

ACTUALIZACION
CEP CURSOS
IMPLEMENTACION
INFORMACION
ORIENTACION
EVALUACION
INNOVACION

CENTRO DE PROFESORES

Gijón

cuaderna

N.º UNO

EL MODELO DIDACTICO

REFORMAS E.G.B. y EE.MM.

JORNADA SOBRE EL MODELO DIDACTICO

Esta Jornada pretende recoger las Pautas que se presentaron en la Jornada sobre el modelo didáctico, celebrada el pasado 9 de marzo, en el Centro de Programas de Ojón.

La citada Jornada, con una asistencia de unos de cien Profesores de E.O.B. y R.E.M., se desarrolló de la siguiente forma:

10.00 h. Presentación a cargo de José Luis Mochales Soria,
Director del C.P. de Ojón.

10.30 h. Análisis del modelo didáctico de la Reforma.
Ponente: Juan María Ruzada Martínez.

EL MODELO DIDACTICO

10.45 h. Coloquio.

11.40 h.

DE LA REFORMA

11.45 h. Ponente: José María Arriaga Collantes.

12.00 h. Ponente: José María Arriaga Collantes.
Profesor de la Facultad de la Universidad de Oviedo.

12.30 h. Coloquio.

14.00 h. Término de la jornada de mañana.

16.00 h. El modelo didáctico como instrumento de la investigación
en la acción. Ponente: César A. Cascante Fernández.

16.30 h. Ponente: César A. Cascante Fernández.
Profesor de B.O.B. y Profesor colaborador de la
Universidad de Oviedo.

17.00 h. Coloquio.

18.00 h. Cierre de la Jornada.

MARZO DE 1985

JORNADA SOBRE EL MODELO DIDACTICO

Este Cuaderno pretende recoger las Ponencias que se presentaron en la «Jornada sobre el modelo didáctico», celebrada el pasado 9 de marzo, en el Centro de Profesores de Gijón.

La citada Jornada, con una asistencia de más de cien Profesores de E.G.B. y EE.MM., se desarrolló de la siguiente forma:

- 10,00 h. Presentación a cargo de José Luis Montes Suárez,
Director del CEP de Gijón.
- 10,05 h. Análisis del modelo didáctico de la Reforma.
Ponente: José María Rozada Martínez,
Profesor de E.G.B. y Profesor colaborador de la
Universidad de Oviedo.
- 10,45 h. Coloquio.
- 11,30 h. Descanso.
- 12,00 h. Las opciones didácticas de los anteproyectos de la Reforma.
Ponente: Josechu Arrieta Gallastegui,
Profesor colaborador de la Universidad
de Oviedo.
- 13,00 h. Coloquio.
- 14,00 h. Término de la jornada de mañana.
- 16,00 h. El modelo didáctico como instrumento de la investigación
en la acción.— Un modelo en el área de Lengua.
Ponente: César A. Cascante Fernández,
Profesor de E.G.B. y Profesor colaborador de la
Universidad de Oviedo.
- 17,00 h. Coloquio.
- 18,00 h. Clausura de la Jornada.

EL INTERES POR EL MODELO, PRIMER EXITO DE LA REFORMA AMPLIAR EL ANALISIS MAS ALLA DEL MERO PLAN DE ESTUDIOS DELIMITACION DEL ESPACIO DE OPCIONES DIDACTICAS

Los modelos de orientación científica
Los modelos de orientación humanista

EL MODELO DE LA REFORMA

Rasgos técnicos y discurso interno procedentes de opciones antagónicas
Carencias y amenazas respecto a lo mejor del pensamiento curricular actual

LAS RAZONES DEL SUBDESARROLLO Y DE LAS RESTRICCIONES

Conservadurismo y teoricismo académico frente al didactismo voluntarista alternativo
La ineludible contradicción entre el Estado liberal y el control curricular

EL INTERES POR EL MODELO, PRIMER EXITO DE LA REFORMA

Un grupo de compañeros que están participando en la experimentación de la reforma (1), nos ha convocado bajo la pregunta: ¿Cuál es el modelo didáctico de la reforma?

