la Educación ofrecen una argumentación sólida para la comprensión de los procesos educativos. Desde esta mirada, los fenómenos educativos se desenvuelven en contextos donde factores económicos y políticos, culturales y sociales, de intereses e ideologías encubiertos, resultan determinantes en su configuración. Y se dan en un momento preciso y en unas circunstancias de las que no podemos prescindir, a no ser que pretendamos destemoralizar la práctica, tal como lo propone el enfoque positivista (Bourdieu, 1991: 139).

En el campo de la Didáctica y del Currículum necesitamos situarnos en la *racionalidad didáctica*, que coincide con la *racionalidad práctica*. La razón reside en la obligación de comprender

los fenómenos educativos en esta complejidad para poder interpretar aquella construcción del conocimiento, que es conflictiva y multidireccional, y que tiende a ideales que deben guiar la práctica según principios morales relacionados con el bien de la humanidad (Kemmis, 1988: 20).

En palabras de Jackson (1991: 197), “el transcurso del progreso educativo se parece más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala”, porque la práctica es, según Gimeno Sacristán (1988: 241), “algo fluido, fugaz, difícil de aprehender en coordenadas simples, y además compleja en tanto en ella se expresan múltiples determinantes, ideas, valores, usos pedagógicos”.

Pero también, como señala Freire (1994: 88) refiriéndose a la práctica educativa, sus componentes fundamentales implican: la presencia de sujetos, los contenidos (objetos de conocimiento), los objetivos mediatos e inmediatos y los métodos, procesos, técnicas de enseñanza, materiales didácticos “que deben estar en coherencia con los objetivos, con la opción política, con la utopía, con el sueño del que está impregnado el proyecto pedagógico”. Desde estas perspectivas, como indica Lyotard (1994: 69),

“el saber positivo no tiene más papel que el de informar al sujeto práctico de la realidad en la cual se debe inscribir la ejecución de la prescripción. Le permite circunscribir lo ejecutable, lo que se puede hacer. Pero lo ejecutorio, lo que se debe hacer, no le pertenece. Que una empresa sea posible es una cosa, que sea justa es otra. El saber ya no es el sujeto, está a su servicio; su única legitimidad (que es considerable) es permitir que la moralidad se haga realidad.”

Sobre esta base de argumentación tendemos a reivindicar la primacía del interés por lo que podemos considerar como *perspectiva cualitativa* para estudiar el campo que abarca la Didáctica y el Currículum. El interés radica en la descripción de los hechos observados para interpretarlos y comprenderlos en el contexto global en el que se producen. Interesa la *comprensión global* de los fenómenos estudiados en su complejidad. Pero tam-

bién hay una decidida voluntad para *actuar*, que da sentido a la acción educativa.

En la racionalidad práctica, contexto, acción y discurso son elementos a tener en cuenta en la implementación curricular porque en ellos encuentra su significación y la base para su comprensión. En este sentido, la investigación práctica valora la interacción directa con los fenómenos que investiga. Se interesa por las observaciones específicas en los contextos en las que se producen y tiene en cuenta la acción significativa y moralmente defendible.

Este tipo de racionalidad parte del supuesto de que el conocimiento no existe en abstracto como objeto de intelección ajeno y neutro, independientemente de las personas que conocen. Sitúa el conocimiento en coordenadas espaciales y temporales específicas, que son las que le dan sentido y significación. Asume que los sujetos interactúan creando conocimiento en contextos socioculturales y políticos históricamente configurados. De ahí la importancia de la comunicación como elemento que constituye esencialmente *el mundo de la vida*, en expresión de Habermas (1990: 102) y en el que “tampoco aquellos sistemas de acción que en buena medida se han especializado en las funciones de la reproducción cultural (escuela) o de integración social (Derecho) o de socialización (familia) operan de forma enteramente separada”.

En la medida en que la Teoría Crítica aplicada al Currículum tiene en la praxis el referente prioritario de investigación que sirve al interés de emancipación y analiza las relaciones de poder de la organización social, cabe dentro de esta interpretación de orientación cualitativa. Propone la necesidad de crítica ideológica de las estructuras económicas, políticas y culturales que influyen en el currículum y que mantienen divisiones sociales interesadamente creadas que marcan diferencias culturales, bien sea de género, de raza o de cultura.

