

ABACO

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES

NUMERO 5
OTOÑO DE 1988
500 PTAS.

0



EDUCACIÓN Y SOCIEDAD POSTINDUSTRIAL

- Mariano F. Enguita
- José A. Fernández
- J. M. Torre Arca
- Bernard Mendes-France
- Daniel Bloch
- Paul Camous
- Julia Varela
- César Alas
- José M. Agüera
- J. A. Cienfuegos
- Carlos Dago
- Entrevistas con:
Alvaro Marchesi por Pamela O'Malley
Monique Saint Martin por M. Cancio

LIBROS



CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen.

Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado.

Martínez Roca, Barcelona, 1982.

Se trata de una obra en la que a lo largo de ocho capítulos se reitera un esquema interpretativo y una propuesta para la teorización y la práctica de la enseñanza. Tal reiteración no viene mal para insistir en unos planteamientos escasamente considerados por los profesores, y cuya adecuada comprensión no quedaría garantizada en un texto más breve.

Tras el primer capítulo en el que los autores trazan una

panorámica de las diferentes perspectivas que se han dado en los estudios sobre la educación, y el lugar en el que los mismos sitúan a investigadores y profesores, o, lo que viene a ser lo mismo, a la teoría y la práctica, Carr y Kemmis presentan en los capítulos dos y tres los fundamentos, el desarrollo y la crítica de los enfoques antagónicos naturalista e interpretativo, planteados en la teoría de la enseñanza como un caso particular de ese debate más general que se da en el campo de la teoría de la ciencia respecto a la epistemología de la ciencia social.

Establecida la referencia de esas concepciones, en un cuarto capítulo, que podríamos considerar de transición, se viene a plantear el carácter práctico de los problemas educativos y, en razón de ello, la especificidad de la investigación educativa y la necesidad de plantear unas relaciones teoría-práctica que superen tanto la mera teorización descomprometida de la acción sobre los problemas prácticos que la educación plantea, como el ejercicio de esa práctica sin una teoriza-

ción de los entendimientos implícitos que la guían.

Preparado ya el camino para presentar una concepción teórica que responda a las exigencias planteadas, los autores presentan en un quinto capítulo los aspectos básicos de la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfort, centrándose básicamente en la aportación de Jürgen Habermas, no sin recoger algunas de las críticas realizadas al mismo.

Las principales consecuencias para el campo de la enseñanza se desarrollan en los tres capítulos siguientes, y se centran en la defensa de la investigación-acción (action research) como planteamiento que exige y por lo tanto garantiza la conceptualización de la enseñanza como una actividad práctica de carácter social, susceptible de ser mejorada a través de proyectos que recorran la «espiral autorreflexiva» de planificación-acción-observación-reflexión, en la que han de estar implicados en todo momento los responsables de dicha práctica, a los que se les propone establecer «comunidades autocríticas de enseñantes-investigadores».

No es éste un libro de sociología sino de teoría de la enseñanza, sin embargo resulta completamente pertinente incluir su recensión en un número monográficamente dedicado a la sociología de la educación, porque la teoría que en el mismo se defiende pertenece a ese género de planteamientos con los que se puede romper el divorcio existente entre la teoría de la enseñanza y el análisis sociológico de la misma, realizado desde perspectivas de alguna manera vinculadas al planteamiento de la reproducción, es decir, a la crítica del aparato escolar y sus funciones surgida en el área del pensamiento marxista.

Esta sociología que critica al pedagogicismo por suponer la posibilidad de un discurso autónomo sobre la educación, al psicologismo porque reduce a un asunto individual el problema de la formación humana, al didactismo porque reduce a un problema técnico lo que es un problema social, y que llega a contraponer la crítica a la teoría de la educación, parece renunciar a formar parte de las disci-

plinas que pueden ayudar a los profesores a racionalizar la actividad de enseñar, erigiéndose en un análisis incompatible con cualquier participación en la teorización y en la práctica de la enseñanza institucionalizada tras el triunfo de la burguesía.