Se trata de una pregunta atípica, por no decir inédita, entre los profesores. Modelo, en definitiva, remite a teoría, y hay que reconocer que entre nosotros está muy extendida la idea de que lo importante es la praxis, el trabajo en las aulas, lo demás, la teoría, suele ser entendida, cuando no combatida, como un asunto de refinamiento intelectual, y hasta como una elucubración inútil.

Cierto que de un tiempo a esta parte el tema de los modelos didácticos pudiera decirse que está de moda. Hay un incremento de la bibliografía educacional que se ocupa de la cuestión, incluso algunos libros que tratan de este asunto han adquirido la categoría de auténticos best-seller, a juzgar por el consumo que de los mismos se hace, sobre todo en el ámbito de la formación del profesorado.

Sin embargo, no creo que quepa atribuir a un mero snobismo el hecho de que estos compañeros se hayan preguntado por el modelo de la reforma. Me parece que cuando los profesores se hacen esta pregunta, no están manifestando sino su preocupación por fundamentar las decisiones que deben tomar para el desarrollo de la experimentación en la que se han comprometido. Creo que les asalta la idea de que alguien pueda preguntarles, en referencia a sus propuestas: ¿por qué eso y no otra cosa?, ¿por qué así y no de otra manera?; preguntas que ellos quisieran poder contestar con argumentaciones racionales, fundamentadas, apoyadas en algún cuerpo de principios o de criterios capaces de eliminar en lo posible el carácter gratuito de sus aportaciones.

Si nos fijamos en que esta pregunta por el modelo de la reforma no se la han hecho los profesores antes de comprometerse en la experimentación de la misma, sino que se la formulan tras un período de trabajo consistente sobre todo en la reflexión y discusión en torno a los problemas planteados en esta fase experimental, parece justo atribuir al propio proceso

(1) Por reforma entendemos aquí las propuestas contenidas en el denominado «Libro Verde» y en el Anteproyecto para la Reforma de la Segunda Etapa de EGB. Si bien admitimos la existencia de diferencias entre un documento y otro, sobre todo en lo referente al desarrollo, en cuanto al volumen, de sus preámbulos, creemos que en lo fundamental ambas propuestas responden a planteamientos similares, y admiten, por tanto, un análisis conjunto.

de reforma el hecho de haber provocado la aparición de una pregunta tan trascendente como esta. Ciertamente, constituye un primer éxito de la reforma el haber generado una dinámica capaz de llevar a algunos profesores hasta las mismas puertas de una cuestión fundamental: **el intento de racionalizar su praxis docente.**

Cuando los compañeros preguntan por «el modelo», en definitiva no están planteando una cuestión distinta de cuál es el grado y el tipo de racionalidad al que cabe someter una praxis (en este caso docente), ya que justamente las diversas respuestas que se han dado a esta cuestión, son las que han originado la existencia de diferentes modelos (en este caso didácticos). Respuestas distintas y modelos diversos que tienen su raíz en las diferentes concepciones del mundo, de la ciencia y de la relación teoría-praxis, que se dan en el ámbito del conocimiento.

AMPLIAR EL ANALISIS MAS ALLA DEL MERO PLAN DE ESTUDIOS

No restringiré mis planteamientos sobre el modelo didáctico (2), el análisis del plan de estudios que pudiera contenerse en el Anteproyecto para la Reforma de la Segunda Etapa de EGB y en el Libro Verde sobre la reforma de las enseñanzas medias. Creo que reducir el interés por una propuesta a los aspectos formales de su construcción interna, desinteresándose de los aspectos referentes a su implantación, constituiría la adopción de una posición meramente técnica de la que no participo.

En los propios proyectos que vamos a comentar se reconocen y abordan problemas que van mucho más allá de lo que sería una propuesta de plan de estudios, incluyéndose también prescripciones sobre el proceso de reforma y los encargados de realizarla.

