

BASES PARA EL DESARROLLO CURRICULAR

AUTORES: JOSETXU ARRIETA GALLASTEGUI
CESAR CASCANTE FERNANDEZ
JOSE MARIA ROZADA MARTINEZ

FOTOCOPIADO:

fotocopiadora Marca RICOH FT 2050

CODE 5216-27

Serial nº 7451004862

Domicilio: Dirección Provincial del MEC

Plaza de España s/n

Oviedo

DEPOSITO LEGAL 0/874-87

Oviedo, abril de 1987

INTRODUCCION

Las páginas siguientes constituyen el primer borrador de un trabajo más amplio que se encuentra aún en pleno proceso de elaboración. Con ellas no se trata pues de ofrecer algo terminado sino únicamente de adelantar una información sobre las características del trabajo que está realizando la Comisión Curricular.

No es frecuente que se ofrezcan este tipo de adelantos, incluso puede dudarse de su conveniencia, sin embargo, en este caso su presentación está justificada por las expectativas que parecen haberse generado en torno al mismo.

Las diversas iniciativas ministeriales en las que está implicados directamente numerosos profesores, e indirectamente, aunque sólo sea como espectadores interesados, casi todos los demás, han desarrollado hasta este momento no sólo un interés por los problemas curriculares, sino también una experiencia de las dificultades para abordarlos. El conocimiento de que un grupo de profesores trabajan en el intento de ofrecer un documento de bases para el desarrollo de esa tarea, tenía que suponer necesariamente un punto de atención, y, consiguientemente una solicitud de información acerca de la naturaleza y la marcha de ese trabajo. Con la finalidad de atender a esa justa demanda, hemos escrito estas páginas.

Pero es necesario insistir en su carácter prematuro, ya que es a esa circunstancia a la que deben atribuirse algunos de los aspectos del mismo que pudieran resultar más criticables.

En primer lugar, incluso como borrador, el trabajo está incompleto. Si se observa el esquema general de la página ~~19~~²² se verá que el proyecto consta de cuatro partes que se articulan en un todo compartido por los autores del mismo. Sin embargo, el presente borrador sólo recoge tres de esas cuatro partes, faltando la que se refiere a las fuentes y los fundamentos del Curriculum. Tal omisión se debe a razones de carácter administrativo. Las profesoras encargadas de la misma no han iniciado aún sus trabajos por estar pendientes de solución algunos aspectos referentes al marco que la Dirección Provincial del MEC y la Universidad de Oviedo están desarrollando para su participación conjunta en este tipo de iniciativas.

En segundo lugar, en el borrador se da un claro desequilibrio o descompensación en el tratamiento de las cuestiones que en él se abordan. Al lado de temas muy importantes que están prácticamente sólo apuntados, aparecen otros tratados más exhaustivamente, no presentándose ninguno de ellos en su redacción definitiva. Tampoco está suficientemente incorporada la bibliografía consultada en su preparación, y están pendientes de explotación un buen número de fuentes bibliográficas conocidas por los autores.

En tercer lugar, la intención de reducir al máximo la extensión de este borrador (en principio se había pensado en no superar la treintena de páginas), ha propiciado una excesiva condensación de las ideas más importantes, frente a la reducción de los desarrollos de las mismas, con la consiguiente pérdida de las explicaciones necesarias para una ágil comprensión de lo que se dice y, sobre todo, para el establecimiento de vínculos entre lo que el proyecto plantea y las situaciones y necesidades reales vividas por los profesores.

Quizás lo mejor para entender este trabajo sólo como un avance de otro que ha de resultar más acabado, sea explicar brevemente lo que será el proyecto de BASES PARA EL DESARROLLO CURRICULAR que se está elaborando.

Al amparo de una iniciativa asumida por la Dirección Provincial del MEC, un grupo de cinco profesores hemos asumido el proyecto de elaborar un trabajo que sirva como aglutinante de las discusiones que han generado entre los profesores las diferentes propuestas de reforma o los diversos proyectos, programas y cursos promovidos por el MEC.

Desde el comienzo hemos visto que ese trabajo no podía consistir en una nueva propuesta con intención de constituir una alternativa aislada de lo que ya están haciendo muchos profesores. De lo que se trataba más bien era de articular iniciativas que, en un sentido amplio, se refieren a dos campos que no deben plantearse por separado: la reforma del curriculum y la formación del profesorado.

Una reforma del curriculum no impuesta desde fuera sino protagonizada por los profesores, tal como se planteó la administración actual, y una formación del profesorado estrechamente vinculada a los problemas en los que se ocupan estos profesionales, imponía una idea de

proceso, incluso, para ser realistas, de proceso lento a la hora de concebir la manera de abordar esos campos. Por eso, más que cambiar el curriculum había que hablar de desarrollarlo.

Pero en nuestro país existe una larga experiencia de lo que pueden ser los intentos de autoformación de los profesores fuertemente pegados a la práctica, y, desde nuestro punto de vista, es una experiencia negativa en lo que se refiere a su significación para mejorar la competencia profesional de los profesores y avanzar en el conocimiento y la mejora de la práctica de la enseñanza. Claro que también existe experiencia, no hay que olvidarlo, del rotundo fracaso que supusieron siempre, para la transformación real de lo que se hace en las aulas, los intentos de encauzar la formación de los profesores a través de instituciones y profesionales excesivamente alejados del compromiso con la actividad de enseñar y con los encargados de la misma.

Así pues, plantearse el problema del desarrollo curricular y la formación del profesorado aprovechando la experiencia acumulada, exige el establecimiento de unas bases que, sin ser inamovibles, sirvan para dar coherencia y orientar un trabajo al que no hay por qué suponer eximido de la exigencia de rigor propia de la búsqueda del mayor y más verdadero conocimiento posible, y de la racionalización de la actividad práctica, en este caso, de la enseñanza. De ahí que no nos hayamos orientado hacia la realización de una propuesta curricular concreta, sino hacia la profundización en lo que, según creemos, han de ser las BASES PARA EL DESARROLLO CURRICULAR.

El proyecto pretende poner en manos de los profesores interesados:

- Una propuesta para organizar su trabajo de manera que surta efectos en su propia formación profesional y en el conocimiento de los problemas teóricos y prácticos de la enseñanza.
- Los fundamentos de esa propuesta, ofreciéndolos a discusión e invitando a que aclaren los suyos quienes legítimamente planteen opciones diferentes.
- Un análisis acerca de los elementos que se pueden "aislar" en toda enseñanza, y sobre lo que acerca de ellos se ha dicho desde diferentes concepciones. Asimismo se ofrece a discusión el planteamiento que a

los autores les parece más coherente con su concepción general del curriculum y del papel de los profesores.

- Un estado de los conocimientos científicos y pedagógicos más directamente relacionados o relacionables con las decisiones que han de tomarse sobre el curriculum, así como las consecuencias que pueden tener, en la configuración de la enseñanza-aprendizaje, la utilización de unos u otros fundamentos según lo que los autores conocen o alcanzan a suponer.
- Un conjunto de procedimientos y técnicas de trabajo concretas que están sirviendo ya a alguno de los autores para organizar su trabajo de acuerdo con las orientaciones más generales que inspiran este proyecto.

Los autores de este trabajo están trabajando por separado las distintas partes del mismo (ver índice), celebrándose frecuentes sesiones de discusión (en las que han estado presentes también las profesoras Pura Gil y Consuelo Taurá que se ocuparán de la parte III de este proyecto), con el fin de homogeneizar sus aportaciones y desarrollar el proyecto como un todo en cuanto a su concepción, que contemple desde los aspectos más generales, como puede ser el suscribir una posición dialéctica, hasta los más particulares y concretos, como puede ser, por ejemplo, la propuesta de confeccionar un diario. Este ir y venir de lo particular a lo general y viceversa, se garantiza tanto con esas discusiones como combinando equilibradamente las consultas a la bibliografía y el trabajo en el aula.

Resulta imposible determinar aquí hasta qué punto y en qué aspectos las distintas partes de este trabajo se determinan unas a otras; en ese sentido, los firmantes de este borrador se consideran coautores del mismo.