A la *cultura positivista* podemos oponer la *cultura humanista*. En ella caben la tradición (teoría) fenomenológica, hermenéutica o interpretativa, crítica, etnográfica, antropológica y sociocrítica. La cultura humanista se concreta en formas específicas de entender y trabajar el currículum. Por planteamientos y epistemologías concepciones muy próximas, pero por vías distintas, coincide con

propuestas que surgen del constructivismo, tanto en concepciones sociocríticas del currículum como en propuestas prácticas.

Todos estos enfoques, que globalmente enmarco dentro de la *cultura humanista*, buscan la emancipación de los sujetos implicados, la autonomía, la responsabilidad y la capacidad crítico-reflexiva de quienes enseñan y de quienes aprenden. Por otra parte, reivindican la organización del centro escolar como ejercicio del desarrollo profesional de los profesores.

Además, considera la autoevaluación institucional de los centros como un mecanismo democrático que asegura el desarrollo profesional de los docentes, lo que no quiere decir que el propio centro se cierre a otro tipo de evaluación externa.

Autores como Dewey, Schwab, James MacDonald, Kliebard, Freire, Bourdieu, Passeron, Bernstein, Stenhouse, Barry MacDonald, Michael Young, Hellen Simons, Apple, Giroux, McLaren, Ellsworth, Sarup, Pinar, Popkewitz, Wickens, Bates, Kemmis, Carr, Ball, Andy Hargreaves, Greenfield, Grundy, Elliott, y muchos más, se encuentran dentro de esta amplia gama de opciones conceptuales.

Las siguientes nociones surgen a menudo en la narrativa curricular, inspirada en esta concepción de la ciencia y de la cultura:

- desarrollo de capacidades para un pensamiento crítico y autónomo, creatividad;
- multiculturalismo y diversidad;
- responsabilidad, autoevaluación, negociación, deliberación, participación;
- emancipación, (inter)subjetividad, aprendizaje cooperativo;
- comprensión, significación, intencionalidad;
- descentralización, autoevaluación de los centros;
- profesor como investigador, investigación en el aula;
- la escuela como unidad de cambio;
- relaciones democráticas, preocupación por la responsabilidad ética.

Esta perspectiva entiende el carácter contextual, dialéctico, intencional, multidimensional y simbólico del conocimiento, que

-24-

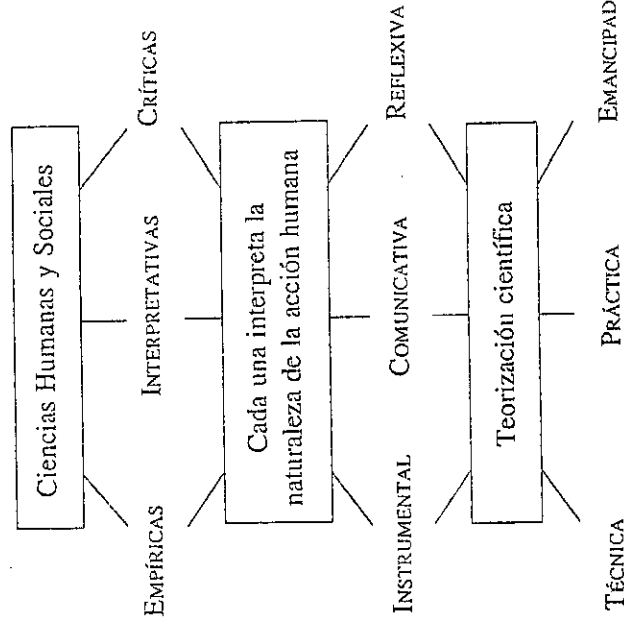
reconoce como construcción histórica y social compleja, no lineal. Y si antes hablábamos de relación causa/efecto en la transmisión del conocimiento, siendo la enseñanza la causa y el aprendizaje el efecto, desde esta perspectiva se entiende la relación como un proceso interactivo en el que los sujetos deben comprometerse con las responsabilidades que derivan del mismo. En consecuencia, la responsabilidad de aprender está en quien aprende y no en quien enseña.

Perder de vista estos marcos conceptuales suele llevar a callejones con salidas falsas y contradictorias. A falta de luz, a falta de nitidez, se ocultan los principios morales que deben guiar la acción educativa. Se rompen igualmente los esquemas epistemológicos que cohesionan y dan coherencia a todo el discurso.

En las situaciones a que puede llevar la ruptura entre el *decir* y el *hacer*, entre el *deseo* y la *práctica*, cabe de todo. Incluso en nombre de supuestos eclecticismos se ocultan incongruencias epistemológicas que desconectan el discurso de la acción, la teoría de la práctica. No importa que en este proceso de ocultamiento se recurra a subterfugios lingüísticos o juegos de simulación mediante metáforas vacías de contenido y de referentes reales en un lenguaje que halaga a oídos ingenuos.