De modo que trataré aquí del modelo didáctico acogiendo a lo que pudiera ser su acepción más amplia, es decir, la que trata de englobar y relacionar los aspectos referentes a las características del diseño curricular, las estrategias de implantación y el concepto y lugar de los profesores.

Todo planteamiento de innovación implica, abórdelas o no, decisiones en esos tres campos. La coherencia de las mismas en relación con la concepción de la enseñanza que se tenga, es lo que configura un modelo didáctico determinado, en el sentido amplio que aquí le damos.

DELIMITACION DEL ESPACIO DE OPCIONES DIDACTICAS (3)

Antes de analizar el modelo didáctico de la reforma, se hace necesario referirse a los modelos didácticos en general. Pero no sería operativo intentar dar cuenta aquí de cada uno de ellos con el nombre propio del autor. Lo que haremos será recurrir a una reducción que nos resulte funcional para analizar el modelo de la reforma. Tal reducción consistirá en señalar lo que pudiera ser los extremos de una banda, de un espacio, en el que cabría situar

(2) Al igual que frecuentemente ocurre en la bibliografía didáctica, utilizamos aquí el término **modelo**, más como una palabra cómoda y en cierta medida prestigiosa, que como un concepto de cuyas implicaciones teóricas vamos a ocuparnos adecuadamente. Lo que llamamos modelo pudiera ser simplemente denominado como **tipo de...**

(3) El siguiente cuadro orientativo que está sirviendo de base a las discusiones que actualmente se mantienen en el Seminario de Ciencias Sociales de este CEP, pudiera ser útil para entender mejor lo que a continuación vamos a plantear. Sin embargo, rogamos que tal esquema sea tomado con la cautela que exige el intento de ofrecer una visualización aproximativa de conceptos y relaciones entre ellos, cuya complejidad convierte en simplificación abusiva e inexacta cualquier intento en este sentido.

los diferentes modelos didácticos existentes, de modo que podamos utilizar los márgenes de esa banda como parámetros a los que referir nuestro análisis de la reforma. Esto quiere decir que presentamos el espacio de opciones didácticas como un continuo en cuyos extremos se situarían las opciones de carácter cientifista y humanista, respectivamente.

Los modelos de orientación cientifista

Como he dicho, de un lado podríamos situar a quienes abordan los procesos de enseñanza-aprendizaje con las pretensiones y exigencias del quehacer científico (4). Su interés se orienta hacia la determinación y el control de los elementos y las variables que intervienen en estos procesos. Su atención se centra sobre todo en la clarificación de lo que se pretende y en el control de lo que se consigue. De ahí que, sobre todos los demás, se distinguen dos elementos como fundamentales: los objetivos y la evaluación. Los primeros deben ser formulados con la precisión que exige el poder evaluar estrictamente si se ha conseguido o no lo que se pretendía. De modo que si fuese necesario destacar un elemento de entre todos los que intervienen en un proceso de enseñanza-aprendizaje, habría que destacar como condicionante de todos los demás, el de la evaluación. Valdría decir que en estos modelos todo gira en torno a la exigencia de poder medir, lo más exactamente posible, lo que realmente conseguimos con nuestras acciones de enseñanza. Esta es la razón por la que el desarrollo de tales modelos ha estado íntimamente ligado al mantenimiento de criterios de eficiencia en el análisis de los problemas de enseñanza. Se trata de reaccionar contra las altas pretensiones inevaluables, tan frecuentes en el discurso educacional, proponiendo el sometimiento riguroso a lo que se puede medir exclusivamente.

Se admite en estos modelos que entre lo que se pretende y lo que se consigue, existe un proceso no siempre bien conocido. Sabemos que muchas cosas ocurren o no, pero no sabemos por qué. Es decir, que entre los objetivos propuestos y los resultados evaluados, con frecuencia se atraviesan amplios espacios poco o nada conocidos y dominados. Se trata de «cajas negras» que, desde un punto de vista interesado en el rigor científico y en la capacidad de predicción por encima del mero ensayo y error, sería deseable iluminar lo más plenamente posible.