Oviedo, marzo de 1987

INDICE

I. <u>Pensamiento general y concepción curricular</u>	1 - 24
(autor: José María Rozada Martínez)	
I. 1. <u>Pensamiento general y enseñanza</u>	1
- Pensamiento vulgar, científico y general	2
- Enseñanza y pensamiento filosófico	4
- Enseñanza y sociedad	7
- Paradigmas, tradiciones, escuelas, enfoques y tendencias a la luz de los supuestos que implican	8
I. 2. <u>La utilidad del pensamiento dialéctico para abordar la actividad de enseñar</u>	11
- A qué llamamos pensamiento dialéctico	11
- Conceptos dialécticos aplicados a la enseñanza	13
I. 3. <u>El desarrollo curricular como praxis de la enseñanza</u>	15
- El trabajo de los profesores como curriculum	15
- La actividad de enseñar como trabajo alienado	17
- El curriculum como nexo entre la teoría y la práctica de la enseñanza	18
- Profesionalización y desalienación de los profesores	20
I. 4. <u>La construcción de un modelo para el desarrollo curricular</u>	20
- Concepto y utilidad de un modelo	20
- Esquema general	22
II. <u>Los elementos de la enseñanza y el desarrollo del curriculum</u>	25 - 46
(autor: Josexu Arrieta Gallastegui)	
II. 1. <u>Los objetivos educativos.</u>	27
II. 2. <u>La evaluación educativa.</u>	32
II. 3. <u>Los contenidos de la enseñanza.</u>	38

II. 4. Las estrategias de enseñanza y las actividades de aprendizaje. 43

III. Los principios fundamentantes para el desarrollo del curriculum
(autoras: Purificación Gil y Consuelo Taurá; pendiente de desarrollar)

IV. Los diseños para la acción y la investigación 47 - 66
(autor: César Cascante Fernández)

IV. 1. La unidad del desarrollo curricular con la formación y el
perfeccionamiento del profesorado 48

IV. 2. El proyecto curricular como instrumento para el trabajo
del profesor 48

IV. 3 El proyecto curricular: sus niveles, y la relación entre ellos
y la realidad 50
- El método 50
- El diseño de instrucción 54
- El diseño de investigación 55
- La provisionalidad de este diseño para la elaboración de
proyectos curriculares 60

IV. 4. Perfeccionamiento del profesorado 61
- Cuatro niveles que se suceden 61

Bibliografía

67 - 71

I. 1. - Pensamiento general y enseñanza.

Pensamiento vulgar, científico y general

Para reclamar la incorporación al trabajo de desarrollo curricular, de la actividad de pensar, a un nivel superior al que resulta ineludible en toda actividad humana, hemos escogido una expresión deliberadamente ambigua, como es la de pensamiento general. Una primer tarea debe ser, pues, la de aclarar el significado de la misma y justificar esa ambigüedad.

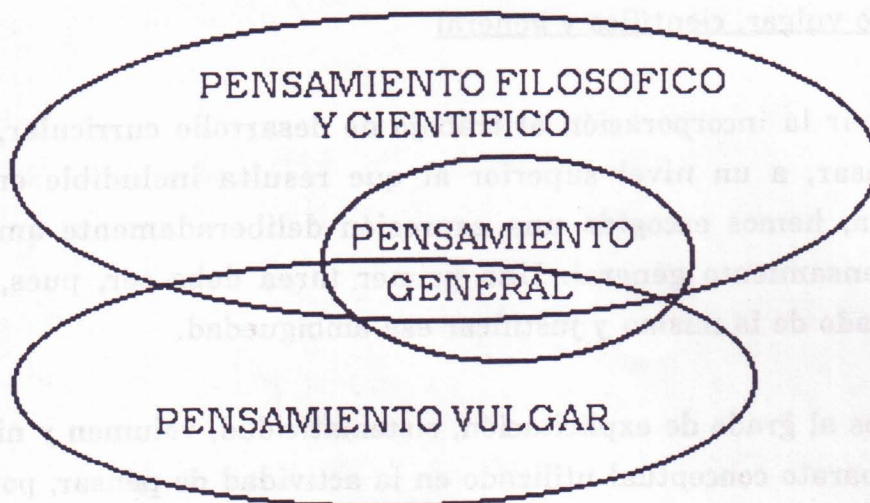
Si atendemos al grado de explicitación, sistematicidad, volumen y nivel de abstracción del aparato conceptual utilizado en la actividad de pensar, podemos distinguir entre el pensamiento vulgar, común o cotidiano y el pensamiento filosófico o científico. Si quisiéramos referirnos a alguno de ellos en particular, no necesitaríamos incluir una nueva expresión, pero el tipo de pensamiento al que nos referimos no se identifica con ninguno de los dos estrictamente.

Si bien es cierto que estos dos tipos de pensamiento poseen un cierto grado de autonomía, sobre todo en lo que respecta al ritmo y a los mecanismos y condiciones de su evolución (Toulmin, 1977), también lo es que no pueden ser concebidos como mundos radicalmente aislados, por más lejanía que exista entre los extremos de ambos. Entre lo vulgar y lo filosófico no hay una frontera fácilmente determinable, al compartir ambos un buen número de conceptos que, vehiculados a través del lenguaje, son susceptibles de evolucionar desde los niveles más bajos a los más elevados del pensamiento.

Con la expresión pensamiento general queremos reivindicar esos niveles del pensamiento que se encuentran en un estadio intermedio de desarrollo, al valerse de conceptos que no se manejan con la riqueza que pueden haber alcanzado en los campos de la filosofía y de la ciencia, que resultan por ello más difusos, menos matizados, menos desarrollados de lo que lo están para los especialistas, pero que pueden evolucionar en un proceso de creciente clarificación y elevación hacia niveles superiores.

El pensamiento general no puede ser identificado con el científico, ni

pretende ocupar un lugar en la filosofía académica, pero recurre a esos niveles para tratar de elevarse sobre el mero sentido común, reconociendo la existencia de un pensamiento superior, al que se le exige el papel de guía (Cordón, 1976).



Pero no sólo utilizamos el calificativo de general en su acepción de más vago en tanto que intermedio e impreciso, sino que también como contrario de particular.

Al reclamar un pensamiento general, estamos señalando la necesaria elevación sobre lo concreto. Se trata de reivindicar también ese nivel diferente de las actividades prácticas al que se suele denominar nivel de la teoría, y que, según se va a plantear en este trabajo, debe desarrollarse conjuntamente con lo particular, es decir, con las acciones concretas de la práctica.

Este mismo trabajo se concibe como una aportación que se sitúa en este nivel de pensamiento general, ya que aspira a desarrollarse tanto en el sentido de una mayor clarificación y elevación respecto a su nivel filosófico y científico, cuanto que gracias a la confrontación de sus propuestas con el trabajo concreto de enseñar y desarrollar el curriculum. Su ambigüedad es, por tanto, al mismo tiempo, su miseria y su riqueza.

En síntesis, lo que planteamos es que el pensamiento general cualquiera que sea su grado de desarrollo, puede actuar como la teoría con la que ^{el profesor} aborda su práctica y, al mismo tiempo, evolucionar en contacto con ésta y con el pensamiento superior, que se encuentra en la filosofía y en la ciencia. En consonancia con ello, esta primera parte del trabajo, trata de ser la teoría del

proyecto, y de señalar con el ejemplo, que una de las "bases para el desarrollo curricular", es la teoría, al nivel que seamos capaces de desarrollarla en cada momento.

Enseñanza y pensamiento filosófico

Enseñar es una actividad que, como objeto de conocimiento y campo de acción, presenta la complejidad propia de toda práctica social. Es lógico, por tanto, que en el intento de abordarla hayan ido surgiendo una pluralidad de perspectivas que no son sino la reproducción, frente al objeto enseñanza, de las diversas posiciones que se dan en la filosofía de la ciencia o la teoría del conocimiento, respecto a dos cuestiones que no son esencialmente diferentes, a saber: el debate epistemológico y metodológico acerca de las ciencias humanas (y de la educación) (Palop, 1983), y la polaridad racionalismo-irracionalismo a partir de la escisión entre la razón constituyente y la razón constituída (Flórez, 1976). Una diversidad de posiciones que, si se atiende a todos los matices, resulta ser tan variada como los autores que se han ocupado del tema. Como además también son plurales los aspectos de la enseñanza que se han abordado por separado desde esas perspectivas, nos encontramos con la existencia de muy diferentes tendencias sobre la investigación en la enseñanza, distintos modelos de innovación pedagógica, una variedad de modelos didácticos, una pluralidad de filosofías de la educación y de teorías de la enseñanza, diversas tradiciones curriculares, diferentes paradigmas de formación de profesores, etc...

Lejos de dejarse sepultar por tan vasta producción, lo que procede a la hora de formar un pensamiento general, es la realización de simplificaciones clarificadoras, que resulten operativas como referentes de las propuestas y decisiones curriculares que se dan en el terreno de lo concreto.