La denominada «revolución curricular» que tuvo lugar en los EE.UU. en los años sesenta y se trató de implantar en España una década más tarde, efectivamente reducía los problemas de la enseñanza a problemas técnicos, y si bien no fue muy funcional para la mejora de la eficacia del sistema de enseñanza, sí lo fue para desarrollar una «ideología» y una jerga que cumplieron bien el papel de enmascarar esas funciones de reproducción que la sociología crítica ha descubierto como las verdaderas funciones, aunque encubiertas, del sistema escolar.

Puesta en cuestión esa plataforma teórica de naturaleza científicista, están hoy en auge enfoques que destacan el papel del profesor como un mediador fundamental en el proceso de enseñanza. Entre ellos, algunos confían en la psicología cognitiva para explorar cómo procesan los profesores la información que reciben en las situaciones de aula, y cómo toman sus decisiones cuando planifican y

cuando enseñan. Otros se interesan por el pensamiento de los profesores en cuanto que constituido por teorías implícitas, e identifican la racionalidad del profesor con la mera autoconciencia. Si de los primeros no se puede decir con rigor que hayan abandonado la plataforma científicista, de los segundos puede afirmarse que renuncian a las aportaciones de la ciencia para conformarse con la introspección, el subjetivismo, la empatía y, en definitiva, con el idealismo de creer que el mundo cambia cuando cambia uno mismo y lo comprende.

Pero también se plantean hoy tendencias, corrientes, modelos o, si se quiere, paradigmas, que bajo una pluralidad de denominaciones (críticos, socio-críticos, re-constructivos, etc.), realizan un análisis epistemológico que trata de relacionar dialécticamente lo particular y la general, lo subjetivo y lo objetivo, el conocimiento científico y el hermeneúutico, la teoría y la práctica. Un concepto central en tales planteamientos es el de praxis, como actividad práctica informada y comprometida socio-políticamente en la transformación de la realidad. Y se proponen instrumentos como la «espiral autorreflexiva» de la investigación-acción para llevar a cabo tales propósitos. Se proponen aquí una cierta auto-

nomía de los profesores para elaborar y desarrollar sus propuestas curriculares, de modo que éstos puedan racionalizar su trabajo sometiendo la práctica a un proceso de teorización y la teoría a un compromiso con la acción.

Algunos profesores nos estamos planteando que para trabajar en esta línea es necesario utilizar como fuentes los conocimientos que aportan diversas disciplinas, poner en marcha un proceso de aplicación de esas fuentes y de investigación de la acción de enseñar, todo ello bajo el entendimiento de ese proceso como una praxis, convirtiéndolo en una crítica interna al sistema escolar. Crítica que se materializa ahora mismo en la lucha contra el desempeño de la actividad de enseñar como un trabajo alienado, es decir como una práctica que la mayoría de los profesores desempeñan sin el menor dominio de los múltiples aspectos implicados, exceptuando, y no en todos los casos, el que se refiere al conocimiento de la materia que enseñan. Alienación gracias a la cual el sistema de enseñanza puede cumplir sus funciones por encima de la voluntad y los planteamientos explícitos de los participantes.

La superación de ese estado de enajenación exige la transformación del pensa-

miento con el que la mayoría de los profesores dirigen su trabajo consistente en enseñar, elevándolo desde el nivel vulgar en el que se encuentra, a un nivel científico superior. Para que ello sea así se requiere la utilización por parte de los profesores del conocimiento filosófico y científico aportado por las disciplinas que abordan alguno de los múltiples aspectos intervinientes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Entre éstas destacan la filosofía, la psicología, la didáctica general y la sociología.

Ciertamente, el intento de racionalizar la actividad de enseñar utilizando exclusivamente alguna de estas disciplinas dará como resultado las reducciones psicologicista, didactista, etc., que la sociología crítica está atenta a denunciar. Pero tal papel de denunciante no puede traducirse en la renuncia de la sociología a figurar entre las disciplinas con las que el profesor ha de racionalizar su trabajo de enseñar. Por el contrario, las aportaciones de la sociología, lejos de servir para desencadenar esas crisis de fatalismo a las que parecen conducir los análisis de la reproducción, deben articularse, junto con las aportaciones de las otras fuentes del curriculum, en alguna teoría coherente, de rango superior al nivel vulgar, con

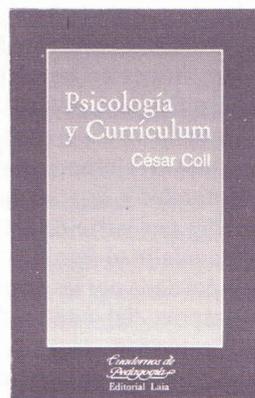
la que los profesores puedan racionalizar su actividad, entendiendo la racionalidad no bajo el esquema instrumental de ciencia aplicada sino como una interacción constante entre una teoría que recurre al conocimiento filosófico y científico pero además se compromete con la acción, y una práctica que se teoriza y se eleva a práctica consciente, comprometida, desalienada, es decir, a praxis.