Para tal pretensión, estos modelos proponen buscar la luz necesaria en el conocimiento científico, generalmente entendiendo por tal aquel que es susceptible de verificación empírica. Conocimiento que se buscará en las teorías del aprendizaje, por cuanto que se espera de ellas que den cuenta de lo que tiene que ocurrir para que un objetivo de enseñanza se traduzca en un resultado de aprendizaje.

Los diseños curriculares inspirados en estos modelos se caracterizan por un gran desarrollo del apartado de los objetivos. En su formulación se adelanta el elemento final de la evaluación, en la medida en que los mismos son pensados y propuestos en función de su validez para servir como criterios de evaluación. Los objetivos aparecerán formulados con el rigor técnico impuesto por quienes se han ocupado en establecer con precisión las expresiones más adecuadas (taxonomías) para formular con exactitud lo que se pretende.

La innovación curricular orientada por estos modelos deberá partir de un diseño realizado por expertos conocedores de las teorías y las técnicas que fundamentan y dan forma a la nueva propuesta. De modo que la innovación comienza fuera del aula, ajena al profesor, a quien no cabe exigir todo el conocimiento necesario para realizar tales elaboraciones curriculares. La innovación se diseña en el ámbito de los especialistas y llega al profesor en la

(4) No parece necesario adentrarse aquí en el análisis de su concepción de la ciencia, pero sí conviene señalar que se trata de posiciones netamente neopositivistas.

fase posterior de implantación en el aula. Pudiera decirse que se trata de un proceso vertical de arriba abajo, admitiendo a efectos de exposición que arriba se sitúan la investigación, la ciencia, el pensar, etc., es decir, todo aquello que dice relación con la teoría; mientras se sitúan abajo la aplicación, el hacer, la técnica, etc., es decir, todo aquello que dice relación con la práctica.

La concepción del profesor que corresponde con estas posiciones es la de un encargado de aplicar lo que los expertos proponen. Formar bien a un profesor será hacer de él un buen técnico capaz de ejecutar bien lo que otros han planificado. El profesor es aquí un elemento fundamental, puesto que de su competencia depende la realización final del proyecto, pero es siempre un agente que interviene en segunda instancia.

Los modelos de orientación humanista

En el otro extremo del espacio de opciones didácticas que estamos definiendo hay que situar a quienes entienden que la enseñanza no puede ser abordada como un quehacer científico sino que se trata fundamentalmente de una praxis en cuya configuración intervienen decisivamente las habilidades de carácter artístico o artesanal. La acción de enseñar no se somete fácilmente a las exigencias de un programa previamente configurado, sino que las determinaciones del contexto imponen a las decisiones de enseñanza un carácter situacional que impide las generalizaciones y por lo tanto la formulación de leyes.

Buena parte de lo que hacemos no puede ser planteado con criterios de eficacia, no puede ser cuantificado, medido; los más importantes resultados de la enseñanza no consisten generalmente en aprendizajes definitivos, medibles, observables.

Se trata aquí de modelos que no tienen un interés preferente por aislar y controlar cada una de las variables intervinientes sino que organizan lo que dicen en torno a algún tipo de discurso sobre la formación humana. Su interés no se dirige hacia una definición precisa de los objetivos, intentando controlar rigurosamente lo que se dice que se pretende conseguir, sino que, por el contrario, se configuran a partir de especulaciones acerca de los contenidos y los métodos a través de los cuales se puede alcanzar esa formación del individuo que se pretende. Y respecto a esta cuestión se pueden encontrar diversas opciones.