Tanto las decisiones que se toman en la práctica de la enseñanza, como las propuestas que se realizan respecto de la misma, están cargadas de supuestos epistemológicos para cuya clarificación resulta indispensable el manejo de un esquema que, sin pretensiones de exhaustividad, sea capaz de dar cuenta de las grandes corrientes del pensamiento filosófico y científico, y de su aplicación a la enseñanza en general y a sus diferentes campos en particular.

Con este propósito, parece pertinente como punto de partida, reducir a tres las concepciones existentes en la filosofía y la teoría del conocimiento y de la ciencia. Y, puesto que enseñar es una actividad de la que cabe conocer, pero que esencialmente consiste en hacer, tales rúbricas nos interesarán por lo que dicen respecto al tipo de conocimiento y los procedimientos para alcanzarlo que podemos tener de la enseñanza y de los fenómenos en ella implicados, pero también por las posturas que, respecto a la racionalización de las actividades prácticas, suelen asociarse con tales concepciones.

Plantear en términos de polaridad un espectro de posiciones tan variado como el que se da en el pensamiento filosófico y científico, puede ser, con razón, juzgado como una simplificación brutal. Sin embargo, a los efectos de ir configurando un primer nivel de lo que hemos denominado pensamiento general, podría tolerarse el esquematismo de contraponer un pensamiento científicista a otro anticientíficista, y, como pensamiento integrador, superador de ese antagonismo, el pensamiento dialéctico.

Muy brevemente intentaremos aclarar lo que queremos abarcar con cada uno de estos términos ~~(S)~~.

Científicista no se utiliza aquí precisamente en un sentido peyorativo, aunque así podría aplicarse para ~~algunos~~ ^{algunos} dogmáticos como los positivistas que sin embargo están comprendidos bajo esta denominación. Para adoptarla hemos tenido que rechazar otras como la misma de positivistas, neopositivistas, la de empiristas lógicos, analíticos, racionalistas críticos, etc..., ya que todas ellas hacen referencia a concepciones del conocimiento y de la ciencia mucho más matizadas y por lo tanto también más excluyentes y restrictivas. Si utilizásemos alguna de estas denominaciones, ya no podríamos reducir a tres el espectro de posiciones que se dan respecto al conocimiento y a la racionalidad de la práctica, como es nuestra intención ~~(S)~~. Una reducción tal obliga a agrupar bajo una misma denominación a posturas tan diferentes que algunas han surgido precisamente frente a ~~a~~ las otras, y que por ello no se dejan solapar bajo la caracterización de sus rivales. Esto es lo que obliga a la utilización de un término general, que, ~~su~~ bien no se identifica con ninguna de las posiciones particulares que trata de comprender, sea capaz de "dar idea" de lo que de común tienen las corrientes que colocamos bajo esa misma caracterización.

La ambigüedad del término científicista resulta en este caso útil y nos parece que permite agrupar bajo tal expresión a todas aquellas posiciones en las que la ciencia viene a identificarse con el único saber verdadero. Verdad que se alcanza gracias a las características del método científico cuyo modelo sería el de las ciencias naturales. Sus presupuestos serían: una ontología materialista y un realismo gnoseológico, la posibilidad y la exigencia de objetividad, es decir, de no contaminación con el sujeto. Y su proyecto la búsqueda de leyes generalizables, es decir el conocimiento nomotético. La verdad quedaría establecida mediante la verificación empírica o, por lo menos, con su sometimiento a la posibilidad de ser refutada (falsacionismo popperiano).

Científicistas serían aquellos que, por su "fé" en la ciencia, pretenderían convertir a ésta en el único rector de la actividad práctica racional, precisamente porque gracias a ella, el esquema de racionalidad medios-fines permite ser planteado como la ciencia de los medios complementaria de la conciencia de los fines. El problema es que los medios y los fines, la ciencia y la conciencia se sitúan para estas corrientes en esferas separadas.

Científicistas en la enseñanza, serían todos aquellos que bajo esta concepción general del saber y de la racionalidad, proponen abordar la actividad de enseñar como un proceso técnico configurado por la ciencia aplicada.

Denominamos anticientíficistas a las posiciones que se sitúan en el polo opuesto del espectro de corrientes filosóficas, científicas y epistemológicas. Este término cumple el mismo papel que el anterior al abarcar con él todas aquellas posturas que mantienen algún grado de escepticismo respecto al saber verdadero, y, sobre todo, niegan la unicidad de la ciencia, reivindicando un tratamiento diferente para los asuntos humanos y sociales.

Anticientíficista no significa opuesto a la ciencia sino al científicismo, es decir, ciertas concepciones de la ciencia y de su preponderancia sobre todo saber. Las corrientes de orientación historicista y las metodologías hermenéuticas estarían comprendidas bajo esta caracterización. El conocimiento idiográfico frente al nomotético, la subjetividad frente a la objetividad, la interpretación y la empatía frente a la exigencia de verificación empírica.

La racionalidad de la práctica no descansa, para estas posiciones, en la fundamentación científica de los medios, sino que debe comprender la racionalidad de los fines que, por otra parte, no puede ser establecida por la ciencia.

En la enseñanza, denominamos anticientificistas, a todas aquellas propuestas que destacan el papel de lo subjetivo en el conocimiento y configuración de la enseñanza, la necesidad de centrarse en la interpretación, de atender a lo contextual, de olvidar la pretensión de alcanzar generalizaciones con rango de ley, de atender a lo particular e irrepetible, etc...

Más adelante entraremos en lo que entendemos nosotros por dialéctica.

Enseñanza y sociedad

Un componente esencial del pensamiento general que tratamos de desarrollar, será el nivel de clarificación que se tiene acerca del sistema social y sus instituciones.

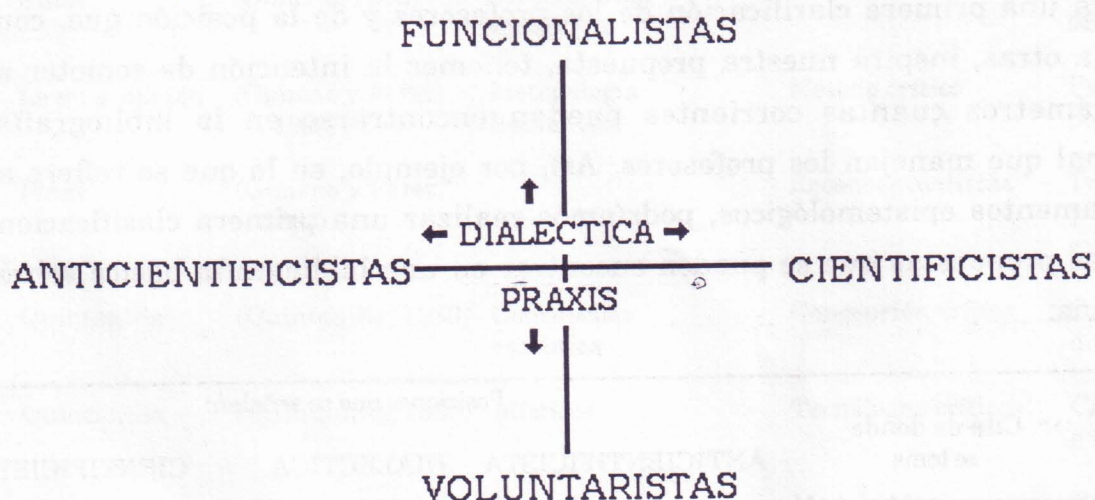
Cualquier profesor que se preocupe por la trascendencia social de su trabajo y no se conforme con la cantinela de su importante misión como educador de la juventud, habrá de adentrarse en los análisis que los sociólogos de la educación realizan acerca de la función de las instituciones de enseñanza. Se encontrará allí con estudios acerca del papel de la educación en la promoción y en la movilidad social, pero se encontrará también con posturas ampliamente compartidas que señalan al aparato escolar como uno de los más importantes en la reproducción del sistema social.

El compromiso con el desarrollo curricular no puede evitar una toma de postura respecto a estos problemas, de modo que un pensamiento general debe abordarlos, tanto para saber discernir lo que, respecto a la conservación o transformación del status quo, significan las diversas propuestas que se le presenten, como para evitar la inconsciencia, es decir, la irracionalidad teleológica.

Por otra parte el análisis sociológico de la educación está presente en la

formación inicial de los profesores y forma parte importante de la bibliografía dirigida a los mismos.

A este respecto, creemos que el esquema de referencia que puede representar los análisis que se han realizado por la sociología de la educación, sería aquel que sitúa de un lado al funcionalismo, y del otro, al voluntarismo, recogiendo una tercera posición cuyo concepto fundamental sería el de praxis, que aparecería así como el único concepto integrador de los sociológico y lo epistemológico, al tener dimensiones referentes a ambos campos.