Sobre esta base presente, de un modo fotográfico, los puntos medulares de mi argumentación. Parto de los tipos de racionalidad *técnica*, *práctica* y *crítica* como forma de estudiar la acción en las ciencias humanas y sociales. Aplicado a la acción didáctica, integro posteriormente en el análisis la racionalidad práctica y crítica porque entiendo que en la acción didáctica se necesitan mutuamente para tener sentido. Llegamos a la emancipación no sólo *comprendiendo* sino *actuando reflexiva y razonablemente*, comprometiéndonos con las personas.

Ciencias Sociales, acción humana y tipos de racionalidad



Una vez establecida la base que permite esclarecer las distintas visiones de la acción humana y los tipos de racionalidad aplicados a las Ciencias Sociales, aplico este razonamiento a las concepciones del currículum. Integro en el análisis la racionalidad práctica y la racionalidad crítica porque pierdo sentido la una sin la otra. Llegamos a la emancipación no sólo comprendiendo sino actuando ganamos a la emancipación con la intención de comprometernos reflexiva y razonablemente con las personas. Al integrar la racionalidad crítica y la práctica en la acción didáctica, reduzco el análisis a los grandes lineamientos de pensamiento, que relaciono con conceptos ideológicos del currículum según los intereses y las razones en que se sostienen. Los tipos de racionalidad constituyen el marco conceptual adecuado para explicar y comprender la acción didáctica que se deriva lógicamente de cada visión:

-25-

I. RACIONALIDAD TÉCNICA, ACCIÓN ESTRATÉGICA Y CURRÍCULUM

CONCEPCIÓN TÉCNICA DEL CURRÍCULUM: predicción,
planificación prescriptiva y control estratégico del proceso instructivo

FUENTES: Empirismo, Positivismo, Funcionalismo

RACIONALIDAD TÉCNICO-INSTRUMENTAL

La educación es actividad racional-científica de entrenamiento

CONDUCTISMO

(Modificación de la conducta de quien aprende en situaciones concretas de condicionamiento y refuerzo)

THORNDIKE, SKINNER

TAYLORISMO

(División jerárquica y diferenciada de funciones predefinidas)

TAYLOR

CONOCIMIENTO: estandarizado, común, único y fragmentado

↓
PEDAGOGÍA POR OBJETIVOS

↓

CURRÍCULUM: serie de objetivos ordenados racionalmente
(Bobbit, Tyler, Bloom, Taba)

↓

DESARROLLO CURRÍCULAR: programaciones predictivas y prescriptivas que regulan con directrices precisas la práctica instructiva

↓

ACCIÓN ESTRATÉGICA: persigue el éxito inmediato en los controles

↓

APRENDIZAJE: logro de objetivos conductuales programados

↓

ENSEÑANZA: actividad técnica diseñada por expertos en forma de paquetes curriculares

↓

EVALUACIÓN: medición y control mediante uso de tests estandarizados

II. RACIONALIDAD PRÁCTICA, ACCIÓN COMUNICATIVA Y CURRÍCULUM

CONCEPCIÓN PRÁCTICA DEL CURRÍCULUM:
comprensión, deliberación, acción reflexiva y
responsabilidad compartida en el proceso educativo

↓

FUENTES: Nueva Sociología, Hermenéutica, Teoría Crítica,

Constructivismo Social, Epistemología genética

(Habermas, Young, Bernstein, Bourdieu,

Foucault, Luhmann, Freire, Apple, Giroux)

↓

RACIONALIDAD PRÁCTICO-COMUNICATIVA

La educación es acción moral, práctica,
emancipadora, comprometida

↓

Psicología Cognitiva, Psicología Social

(Piaget, Vigotsky, Ausubel, Bruner)

↓

CONOCIMIENTO:

complejo, plural, situado, interdisciplinar

↓

PEDAGOGÍA CRÍTICO-CONSTRUCTIVA

↓

TEORÍA DEL CURRÍCULUM:

(Dewey, Schwab, Jackson, Stenhouse)

↓

CURRÍCULUM: construcción social interesada,
proceso histórico conflictivo, proyecto cultural

↓

DESARROLLO DEL CURRÍCULUM:

investigación en la acción

(Elliott, Carr, Kemmis, B.MacDonald, Walker)

↓

APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN:

actividad crítica de investigación orientada a la comprensión

4. La reconstrucción del conocimiento en el campo del Curriculum

Hemos visto a grandes trazos dos de las perspectivas que han ido perfilando formas de interpretar el conocimiento y su construcción. Como ya he señalado, al ir interpretando el conocimiento, estas perspectivas nos están dando una *lectura propia* del mundo que nos rodea. Esta misma lectura se ha hecho sobre el mundo de la Educación, de la Didáctica y del Curriculum en concreto. Son lecturas que crean una narrativa propia en torno a grandes relatos. Estos constituyen las teorías que conforman el ámbito de la Didáctica y del Curriculum. Representan modos de situarse ante el mundo de la Educación, formas distintas de *posicionarse* ante los fenómenos que se estudian.