Por un lado están quienes realizan una especie de asimilación entre formación y adquisición de cultura, entendiendo al mismo tiempo que esta última no es sino la posesión de contenidos o saberes elaborados por las diversas disciplinas. Cultura y erudición no serían cosas muy diferentes. Se trata de una opción suscrita por las posiciones de orientación más elitista (5). Los programas de enseñanza serán sobre todo listas de contenidos que se justifican por su existencia como saberes establecidos.

Frente a éstas, otras posiciones presentan una concepción de la formación no orientada hacia los contenidos de las materias sino hacia la adquisición por el individuo de capacidades formales, habilidades, actitudes, predisposiciones. Dentro de esta opción aún se pueden distinguir dos orientaciones diferentes. Una de ellas se dirige hacia las estructuras de las disciplinas, que al constituir una especie de redes de conceptos coherentemente trabados, tendrían el valor de servir para conformar estructuras de pensamiento. El papel de una disciplina como materia de enseñanza no dependería tanto de sus contenidos acabados como de su configuración epistemológica. Otra opción distinta dentro de esta orientación formalista se-

(5) Es la opción que se deja ver en las recientes manifestaciones del representante regional de la oposición conservadora Isidro Fernández, cuando en *La Nueva España* del viernes 8 de marzo de 1985, afirmaba que con la reforma vamos hacia «...una auténtica desertización cultural entre los españoles...» Y, sin olvidar el peso que además puedan tener los intereses corporativos, esta opción suele inspirar también las críticas a la reforma por la escasa presencia o desaparición de una u otra materia del plan de estudios.

ría la que sitúa en las estrategias metodológicas (en un sentido restringido de «maneras de hacer») la verdadera potencialidad formativa. Educar (los formadores prefieren este término al de enseñar o instruir) no sería precisamente una cuestión de contenido, del **qué**, sino más bien un asunto del **cómo**, es decir, del procedimiento.

Salvo en la opción culturalista-erudita, donde sí sería posible medir la cantidad de contenidos adquiridos, los modelos humanistas renuncian a la evaluación cuantitativa, toda vez que la complejidad de la formación humana entendida como adquisición de capacidades formales no se somete fácilmente a cuantificación. Se optará entonces por la evaluación cualitativa (6).

Los diseños curriculares que se derivan de estos modelos no pretenden constituirse como opciones legitimadas científicamente, sino que se acepta como una obviedad el hecho de que respecto al problema de la formación humana es imposible evitar la existencia de muy diversas posiciones ideológicas sobre la concepción del hombre, gnoseológicas sobre el conocimiento y epistemológicas sobre las ciencias. Consecuentemente con ello se plantearán currículos no estrictamente definidos y cerrados, sino abiertos a las necesidades de deliberación sobre las complejas cuestiones implicadas. Se admite la existencia de interpretaciones diversas. Cuando se habla del currículum no se piensa en un producto final sino en un proceso en el que han de dilucidarse estas cuestiones fundamentales pero también otras de menor rango referidas a las situaciones particulares del contexto en el que ha de implantarse.

La innovación curricular inspirada en estos modelos no puede ser dictada desde arriba, puesto que una decisión sobre asuntos tan importantes, así como una consideración de las situaciones particulares no puede ser elaborada burocráticamente. Se descarta, pues, el currículum centralizado diseñado por especialistas, y se plantea su surgimiento a partir de las situaciones particulares concretas entre las que se yergue ineludiblemente el pensamiento del profesor.

En estos modelos el profesor es contemplado, pues, en primera instancia, y su formación ya no será la del buen técnico que lleva a cabo lo que otros diseñan sino que su preparación ha de ser no sólo técnica sino teórica, a fin de que sea capaz de manejar con consciencia y competencia aquellos problemas sobre los que ha de tomar decisiones.

EL MODELO DE LA REFORMA

En el espacio que media entre los modelos cientificistas más duros y los humanistas más laxos, ¿dónde situar el modelo de la reforma actual?