Paradigmas, tradiciones, escuelas, enfoques y tendencias a la luz de los supuestos que implican

Las ciencias de la educación como ciencias humanas, y la enseñanza como actividad práctica en la que se plantea el problema de su racionalización, estarán transpasadas por la pluralidad de paradigmas que se dan en el ámbito de la filosofía y la teoría del conocimiento y de la ciencia.

Al mismo tiempo, sobre la enseñanza, como actividad social institucionalizada, se plasmarán los diferentes discursos existentes acerca de la funcionalidad y posibilidades de transformación de las instituciones.

Cabría esperar que la abundante bibliografía existente acerca de cada uno de los aspectos de la enseñanza (investigación educativa, formación del

PENSAMIENTO GENERAL Y CONCEPCION CURRICULAR

profesorado, concepción curricular, modelos didácticos, etc...) fuese fácilmente clasificable según los parámetros epistemológicos y sociológicos que hemos diseñado anteriormente, sin embargo no es así. La causa de que esto ocurra, no creemos que haya que buscarla en la ineficacia de tales parámetros, sino que a nuestro juicio se debe al hecho de que resulta frecuente la definición de posiciones atendiendo a aspectos que no guardan relación con las concepciones filosóficas y sociológicas que, sin embargo siempre están supuestas implícita o explícitamente (2).

Para una primera clarificación de los profesores y de la posición que, con respecto a otras, inspira nuestra propuesta, tenemos la intención de someter a esos parámetros cuantas corrientes puedan encontrarse en la bibliografía educacional que manejan los profesores. Así, por ejemplo, en lo que se refiere a sus fundamentos epistemológicos, podríamos realizar una primera clasificación de algunas propuestas que se pueden encontrar en una bibliografía básica sobre estos temas:

Autores	Cita de donde se toma	Posiciones que se señalan:		
		ANTICIENTIFICISTA	DIALECTICA	CIENTIFICISTA
Blankertz	(Blankertz, 1981)	Orientados a la formación		Orientados al aprendizaje y cibernética
Escudero	(Escudero, 1983)	Orientación interpretativa	Orientación crítica o sociocrítica	Orientación empírico-positiva
Giroux	(Escudero, 1983)	Hermenéutica	Sociocrítica	Empírico-analítica
Escudero	(Escudero, en prensa)	Hermenéutica e iluminadora de la acción social	Socio-crítica, legitimadora de la acción social	Empírico-analítica y de orientación técnica
Popkewitz	(Escudero, 1983)	Ciencia Simbólica	Ciencia crítica	Paradigma empírico-analítico
Carr	(Escudero, 1983)	Ciencia interpretativa	Ciencia crítica	Ciencia natural
Clark	(Escudero, 1983)	Enfoque cualitativo		Enfoque cuantitativo
Martin	(Escudero, 1983)	Enfoque reconstructivo	Enfoque constructivo	Enfoque reproductivo

PENSAMIENTO GENERAL Y CONCEPCION CURRICULAR

Autores	Cita de donde se toma	Posiciones que se señalan:		
		ANTICIENTIFICISTA	DIALECTICA	CIENTIFICISTA
Soltis	(Escudero, 1983)	Investigación interpretativa	Investigación crítica	Investigación empírica
Gimeno y Perez	(Gimeno y Pérez, 1983)	Modelo o enfoque hermenéutico		Modelo o enfoque racionalista
Guba	(Gimeno y Pérez, 1983)	Paradigma naturalista		Paradigma racionalista
Elliot	(Gimeno, 1983)	Investigación educativa		Investigación sobre la educación
Lawn y Barton	(Gimeno y Pérez, 1983)	Metodología humanista	Método crítico	Paradigma tecnológico
Pinar	(Gimeno y Pérez, 1983)		Reconceptualistas	Tradicionalistas y empiristas conceptuales
Quintanilla	(Quintanilla, 1980)	Concepción escéptica	Concepción crítica	Concepción dogmática
Quintanilla	(Quintanilla, 1980)	Místicos	Tecnólogos críticos	Científico básico e ingenieros
Gimeno	(Gimeno, 1983b)	Perspectiva ideológica	Modelo técnico-crítico	Paradigma técnico
MacDonald	(Escudero, en prensa)	Modelo deliberativo	Modelo emancipador	Modelo técnico
Rejd	(Escudero, en prensa)	Enfoque deliberativo	Político estructural	Enfoque sistemático
Walker	(Escudero, en prensa)	Explicación y comprensión de fenómenos curriculares		Racionalización de programas y procedimientos

Aunque las matizaciones que cabría hacer a un intento de clasificación como éste, son numerosas para cada uno de los autores que se contemplan en ella, reiteramos el valor de utilizar como parámetros esos amplios apartados referidos a las posiciones que se sustentan a nivel gnoseológico y/o epistemológico. Con ellos no sólo es posible, como se ve, poner un cierto orden en las aportaciones sobre diferentes aspectos de la enseñanza, sino que, y esto es lo que más nos interesa, se asegura el establecimiento de vínculos entre el

pensamiento educacional y el pensamiento superior, es decir, el filosófico y científico; vínculos que son imprescindibles para que el que llamamos aquí pensamiento general se desarrolle en un sentido ascendente.

I. 2. - La utilidad del pensamiento dialéctico para abordar la actividad de enseñar.

La superación de la polaridad entre la razón mecánica y los valores, entre el racionalismo y el irracionalismo, entre la objetividad y la subjetividad, entre la ciencia y la ideología, en definitiva, entre los dos polos en tensión que configuran el debate acerca del conocimiento, de la acción y de la racionalidad de ambos viene a plantear la exigencia de una tercera posición que, en la bibliografía educacional, suele venir designada, como hemos visto, con una terminología (crítica, emancipación, etc...) procedente, creemos que en su mayor parte, de la Escuela de Francfort y su Teoría Crítica.

Ya hemos señalado el valor de destacar esta "tercera vía" para evitar los dogmatismos unilaterales que tanto limitan la aprehensión de la realidad. En nuestro caso, sin embargo, nos proponemos hacerlo al amparo de un concepto hasta cierto punto en desuso, y sospechosamente inexistente en la caracterización de posiciones adoptadas respecto a la teoría y la práctica de la enseñanza, a saber: la dialéctica.

A qué llamamos pensamiento dialéctico

La dialéctica posterior a Hegel no es, ni mucho menos, un pensamiento sin escisiones; quizás la principal sea consecuencia de su compromiso con la realidad instituída sobre el mundo. Se distingue así entre la dialéctica ortodoxa de los países del socialismo real y las heterodoxias occidentales, fundamentalmente la alemana (Escuela de Francfort) y la francesa (Sartre, Merleau-Ponty, Garaudy, etc...) (Valls, 1981, págs. 126 y ss.).

El nivel de pensamiento general al que se plantea este trabajo, no nos permite entrar con solvencia en este debate. Justamente por ello tratamos de evitar la adscripción a alguna corriente en particular, para lo cual, como ya hemos señalado, comenzamos por evitar la caracterización de nuestro

planteamiento utilizando términos que, si bien no son exclusivos de ninguna tendencia en particular, sí que remiten a ella debido a la frecuencia con la que son utilizados a propósito de la misma. Esta es una de las razones por la que, aunque nuestra propuesta tiene muchos puntos en común con lo que otros autores denominan orientación crítica, sociocrítica, emancipadora, etc..., nos inclinamos por denominarla como dialéctica, que resulta ser un concepto más amplio y comprensivo de las distintas corrientes que se dan respecto a ella.

Así pues, en nuestro pensamiento general, la dialéctica es un concepto más vago que el que podrá alcanzarse a la luz del debate entre las diferentes interpretaciones de la misma. Esta imprecisión, que habrá de ir superándose en el curso del desarrollo conjunto del curriculum y del pensamiento que lo sustenta, nos permite, por el momento, evitar la identificación con alguna de las corrientes existentes acerca de la dialéctica.

Por otro lado, desde fuera de la dialéctica, seguramente la acusación más fuerte a la que ésta se enfrenta, es la de ser confusa y estar alejada de la ciencia (Bunge, 1981, pág. 57).

Respecto a esa cuestión, debemos señalar que lo que nosotros denominamos pensamiento dialéctico, está todavía por debajo de un debate de ese nivel. Para nuestro pensamiento general, todavía la dialéctica se nos presenta como un pensamiento superior que puede venir bien tomar como guía, sobre todo cuando se constata que la ciencia empírico-analítica, de la que procede la crítica acerca de la cientificidad y confusión de la dialéctica, no puede dar cuenta plenamente de la realidad a la que nos enfrentamos.