No son sólo cuestiones relativas a matices o preferencias de expresión. Reflejan y promueven también formas de comprometerse con un determinado proyecto ideológico social. Desde cada interpretación, desde cada lectura que se haga de la educación y la sociedad, de la ciencia y la cultura, de la política y la economía, saldrán propuestas concretas y diferenciadas de acuerdo a lo que cada una crea que constituye la esencia del *ciudadano educado*.

Nos interesa también el *uso* que cada una de las racionalidades hace del conocimiento. Más que describir y analizar cada corriente de pensamiento (positivismo, hermenéutica, teoría crítica) y los tópicos que desarrolla cada una de ellas —oficio más propio de la Filosofía—, me voy a centrar en la fundamentación epistemológica de cada enfoque y en la incidencia que cada uno ha tenido en la configuración de la Didáctica y del Curriculum.

Deben tomarse las dos grandes perspectivas, *cuantitativa* y *cualitativa*, como puntos de referencia *desde los extremos*, entendiendo que en la distancia que media entre uno y otro caben distintas interpretaciones que se van moviendo pendularmente. En este sentido, tanto la explicación como la comprensión necesitan complementarse, que no confundirse, según los fines que se persiguen. Como explica Lamo De Espinosa (1990: 130), 'la comprensión nos informa de *por qué* los hombres hacen lo que hacen y por tanto pone en marcha procesos de reflexividad social; la

explicación nos informa de qué es lo que los hombres producen y por lo tanto permite un control racional de las acciones'.

La síntesis de ambos enfoques podría formularse del siguiente modo: preocupación por la *explicación comprensiva* y por la *comprensión explicativa* de los fenómenos. De esta interpretación de la dicotomía podría resultar el eclecticismo al que apuntan algunas tendencias (Cook y Reichardt, 1986).

De todos modos, intentar buscar coincidencias y colaboraciones entre los dos enfoques no quiere decir que las cuestiones que han distanciado ambas concepciones a lo largo del tiempo puedan reducirse a diferencias de expresión lingüística, ni que queden zanjadas con explicitar el deseo del mutuo y esperado entendimiento. Son formas distintas, antagónicas y complementarias, de *leer el mundo*. Esto exige *posicionarse* ante el mundo, como investigador, como profesor, y también como ciudadano. Sólo así la praxis educativa podrá aspirar a la transparencia que nos liberará de manipulaciones, tales como el adoctrinamiento, el proselitismo, el dogmatismo o cualquiera de los fundamentalismos.

El afán por buscar el entendimiento no debe ocultar que en algunos casos son irreconciliables y cuando se da la voluntad de trabajar conjuntamente, la clarificación epistemológica debe ir acompañada de la explicitación de la actitud (ideológica) del investigador ante el fenómeno estudiado. Más allá de lo que parece un simple ejercicio racional de elección, también cuentan las actitudes, los intereses y la ideología que están detrás.

Por encima de las apariencias que representan las palabras, los dos enfoques son modos diferentes de existencia y modos diferentes de abordar los temas que estudian. Los dos representan formas de *entender* los fenómenos y de *interactuar* con ellos. Así, *situarse* en una perspectiva *cualitativa* es interesarse por los significados y las intenciones de las acciones de los sujetos, trascendiendo el hecho como fenómeno en sí, del que puede ocuparse la investigación cuantitativa (Apple, 1978; Domingues, 1986). Más apropiado parece hablar de trabajo interdisciplinar.

Distinto es pretender integrar técnicas de investigación que nacen dentro de una epistemología positivista (cuantitativa) para ser aplicadas en investigaciones fundamentadas cualitativamente.