En las propuestas que se nos presentan no hay una opción explícita respecto a estas cuestiones. Se soslaya en ellos el compromiso de tomar una posición respecto a lo que constituye hoy un debate central en el campo curricular. De todos modos, con ser una carencia significativa, no constituye un hándicap insoslayable por lo que se refiere a la posibilidad de situar la reforma, puesto que el análisis de ésta no debe realizarse tanto atendiendo a sus explicitaciones sobre el tema, como recurriendo a una lectura interpretativa de la misma.

Rasgos técnicos y discurso interno procedentes de opciones antagónicas

Una lectura del Libro Verde y del Anteproyecto para la Reforma de la Segunda Etapa de EGB, pone de manifiesto la coexistencia en los mismos, de rasgos característicos corres-

(6) No es posible extenderse aquí en este asunto, pero deseamos señalar la necesidad de que el CEP aborte esta cuestión en futuras sesiones dedicadas a las técnicas de investigación en el aula.

pondientes a las posiciones anteriormente señaladas: la cientificista y la humanista.

Los elementos cientificistas aparecen ya en el «punto de partida» que justifica la supresión de los Programas Renovados de la Segunda Etapa de EGB que dio paso al anteproyecto para la reforma actual. Entre las deficiencias de aquellos programas se señala la «formulación jerárquica imprecisa de los objetivos». Esta exigencia de jerarquización, en cuyo análisis no podemos detenernos ahora, constituye uno de los principios (y a la vez uno de los problemas) fundamentales de la denominada «pedagogía por objetivos», que puede ser considerada como el paradigma de los modelos científico-eficientistas.

En los diseños de las reformas propiamente dichos, los rasgos característicos de los modelos cientificistas son muy abundantes; citaremos sólo algunos en razón de la brevedad:

- se habla de objetivos terminales
- se dice que han sido formulados buscando la «máxima claridad posible en su enunciado»
- se sigue el criterio técnico de comenzar por «una acción a realizar (capacidad, habilidad, actitud...) y qué se propone como objetivo»
- se sigue rigurosamente la exigencia de comenzar con un verbo, de modo que todos los objetivos comienzan siempre diciendo: conocer, interpretar, señalar, distinguir, etc.
- se habla incluso de «formularlo(s) en términos de conducta observable»
- se proponen como criterios de evaluación
- etc.

Si bien estas cosas se dicen en los preámbulos del Anteproyecto para la Reforma de la Segunda Etapa de EGB y no en el Libro Verde, cuyo desarrollo en lo que se refiere a estas cuestiones es mucho menor, lo cierto es que uno y otro proyecto presentan características similares en los aspectos que aquí nos ocupan.

Paralelamente a estos rasgos, no es difícil distinguir en los proyectos de la reforma una serie de aspectos característicos de los modelos humanistas.

Aunque de una manera inconexa y desordenada, creo que en los documentos de la reforma se contiene un fuerte interés por el problema de la formación del individuo. Esto puede verse en la proliferación de expresiones como:

- «facilitar el saber vivir como personas y como ciudadanos»
- «favorecer una existencia más rica y plena»
- desarrollar «las capacidades de la persona necesarias para la vida»
- «desarrollar la personalidad en sus dimensiones individual y social»
- «preparar adecuadamente para participar»
- «fomentar el espíritu creativo y el sentido crítico»
- «adquirir sentido de la responsabilidad»
- mantener una «actitud crítica y no dogmática»
- etc.

El discurso formador es reiterativo sobre la necesidad de desarrollar capacidades, habilidades y destrezas.

La opción para conseguirlo no será la de **dar** los contenidos acabados de las disciplinas sino que predomina la orientación hacia las estrategias metodológicas, es decir, hacia el **cómo**. De ahí la insistencia en:

- la enseñanza activa: «el principio de actividad como descubrimiento de la realidad científica y humana...»

- la enseñanza inductiva: «urge partir de los intereses del alumno y de su propia experiencia inducida...»
- la participación: «que fomente el espíritu de cooperación, el trabajo de equipo, la participación responsable...»