Aquí utilizamos la expresión pensamiento dialéctico, no para designar la adopción de un método determinado, lo que nos enfrentaría en primer lugar al problema de si realmente la dialéctica posee procedimientos heurísticos propios (Lungarzo, 1970), sino que utilizamos esta expresión para señalar nuestra implicación en una concepción del mundo que opera, como toda cosmovisión, fundamentalmente a un nivel ontológico, es decir, como presuposición de las posiciones que se mantendrán en los niveles epistemológico y metodológico.

Como ontología, el rasgo fundamental de la dialéctica, será el de entender

la realidad como contradictoria y dinámica, en un movimiento tal que todo intento y posibilidad de dar cuenta de ella, será necesariamente parcial; como señala Faustino Cordón, "... la mayoría de los conocimientos encierran un aspecto parcial de la verdad y estos aspectos parciales muchas veces son contradictorios. La coherencia de la realidad nos aconseja no conformarnos con verdades parciales ni menos contradictorias. El ascenso a la verdad no es un compromiso ecléctico entre verdades parciales, sino el descubrimiento de un pensamiento integrador que dé cuenta dentro de una relación mejor entendida de las verdades anteriores, de lo que tenían de parciales y erróneas, y de la contradicción entre ellas" (Cordón, 1976, pág. 105).

Conceptos dialécticos aplicados a la enseñanza

El pensamiento dialéctico utiliza algunos conceptos que le son exclusivos, como el de contradicción, el de salto cualitativo (Lungarzo, 1970, pág. 97), o el de praxis, al lado de otros que son compartidos por concepciones no dialécticas, como los de unidad o totalidad, evolución o proceso.

Ciertamente, no habremos elaborado una verdadera concepción dialéctica de la enseñanza mientras no empleemos con éxito en su explicación, ese aparato conceptual propio de la dialéctica, y, fundamentalmente, aquellos conceptos que son exclusivos de la misma.

El presente trabajo, ya lo hemos dicho, aspira a desarrollarse en muchos sentidos, y uno de ellos es ese. Pero por el momento, nuestro entendimiento de los diversos aspectos de la enseñanza de manera dialéctica, se basa en la utilización de sólo algunos conceptos de la misma, y en la intuición de que ésta es la orientación más adecuada para avanzar en la apropiación conjunta de la teoría y la práctica de la enseñanza.

Tal y como los profesores se las ven con la enseñanza, ésta se les presenta como una totalidad, en la que la indiferenciación de los elementos constitutivos de la misma es tanto mayor cuanto menos preparados están para elevarse sobre la realidad fáctica, es decir, cuanto más vulgar es el pensamiento general que aplican al entendimiento de la misma; por el contrario, a medida que aumenta su capacidad para tomar distancia de la realidad vivida, se incrementa también

la claridad con la que pueden distinguirse ciertos elementos que la configuran.

Sin embargo, sólo para quienes, a fuerza de elevarse sobre la realidad, alcanzan la pura formalidad, tales elementos son aislables al modo que lo son los que estudia la química, por ejemplo. Por el contrario, el compromiso con la acción impone siempre un grado de indeterminación en las partes, cuyo aislamiento provisional, si bien puede ser necesario para su tratamiento con métodos y técnicas empírico-analíticas, exige constantemente su reintegración en la totalidad. Por ello, la perspectiva holista propia de la dialéctica, aparece como necesaria para conceptualizar la enseñanza cuando se desea permanecer alejado del mero formalismo.

Por otra parte, la manera más sencilla de entender un proceso, es concibiéndolo de forma lineal, secuenciándolo algorítmicamente, de manera que sus estadios se determinen mediante relaciones causales exactas y observables. Pero un proceso de enseñanza nunca es así, aunque sólo sea porque no lo es el aprendizaje.

El concepto de proceso dialéctico, como aquel cuyos momentos no tienen límites definidos, y por lo tanto no son observables con precisión, ni concebibles como partes discretas, secuencializables mediante relaciones causales, se ve obligado a admitir un cierto grado de oscuridad, pero a nuestro entender, posee una gran utilidad aplicado a la comprensión de la actividad de enseñar, contribuyendo a la nada despreciable tarea de liberar a los profesores de la servidumbre, impuesta desde el paradigma empírico-analítico y la estructura de racionalidad científico-técnica, de tener que programar su trabajo, atendiendo a taxonomizaciones en las que les resulta imposible creer.

El concepto de praxis, como el único capaz de reintegrar en una misma racionalidad la de los medios y la de los fines, es también un concepto dialéctico que utilizaremos en este trabajo junto con el de alienación, íntimamente ligado a él.

La relación dialéctica entre lo particular y lo general, está también presente en este trabajo y en la propuesta que con él se formula a los profesores.

Un aparato conceptual éste, al que no responden las diversas metodologías procedentes de las distintas posiciones epistemológicas, pero que, reiteramos, nosotros utilizamos aquí a modo de cosmovisión, bajo la cual reintegrar los resultados parciales obtenidos con procedimientos heurísticos propios de otros supuestos.

I. 3. - El desarrollo curricular como praxis de la enseñanza.

El trabajo de los profesores como curriculum

Entre el Homo habilis y el Homo sapiens transcurrieron millón y medio de años dedicados al trabajo de fabricar herramientas de piedra. Durante ese tiempo no se modificaron solamente la posición del cuerpo y la destreza de las manos, sino también el cerebro, resultando así que simultáneamente a la transformación de las piedras, se realizó la del ser que las manipulaba, de modo que es posible afirmar que *"el trabajo ha creado al hombre"* (Engels, 1974, pág. 59).

Así pues, el trabajo ha jugado un papel gnoseológico fundamental en la filogénesis, por cuanto que no sólo constituyó una mediación decisiva en la apropiación del objeto por el sujeto, sino que fué el factor principal en la formación de éste como especie, creando la propia posibilidad del conocimiento. Con el trabajo, el ser humano se fué dotando de un creciente número de instrumentos tanto materiales como mentales.

A lo largo del devenir histórico, los instrumentos mentales, es decir, los conceptos, evolucionaron en un progresivo distanciamiento de los entes materiales con los que se habían originado. El proceso fué lento, todavía los primeros filósofos fueron hombres de acción que construyeron sus representaciones del mundo con un aparato conceptual que *"no podía remontarse sobre el nivel de la técnica de su época"* (Farrington, 1974, pág. 33), pero fué incesante el desarrollo del conocimiento teórico, a la vez que la diversificación de las actividades prácticas. Estas dejaron de ser necesaria y exclusivamente manuales, de modo que en lo relativo a las mismas, cabe hablar tanto de una práctica teórica, en tanto que actividad consistente en actos mentales (Bueno, 1977, págs. 62-63), como de una práctica inconsciente, en tanto

que ejercicio realizado sin representación teórica alguna.

Pero no sólo las actividades prácticas se diferenciaron en cuanto a su grado de proximidad o de distanciamiento respecto de la teoría, sino que también la propia teoría se diversificó en función de su mayor o menor grado de fusión con las actividades de la vida práctica. Puesto que la mayoría de las actividades prácticas requieren algún tipo de orientación, de conocimiento, de "teoría", para su ejecución, las más inconscientes se realizarán guiadas por teorías implícitas, que, a diferencia de las teorías explícitas, estarán formadas por representaciones espontáneas, no sometidas a reflexión y verificación alguna.

Se puede hablar entonces de dos niveles de la práctica y otros dos de la teoría:

Práctica teórica

Teorías explícitas

Práctica inconsciente

Teorías implícitas

Las teorías explícitas y la práctica teórica constituyen un nivel de relaciones distinto de la práctica inconsciente y de las teorías implícitas.

Con el proceso de acumulación, organización y creciente autonomía de los instrumentos mentales respecto a los materiales, la actividad práctica ya no puede ser reivindicada sin más como factor gnoseológico, resultando necesario admitir que el conocimiento es posible sin la mediación de la acción práctica como trabajo manual, y que la práctica necesaria para el conocimiento teórico puede ser la práctica teórica.

Con esto, la relación entre la teoría y la práctica ya no puede ser presentada bajo el simple esquema de que para "saber de algo" es necesario vérselas con ello en la práctica. En otras palabras, no se puede reivindicar la necesidad de trabajar como profesor para saber sobre la enseñanza. Al plantear el curriculum como el trabajo de los profesores, no se trata entonces de suscribir la frecuente simpleza de que lo único importante es la experiencia del trabajo en el aula.

Ahora bien, una cosa es la autonomía de la teoría, o de la práctica teórica

como representación, respecto de la práctica como ejercicio o trabajo material, y otra, la distinción entre trabajadores intelectuales y manuales, o, más ampliamente, entre teóricos y prácticos. Esta distinción no es inherente a la filogénesis, sino que es el resultado del proceso de división social del trabajo.