No toda la filosofía es un discurso especulativo e idealista sobre la formación humana, sino que existen filosofías materialistas que entienden al ser humano como un producto social; ni toda la psicología reduce sus planteamientos a una mera «cura de almas» o a un problema de capacidades individuales innatas, sino que existen corrientes que abordan el aprendizaje y el desarrollo como procesos vinculados al contexto social; ni toda la didáctica es una propuesta de racionalización científica del trabajo al estilo taylorista, sino que existen planteamientos de la misma ligados a un concepto dialéctico de la racionalidad. Todas ellas evitan los «ismos» que la sociología denuncia, justamente recurriendo a la dimensión social de los problemas que abordan. Y, en fin, también sabemos que no toda la sociología crítica es pura de-

nuncia de la reproducción, sino que se avanza en la detección de las contradicciones que se dan en un aparato reproductor que dista mucho de ser una máquina perfecta. El reto está en articular todas las corrientes en una teoría que sirva de referencia a la práctica de enseñar.

Cualquiera que sea la crítica que desde otras posiciones marxistas se pueda realizar hoy a la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, los planteamientos que autores como Carr, Kemmis y otros relacionados con la investigación-acción (tal y como fue pensada por sus creadores y no como se ve frecuentemente tergiversada por los seguidores de modas), tienen el interés de plantear algunos de los elementos básicos para el desarrollo de esa teoría de la enseñanza, que incorpore la dimensión social de la misma como un aspecto básico que ha de ser considerado siempre al lado de otros (psicológico, didáctico, etc.) que la sociología crítica no debe menospreciar si, como parece coherente con su intención crítica, admite comprometerse en la tarea de colaborar en la desalienación de los profesores, mejorando su competencia profesional, no técnica, sino precisamente eso: crítica.

José María ROZADA
MARTINEZ



COLL, César
Psicología y currículum.
Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del Currículum Escolar.
Laia. Barcelona, 1987.

El libro es la traducción al castellano, sin apenas modificaciones, del «Marc Curricular per l'Ensenyament Obligatori» publicado en 1986, con el que el autor daba respuesta al encargo de elaborar una propuesta de currículum para todos los niveles de enseñanza obligatoria, realizada en 1985 por la Direcció General d'Ensenyament primari de la Generalitat de Catalunya.

Se trata de una obra estructurada en cuatro capítulos, el primero de los cuales está dedicado a dar cuenta del contexto de reformas emprendidas en Catalunya a partir de 1980 en el que se inscribe la propuesta.

Ya en el segundo capítulo se abordan el concepto y los fundamentos del curricu-

lum. Respecto a lo primero el autor se decanta por un entendimiento del mismo como proyecto capaz de guiar la práctica pedagógica; un proyecto abierto a las situaciones particulares en las que habrá de ejecutarse, pero sin perder de vista que su función de guía exige concreciones y no sólo generalidades. Sus componentes vendrían determinados por los siguientes interrogantes: ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar? ¿cómo enseñar? y ¿qué, cuándo y cómo evaluar?

En cuanto a las fuentes, si bien el autor señala que sería la sociología, la psicología, la epistemología y la propia experiencia, señalando que todas ellas son necesarias y que por tanto ninguna es suficiente, aboga por una búsqueda de los principios comunes que pueden ser extraídos de las teorías del aprendizaje más importantes, si bien las teorías que el autor señala están dentro de los enfoques cognitivos en sentido amplio. De dichas teorías (el autor señala siete) se propone extraer, no prescripciones en sentido estricto sino una serie de principios básicos o «ideas fuerza» para el Diseño Curricular, y condensa esa aportación en trece puntos.

En el capítulo tercero se analizan las diversas respuestas que se han venido dando a cada uno de los