En algún momento el método y las actividades subsumen o sustituyen a los contenidos. Pudiera decirse que el **cómo** desplaza al **qué**. Y al igual que es frecuente en los modelos humanistas, las concesiones a la retórica son a veces elevadas. Así ocurre cuando se habla de:

- «aprender a gozar de la existencia junto a los demás»
- pensar «no sólo con la cabeza, sino con las manos»
- «los alumnos sufren **los horrores** de una enseñanza en la que no participan» (lo subrayado con letra negrilla es mío)
- «la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos»

Por otra parte, en lo que se refiere al tipo de innovación curricular que se pretende, también la reforma se inclina del lado humanista al realizar unas propuestas abiertas a la participación de los profesores, distanciándose en principio de la implantación burocrática que caracterizó a otras innovaciones propuestas en nuestro país.

También la reforma incorpora las posiciones de los modelos humanistas, en lo que respecta al papel asignado a los profesores. Reiteradamente se habla de ellos como:

- «los motores de la reforma»
- «los agentes del cambio»
- «los protagonistas»

Y se afirma que «la reforma comienza por los profesores, no por los programas». Además, otras iniciativas como los CEPs, que no pueden considerarse, desde una perspectiva global, como ajenas a la reforma, refuerzan la idea de cambio en la concepción de los profesores y de su formación.

Si tuviésemos que concluir situando la reforma con respecto al marco curricular que hemos definido, diríamos que ésta incorpora rasgos procedentes de los modelos antagónicos científico y humanista. De modo que pudiera pensarse que existe una fuerte incoherencia interna en los planteamientos de la reforma. Sin embargo, en mi opinión eso sería una conclusión propia de quienes reducen los problemas referentes a la concepción del mundo, del conocimiento y de la ciencia a un asunto de todo o nada, es decir, que entienden como único planteamiento coherente el que se adscribe sin fisuras a alguno de los dos campos que se han perfilado como antagónicos en la historia del pensamiento: de un lado el espiritualismo e idealismo, el historicismo, la hermenéutica, la fenomenología; y del otro el materialismo y el realismo, el positivismo, el racionalismo, la teoría empírica. Para quienes no comparten tan estricta división y se ocupan en el intento de vincular teoría y praxis, conocimiento empírico y especulativo, rigor científico y compromiso social, resulta admisible el recurso a las aportaciones procedentes de uno y otro lado del espectro del conocimiento. Así que esa dualidad que hemos señalado en los proyectos de la reforma, no nos parece por sí misma perniciosa.

Carencias y amenazas respecto a lo mejor del pensamiento curricular actual

Si bien, como hemos dicho, no consideramos un error la distinta procedencia de los rasgos fundamentales de la reforma, creemos, sin embargo, que los proyectos actuales plan-

tean problemas derivados de lo que incorporan de uno y otro lado. Pensamos que el error está en que no se recoge lo mejor que ofrecen cada uno de estos planteamientos.

Del lado científico se han tomado los aspectos precisamente más criticados y, a nuestro modo de ver, no sólo menos interesantes sino más inconvenientes, a saber: el formalismo tecnicista. Ello se deja ver en cuanto hemos señalado acerca de los objetivos (7). Sin embargo, no se incorpora lo más interesante de estos modelos: su interés por la fundamentación científica de lo que se dice. Fundamentación que debiera tomarse del conocimiento empírico aportado por las teorías del aprendizaje y de las diversas ciencias implicadas como materias de enseñanza.

Desde luego, que estas teorías no solucionan todos los problemas del currículo, pero ofrecen un volumen de verdades si no absolutas, sí de un mayor nivel que la mera especulación. La psicología conoce mecanismos de aprendizaje y etapas de desarrollo que no sólo sirven para ser enunciadas a nivel de generalidad, sino que deben manejarse estrictamente a la hora de tomar decisiones sobre cada uno de los elementos (objetivos, contenidos, medios, etc.) intervinientes en el diseño no sólo del currículo en general, sino de cada una de las didácticas específicas que engloba.