Es en este campo, y no en el epistemológico, donde planteamos la demanda de conceptualizar el curriculum como el trabajo de los profesores. Y en este terreno el concepto básico con el que abordar este asunto, será el concepto de alienación - desalienación en sus acepciones de expropiación del producto, del proceso y de los medios de trabajo, así como, en general, de deshumanización del trabajador en tanto que ser individual que se realiza por debajo del nivel alcanzado por el ser humano genérico, es decir, por la especie (Fernández Enguita, 1985, pág. 170).

La actividad de enseñar como trabajo alienado

El profesor, como trabajador productor de mercancías (los títulos en tanto que bienes simbólicos) se halla, como el resto de los trabajadores, expropiado del producto de su trabajo. Se halla asimismo enajenado, y en el sistema tecnocrático (Lerena, 1980) mucho más, del proceso y los medios de trabajo. Como señala Elejabeitia refiriéndose a los maestros "*...dentro del sistema de enseñanza, sufren una expropiación que tiene el mismo carácter y aún el mismo contenido que la que sufrieron los artesanos en el aparato de producción cuando fueron desposeídos de sus instrumentos y medios de trabajo...*" (Elejabeitia, 1983, pág. 155). Ciertamente la implantación del sistema de enseñanza tecnocrático, con sus etapas, niveles, cursos, etc..., ha roto la relación del profesor con su discípulo de la misma manera que la manufactura acabó con los oficios artesanales.

Pero quizás lo que más ha deshumanizado a los trabajadores, haya sido la división entre el trabajo intelectual y el manual, entre la teoría y la práctica, por cuanto que con ello los trabajadores se ven cada vez más alejados del nivel de realización alcanzado por la especie.

Si uno de los factores que más determinan la existencia de trabajo alienado, en tanto que práctica inconsciente guiada sólo por teorías implícitas, es la separación de la teoría y de la práctica, sin duda la reintegración de ambas debe

constituir un capítulo importante en la lucha por la desalienación.

Superar el nivel de la práctica inconsciente poniéndola en relación con teorías explícitas dará lugar a un nivel diferente de la práctica: la práctica consciente.

Práctica teórica

Teorías explícitas

Práctica consciente

Práctica inconsciente

Teorías implícitas

Claro que elevar el trabajo práctico a un mayor nivel de conciencia no significa acabar con la desalienación en todas sus formas, por cuanto que existen otros niveles de la misma que no se resuelven con la mera conciencia de ~~la~~ ~~misma~~. Pero la práctica consciente supone un paso no despreciable en la reintegración del ser humano desintegrado por la escisión de la teoría y de la práctica. Y supone también la posibilidad del trabajador de apropiarse del proceso de trabajo en el que ocupa su vida. Si bien es verdad que esa apropiación por la conciencia no significa, ni mucho menos, la toma de posesión y el control real del mismo, que, para ser alcanzado, necesita de transformaciones sociales mas allá de la mera conciencia, que han de plantearse al nivel de la praxis social y no de la conciencia práctica.

El curriculum como nexo entre la teoría y la práctica de la enseñanza

Los autores que se ocupan del curriculum señalan la inexistencia de un mínimo acuerdo acerca del significado del término (Gimeno y Pérez, 1983, págs. 199 y ss.). En realidad cada cual ha utilizado esta palabra para denominar el área o los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje donde considera que residen los principales determinantes del mismo. Así, quienes hacen énfasis en los factores subjetivos introducidos por el profesor, considerando que es el verdadero modelador de las situaciones de enseñanza, se inclinarán por concebirlo como el arte, difícilmente planificable, de abordar los problemas que se plantean con los individuos y las situaciones del aprendizaje. Quienes creen que lo importante es una buena planificación, consideran que el curriculum ha de ser un plan de acción. Pero si lo que realmente importa es lo que ocurre en el alumno en cuanto a la adquisición de conocimientos, modificación de actitudes o

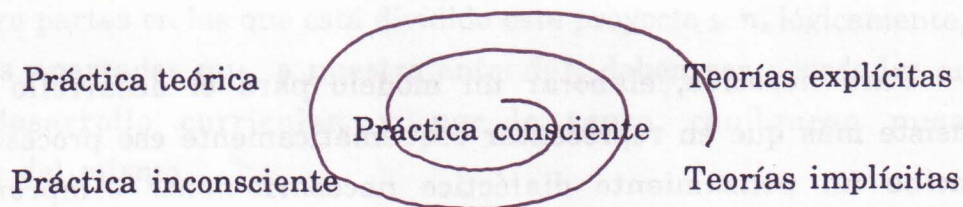
desarrollo de valores, tenderán a definir el curriculum como las experiencias que, planificadas o no, tienen lugar en la enseñanza. Y quienes centran su atención en aquello que debe ser enseñado, se orientarán hacia una concepción del curriculum como el conjunto, y tal vez los principios de selección y organización, de los contenidos del aprendizaje.

Al plantear aquí una determinada concepción del curriculum, no se trata ni de adoptar una perspectiva negando las otras, ni de, nada menos, que superarlas a todas acabando con los problemas de esa división en torno al curriculum. Se trata, por el contrario, de sumarse a esa pluralidad de concepciones, defendiendo como válido nuestro planteamiento, en función del aspecto en el que ponemos nuestro énfasis, y que, como hemos señalado, no es otro que el de avanzar en la desalienación de los profesores, aproximando su condición de trabajadores y su realización como seres humanos.

Bajo esa perspectiva el curriculum ha de ser entendido como el trabajo de los profesores, que, para superar una de las formas de alienación a las que está sometido, debe ser un trabajo práctico consciente, es decir, que debe superar el nivel de la práctica inconsciente, mediante su relación con teorías explícitas que pueden tener o no carácter científico.

El curriculum debe abarcar pues, tanto la práctica como la teoría de la enseñanza. Lo que no quiere decir que el curriculum abarque a cualquier práctica y a toda la teoría, ya que entonces lo sería todo, lo que equivaldría a decir que no sería nada, puesto que no habría límites al campo semántico del término. La práctica que interesa al curriculum es la práctica consciente, y la única teoría interesante en cada momento, es aquella capaz de ser puesta en relación con la práctica, según el grado de conciencia que haya alcanzado ésta. Debemos decir entonces que el curriculum no abarca toda la teoría y toda la práctica, pero tampoco se limita a una parte definida y estática de las mismas, sino que lo que toma de cada una, varía en función del grado de desarrollo que haya alcanzado la práctica consciente en cada individuo, por lo que está claro que el curriculum no es un área determinada, sino que, como el universo, es finito y está en expansión. Por eso, el curriculum y su desarrollo son un área y un proceso inseparables, cuyo estado es diferente en cada individuo y en cada momento. Con su desarrollo no sólo se erosiona la práctica inconsciente sino también las teorías implícitas

con las que operan los profesores, y no sólo se avanza en el conocimiento y utilización de las teorías explícitas, sino que también se ejerce la actividad de teorizar, es decir, la práctica teórica.



Con una concepción así del curriculum es posible plantear como un todo felizmente indiferenciado el desarrollo del mismo, el de la profesionalidad del trabajador de la enseñanza, y el del ser humano que lleva dentro.

Profesionalización y desalienación de los profesores

Bajo este epígrafe nos proponemos defender una concepción de los profesores como trabajadores, para lo cual nos distanciaremos tanto de los voluntaristas como de los tecnólogos. Dentro de los primeros encuadraremos tanto a los tradicionales como a los modernos, tan diferentes en apariencia, pero tan iguales en lo que se refiere a la concepción de su profesión. Respecto a los segundos, distinguiremos entre los tecnólogos duros (ahora mismo en declive), los tecnólogos blandos (algunos tan blandos que creen haber dejado de serlo), y los críticos (posición respecto a la que nos hallamos más cercanos pero con la cual mantenemos algunas diferencias) (3).

I. 4. - La construcción de un modelo para el desarrollo curricular

Concepto y utilidad de un modelo

El encuentro en una interacción dialéctica entre el sujeto y el objeto, constituye la esencia del conocimiento para el pensamiento dialéctico. Al ser humano, la realidad objetiva no se le presenta sin más mediación, sino que el proceso cognitivo, como camino que ^{se}recorre entre la sensación y la teoría más elaborada, exige la acción intermediaria de representaciones en las que se manifiestan en una unidad dialéctica, tanto las características del objeto que se representa, como los rasgos cognitivos del sujeto que lo capta. Tales representaciones son los modelos.