El resultado puede ser, cuando menos, caótico, y difícilmente resulte satisfactorio tanto en cuanto a exigencias epistemológicas cuanto a implementación metodológica. Lo mismo cabe decir, en cuanto a la coherencia de principios y de actitudes que puedan adoptarse frente a los fenómenos que se pretenden investigar. Se corre el riesgo de romper la integridad conceptual con consecuencias negativas para mantener la cohesión de las prácticas. Puede asimismo resultar desconcertante para ambas partes, pues no cumple rigurosamente con los requisitos que se desprenden desde ninguna de las dos perspectivas.

Si no quedan satisfechas estas condiciones, el posible eclecticismo puede resultar en penumbra intelectual más que en claridad de procedimiento, más en confusión conceptual que en transparencia actitudinal, más en rigor metodológico formal que en comprensión real de los fenómenos estudiados. La actitud conciliadora puede llevar a explicaciones técnicas que simplifican procesos complejos reduciéndolos a una serie de variables controlables y dejan de lado la intención de comprender los procesos en su complejidad dentro del contexto social y cultural en el que se dan.

La vigilancia epistemológica se hace necesaria. Sin ella, el eclecticismo corre el riesgo de caer en el desentendimiento de cualquier tipo de compromiso. Es el caso de las propuestas de Goetz y Le Compte (1988) y de Miles y Huberman (1984), entre otros, ya analizadas críticamente por Smith y Heshusius (1986: 4-12). Ambos estudios caen en la trampa de desarrollar criterios y procedimientos para la investigación cualitativa pensados para ser aplicados en la investigación experimental-cuantitativa. El intento lleva en germen la incompatibilidad y la ruptura epistemológica, y el eclecticismo al que apuntan no deja de ser una aspiración con fuertes deficiencias epistemológicas. Se producen así efectos desafortunados para la posible convergencia, debido a que ambos enfoques responden a visiones distintas del mundo y de la persona, y no sólo del método de investigación.

Los intereses ocultos de defender a ultranza posturas determinadas pervierten el proceso dialéctico del debate abierto. De posturas dogmáticas cerradas nacen los fundamentalismos. La argumentación, en contra de la simple y mezquina descalificación,

desempeña un papel fundamental para dar credibilidad y validez a cada una de las visiones. En la argumentación podemos buscar el consenso «como garantía de la posibilidad de ponerse de acuerdo, la paridad entre los 'compañeros'», como señala Lyotard (1994: 58), en la que se instaura el diálogo como forma susceptible de resolución discursiva, que es idea importante en el pensamiento de Habermas. Este consenso debe entenderse, como sugiere Lyotard (1994: 117), como un estado de las discusiones, y no como su fin.

Parto de la convicción de que las palabras por sí mismas no valen para la búsqueda de acuerdos sobre cuestiones epistemológicas y de principios, por más que encuentre en la argumentación la fuente fundamental en la que quiero apoyar las razones que aporto. Lo que estoy proponiendo sirve también como salvaguarda de prudencia ante discursos que puedan resultar atractivos por las formas y por las ideas que expresan, pero en los que no se ven con claridad los compromisos a que llevan y las consecuencias prácticas a que obligan, las morales entre ellas.

Esta misma vaguedad lleva en muchas ocasiones a acciones que contradicen los postulados de partida. Se traicionan de este modo los compromisos morales que derivan de aquella toma de postura, y además cambia el sentido de su implementación.

La Reforma de los noventa ha creado una nueva narrativa en la que podemos encontrar ejemplos variados de ilusiones de realidades distintas más por las formas en las que se expresa que por los cambios estructurales a los que debería apuntar. Los discursos sobre evaluación del rendimiento académico de alumnos podrían servir de muestra. Porque en principio, la evaluación sirve para el aprendizaje, es formativa, procesual, informa al profesor de los progresos o estancamientos de los alumnos y de las dificultades que éstos encuentran en su recorrido. Sin embargo, un análisis detenido nos revela que, más allá del lenguaje envolvente que la encubre, la evaluación sigue siendo tan selectiva, punitiva, controladora, excluyente, sancionadora y competitiva como lo ha sido siempre. Y lo que es más grave, en nombre de expresiones progresistas, la evaluación desempeña funciones que obedecen por lo general a ideologías conservadoras y elitistas

excluyentes, que olvidan que los niveles no universitarios, siendo obligatorios, son un derecho constitucional que nos ampara como ciudadanos partícipes de una ciencia y de una cultura compartida democráticamente.

En otro sentido, la actitud de crítica que propongo también sirve como medida de prudencia y de distanciamiento ante tanta palabra que sólo tiene en su expresión lo más atractivo, pero que carece de sustancia capaz de transformar o de incidir en el mejoramiento de la práctica.

PARTE III

El Curriculum como campo de estudio y de acción