Todo modelo es una simplificación de una realidad de la que se seleccionan unos u otros componentes, de modo que resulta ser una lectura de la misma realizada con un fin determinado.

Para nosotros, elaborar un modelo para el desarrollo curricular, no consiste más que en representar esquemáticamente ese proceso tal y como lo concibe un pensamiento dialéctico necesariamente comprometido en sus transformación. Se trata nada más, pero también nada menos, que de señalar los aspectos más relevantes que habrán de ser abordados en todo proyecto de desarrollo curricular, así como sus interrelaciones.

Puesto que nuestro propósito no se reduce a una intervención en un proceso para "hacerlo funcionar" sino que además incluye el propósito de conocerlo y dominarlo, no nos bastará con un modelo de caja negra. Pero como tampoco tenemos, ni creemos poder conseguir, la claridad con la que se puede conocer y representar un mecanismo, tampoco nuestro modelo será "translúcido", más bien habrá que caracterizarlo como una caja "gris" que nos reta constantemente a su clarificación (4).

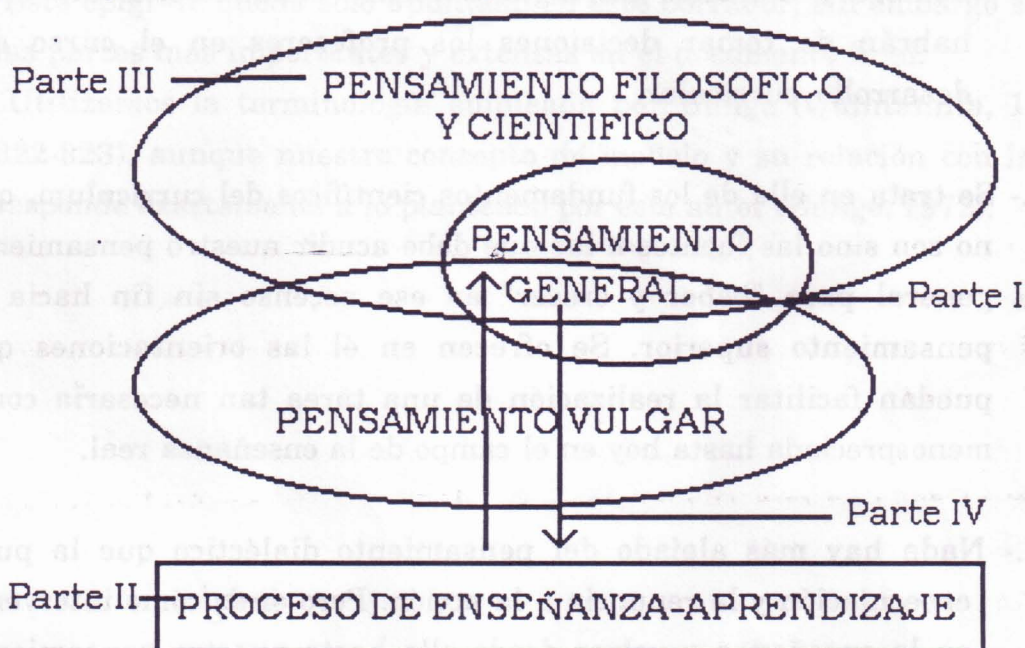
Debemos señalar que el modelo para el desarrollo curricular no es un modelo didáctico. La diferencia está en que el objeto de un modelo didáctico es la intervención en la enseñanza para conseguir el aprendizaje, mientras el modelo para el desarrollo curricular será el propio proceso de desarrollo del curriculum, que es una propuesta mucho más amplia, puesto que comprende al modelo didáctico, pero además se ocupa del desarrollo de la teoría y de la práctica de la enseñanza, así como del profesor como profesional y como individuo.

Con la realización de diversos esquemas en cada una de las partes de este proyecto, se pretende facilitar la comprensión de lo que en el mismo se plantea; como dice Bunge a propósito de la utilización de diagramas, "*eso ayuda a comprender ideas difíciles y algunas veces a inventarlas*" (Bunge, 1972, pág. 28). El conjunto de esas representaciones, integradas en un esquema general, vendrían a constituir el modelo para el desarrollo curricular propuesto por los autores de este proyecto.

Esquema general

Las cuatro partes en las que está dividido este proyecto son, lógicamente, los cuatro grandes apartados que, a nuestro entender, deben ser abordados en el proceso de desarrollo curricular, y, por lo tanto, configuran nuestra representación del mismo.

El presente esquema representa un objeto: el desarrollo curricular; y un sujeto: el pensamiento dialéctico aplicado al mismo.



PARTE I.- El pensamiento general, resultado de la interacción dialéctica del pensamiento vulgar y el pensamiento filosófico y científico. De él hemos tratado en esta primera parte a propósito de la concepción y el desarrollo del curriculum.

Los profesores que se ocupen del desarrollo curricular, habrán de tener presente la necesidad de avanzar en la explicitación de su pensamiento general con respecto a este tema. Si la primera constatación es que su nivel no rebasa prácticamente el del pensamiento vulgar, esperamos ayudarles con este proyecto a comprender la necesidad de su elevación y las vías para avanzar en

ella; de por sí, el haberse dado cuenta de su situación sería ya un primer paso en el interminable camino del desarrollo del curriculum y del suyo profesional y personal.

PARTE II.- En la que se muestra cómo es por dentro un proceso de enseñanza-aprendizaje. No todos los profesores lo percibimos de la misma manera, dado que tampoco lo configuramos igual, pero el estudio de sus elementos más relevantes puede ayudar a los profesores a abrirse paso entre tanta complejidad, poniéndoles nombre y dándoles un lugar a dichos elementos. Sobre ellos habrán de tomar decisiones los profesores en el curso del desarrollo curricular.

PARTE III.- Se trata en ella de los fundamentos científicos del curriculum, que no son sino las fuentes a las que debe acudir nuestro pensamiento general para "beber y crecer" en ese ascenso sin fin hacia el pensamiento superior. Se ofrecen en él las orientaciones que puedan facilitar la realización de una tarea tan necesaria como menospreciada hasta hoy en el campo de la enseñanza real.

PARTE IV.- Nada hay más alejado del pensamiento dialéctico que la pura especulación y la renuncia a la acción. Pero ~~decir~~ cómo intervenir en la enseñanza y volver desde ella hasta nuestro pensamiento general? es decir ~~nada menos~~ cómo relacionar la teoría y la práctica? Sin esta aportación todas las partes del esquema permanecerían estáticas. Habría muchas cosas excepto verdadero desarrollo curricular. Se trata aquí de orientar a los profesores acerca de la puesta en marcha de todas las partes del presente proyecto.

NOTAS

- (1) Error en el que a nuestro juicio incurren muchos de los intentos de clasificación de las diferentes corrientes educacionales que utilizan conceptos restringidos tales como positivismo frente a historicismo, o empirismo frente a hermenéutica, para caracterizar concepciones mucho más amplias en las que caracterización de estos planteamientos. dichas posiciones pueden quedar incluidas, pero no incluyen a otras tan relevantes como ellas que, sin embargo, no se citan.
- (2) Esta es la razón por la que algunas tipologías que, respecto al curriculum u otros aspectos de la enseñanza, aparecen en una bibliografía básica, no son incluídas aquí.
- (3) Este epígrafe queda sólo apuntado en este borrador, sin embargo será una de las partes más importantes y extensas en el documento final.
- (4) Utilizamos la terminología empleada por Bunge (Quintanilla, 1979, págs. 322-323), aunque nuestro concepto de modelo y su relación con la teoría no responde exactamente a lo planteado por este autor (Bunge, 1972).

II. LOS ELEMENTOS DE LA ENSEÑANZA Y EL DESARROLLO CURRICULAR

BIBLIOGRAFIA

- ARRIETA, J.: "Las opciones didácticas de los anteproyectos de la reforma". *Cuaderno nº 1*, C.E.P. de Gijón, 1985.
- ARRIETA, J.: "Hacia una evaluación formativa". *Escuela Asturiana* nº 14, Oviedo, 1985, págs. 4-5.
- AUSUBEL, D.P.: *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas, México, 1976.
- BARROW, R.: *Giving Teaching back to Teachers. A Critical Introduction to Curriculum Theory*. Wheatsheaf Books, Sussex, 1984.
- BIGGS, J.B. y COLLIS, K.F.: *Evaluating the Quality of Learning. The SOLO Taxonomy*. Academic Press. London, 1982.
- BLANKERTZ, H.: "Didáctica", en SPECK, J. y WEHLE, G. (Eds.): *Conceptos fundamentales de la pedagogía*. Herder, Barcelona, 1981, págs. 130-189.
- BLOOM, B.S.: *Taxonomía de los objetivos de la educación*. El Ateneo, Buenos Aires, 1971.
- BLOOM, B.S.; HASTING, J.T. y MADAUS, G.: *Evaluación del aprendizaje*. Troquel, Buenos Aires, 1975.
- BRUNER, J.S.: *El proceso de la educación*. Uteha. México, 1964.
- BUENO, G.: "Cuestiones sobre teoría y praxis", en ARIEL DEL VAL, F. y otros: *Teoría y praxis*. Fernando Torres editor, Valencia, 1977, págs. 45-72.
- BUNGE, M.: *Teoría y realidad*. Ariel, Barcelona, 1972.
- BUNGE, M.: *Materialismo y ciencia*. Ariel, Barcelona, 1981.
- CASCANTE, C.: "El modelo didáctico como instrumento de la investigación en la acción". *Cuaderno nº 1*, C.E. P. de Gijón, 1985.
- CASCANTE, C.: "El profesor: una nueva función, una nueva formación". *Escuela Asturiana* nº 15, enero 1986, págs. 4-5.
- COCKCROFT, W.H.: *Mathematics Counts. Report of the Committee of Inquiry into the teaching of Mathematics in Schols*. Her Majesty's Stationnery Office. Londres, 1982 (traducción española en M.E.C., *Las matemáticas sí cuentan*. Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado. Madrid, 1985).
- COLL, C.: *Marco Curricular para la enseñanza obligatoria*. Generalitat de Catalunya, Departamento de Enseñanza, Barcelona, 1986.
- CORDÓN, Faustino: *Pensamiento general y pensamiento científico*. Ayuso, Barcelona, 1976.
- EISNER, E.: "Instructional and Expressive Objectives", en GOLBY, M.; GREENWALD, J. y WEST, R.: *Curriculum Design*. Open University Press,

BIBLIOGRAFIA

- Croom Helm, London & Sydney, 1975, págs. 351-354.
- ELEJABEITIA, C. de: "El maestro", en *Educación y sociedad*, Akal, nº1, 1983, págs. 147-177.
 - ENGELS, F.: *Introducción a la dialéctica de la naturaleza. El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*. Agora, Madrid, 1974.
 - ESCUDERO, J.M.: Análisis de la enseñanza en el ciclo inicial de la E.G.B.. Memoria final del proyecto 3584/83 (CAYCT). Mecnografiado inédito.
 - ESCUDERO, J.M.: *Diferentes tendencias y orientaciones curriculares: algunas inferencias* (en prensa). Texto en elaboración citado por MARTINES VALCARCEL, N.: "La geografía y las ciencias sociales en el marco del análisis de la L.G.E. de 1970 realizado desde una perspectiva socio-crítica de las reformas educativas". Tesis de Licenciatura presentada en el Departamento de Geografía Física de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Murcia, dirigida por el Dr. Juan Manuel Escudero Muñoz, Octubre, 1985, págs. 16-17.
 - FARRINGTON, B.: *Mano y cerebro en la antigua Grecia*. Agora, Madrid, 1974.
 - FERNANDEZ ENGUITA, M.: *Trabajo, escuela e ideología*. Akal, Madrid, 1985.
 - FLANDERS, : *Análisis de la Interacción Didáctica*. Narcea, Madrid, 1973.
 - GAGNE, R.M.: *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. Diana, México, 1975.
 - GAGNE, R.M. y BRIGGS, L.: *Planificación de la enseñanza*. Trillas, México, 1976.
 - GIMENO SACRISTAN, J.: *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Anaya, Madrid, 1981.
 - GIMENO SACRISTAN, J.: *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Morata, Madrid, 1982.
 - GIMENO SACRISTAN, J.: "Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad", en GIMENO, J. y PEREZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid, 1983, págs. 166-196.
 - GIMENO SACRISTAN, J.: "El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación del profesorado". *Educación y sociedad* nº 2, Akal, Madrid, 1983b, págs. 51-73.
 - GIMENO, J. y PEREZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid, 1983.

BIBLIOGRAFIA

- KLEIN, M.F.: "Curriculum Design", en HUSEN, T. y NEVILLE, T. (Eds.), *The International Encyclopedia of Education*. Pergamon. Oxford, 1985, págs. 1163-1170.
- LAKATOS, I.: *Matemáticas, ciencia y epistemología*. Alianza, Madrid, 1981.
- LERENA, C.: *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Ariel, Barcelona, 1980.
- LUNGARZO, C.: *Aspectos críticos del método dialéctico*. Editorial Buenos Aires, Buenos Aires, 1970.
- MAGER, R.F.: *Formulación operativa de objetivos didácticos*. Marova, Madrid, 1977.
- MORENO, M.: *La Pedagogía Operatoria*. Laia, Barcelona, 1983.
- MORENO, M. y SASTRE, G.: *Descubrimiento y construcción del conocimiento*. Gedisa, Barcelona, 1980.
- MORENO, M. y SASTRE, G.: *Aprendizaje y desarrollo intelectual. Hacia una teoría de la generalización*. Gedisa, Barcelona, 1980.
- PALOP, P.: "Epistemología de las ciencias humanas y ciencias de la educación", en BASABE y otros: *Estudios sobre epistemología y pedagogía*. Anaya, Madrid, 1983, págs. 33-74.
- PAPERT, S.: *Desafío a la mente. Computadoras y educación*. Galápagos, Buenos Aires, 1981.
- QUINTANILLA, M.A.: "Modelo", en QUINTANILLA, M.A. (Ed.): *Diccionario de Filosofía contemporánea*. Sigüeme, Salamanca, 1979, págs. 322-323.
- QUINTANILLA, M.A.: "La tecnología, la educación y la formación de los educadores". *Studia Pædagogica*, nº 6, julio-diciembre 1980, págs. 101-114.
- RESNICK, L.B.: "A Developmental Theory of Number Understanding". En GINSBURG, H.P., *The Development of Mathematical Thinking*. Academic Press, Londres, 1983, págs. 110-151.
- RESNICK, L.B.: "Instructional Psychology", en HUSEN, T. y NEVILLE, T. (Eds.), *The International Encyclopedia of Education*. Pergamon. Oxford, 1985, págs. 2569-2581.
- RILEY, M.S., GREENO, J.G. y HELLER, J.I.: "Development of Children's Problem Solving Ability in Arithmetic". En GINSBURG, H.P., *The Development of Mathematical Thinking*. Academic Press, Londres, 1983, págs. 153-196.
- ROZADA, J.M.: "Análisis del modelo didáctico de la reforma". *Cuaderno*

BIBLIOGRAFIA

- nº1, C.E.P. de Gijón, marzo 1985.
- ROZADA, J.M.: "¿Podemos los profesores racionalizar nuestra práctica docente? *Escuela Asturiana* nº12, octubre 1985, págs. 4-6.
 - RULCKER, T.: "Curriculum Reform", en HUSEN, T. y NEVILLE, T. (Eds.), *The International Encyclopedia of Education*. Pergamon. Oxford, 1985, págs. 1248-1257.
 - SKILBECK, M.: "Curriculum Organization", en HUSEN, T. y NEVILLE, T. (Eds.), *The International Encyclopedia of Education*. Pergamon. Oxford, 1985, págs. 1229-1233.
 - SHAYER, M. y ADEY, P.: *La Ciencia de enseñar Ciencias. Desarrollo cognoscitivo y exigencias del currículo*. Narcea, Madrid, 1984.
 - SHULMAN y KEISLER, : *Aprendizaje por descubrimiento*. Trillas, México, 1974.
 - STENHOUSE, L.: *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata, Madrid, 1984.
 - TOULMIN, S.: *La comprensión humana. I. El uso colectivo y la evolución de los conceptos*. Alianza Universidad, Madrid, 1977
 - TYLER, R.: *Principios básicos del curriculum*. Troquel, Buenos Aires, 1973.
 - TYLER, R.W.: "Curriculum Resources", en HUSEN, T. y NEVILLE, T. (Eds.), *The International Encyclopedia of Education*. Pergamon. Oxford, 1985, págs. 1263-1265.
 - VALLS PLANA, R. : *La dialéctica. Un debate histórico*. Montesinos, Barcelona, 1981.
 - VAN LEHN, K.: "On the representatios of procedures in repair theory". En GINSBURG, H.P., *The Development of Mathematical Thinking*. Academic Press, Londres, 1983, págs. 197-252.
 - ZABALZA, M.A.: *Diseño y desarrollo curricular. Para profesores de E.G.B.* Narcea, Madrid, 1987.