Por otra parte el recurso a la teoría de las disciplinas particulares es ineludible a la hora de establecer su verdadero valor formativo más allá de los tópicos, de la mera costumbre o de las presiones de grupos interesados en «colocar» a sus disciplinas en los planes de enseñanza.

Cierto que no todas las didácticas específicas pueden llegar hoy a establecer sus decisiones a un mismo nivel, dado que se elaboran sobre disciplinas epistemológicamente diferentes, y que además la psicología no aporta lo mismo respecto al aprendizaje de unas y otras materias, pero ello no exime a los diseñadores del currículo de la exigencia de fundamentar, hasta donde sea posible, sus propuestas.

Esta es una carencia importante en el intento de reforma actual, no sólo porque la convierte en un punto de partida escasamente riguroso, sino porque sitúa el debate sobre la misma en torno a premisas que son de mera opinión. Seguramente la necesidad de superar ese estadio es lo que ha llevado a un grupo de compañeros a preguntarse por el modelo de la reforma, como hemos señalado al comienzo.

De otra parte habíamos visto que los proyectos actuales incorporan, de las concepciones humanistas, además de un discurso sobre la formación humana, el carácter abierto del currículo en consonancia con la renuncia a una implantación burocrática y la propuesta de un nuevo concepto de profesor. Todo ello constituye, a mi modo de ver, lo mejor que aportan estos modelos.

Pues bien, el problema de la reforma en este punto es que ella misma amenaza con cercenar sus propios planteamientos. De modo que lo que inicialmente es un acierto, parece que lo va a ser por poco tiempo. Nos estamos refiriendo a lo que ocurrirá si se lleva a cabo esa pretensión de llegar a un punto, a una fecha, a partir de la cual se considere finalizada la experimentación y se imponga el nuevo currículo con carácter obligatorio.

En el Anteproyecto para la Reforma de la Segunda Etapa de EGB se dice:

«Estos documentos no están cerrados, necesitan nuevos perfiles técnicos y vitales, son provisionales y se cerrarán después de varios años, una vez finalizada la experimentación» (p. 1);

y se reitera:

(7) Aún más grave resulta la opción que parece haberse tomado en lo que se refiere a la evaluación de la fase experimental actual, para la que se ha recurrido a evaluaciones externas a cargo del C.I.D.E. (Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa) del más puro estilo cuantitativo (aproximando las cifras hasta las centenas).

«Una vez superadas las diversas experiencias tendrá carácter obligatorio» (p. 46).
¿Es que se espera que tras un proceso de experimentación se van a superar las distintas posiciones respecto a la formación del individuo?; ¿se va a eludir con ello la implantación burocrática?; ¿van a pasar realmente los profesores a ser los motores de la reforma?

A mi modo de ver, nada de ello será posible a partir del momento en que el currículum se cierre y pase a ser obligatorio.

Es obvio que la discusión sobre la formación humana, es decir, sobre el tipo de hombre en el que estamos pensando, así como sobre los medios y las estrategias presuntamente más adecuadas para conseguirlo, no es una cuestión que vaya a ser dilucidada a plazo fijo.

Está claro también que el intento de generalizar por decreto un currículum, aunque se presente avalado por una experimentación en la que hayan participado un cierto número de profesores, no será sino un planteamiento de la implantación burocrática, que para la mayoría de los profesores sólo diferirá de otras, en la cuestión de los plazos.

La propuesta de un currículum abierto quedará reducida a la posibilidad de acomodarlo al entorno local o regional, o a permitir ciertas manipulaciones menores referentes a los aspectos más secundarios del programa, como pueden ser las actividades o la elección de medios, pero las diferentes opciones posibles en los aspectos fundamentales determinantes del mismo y capaces de provocar currículos diferentes, quedará prohibida en aras del cumplimiento de la propuesta oficial.

No será cierto, pues, que los profesores vayan a ser los protagonistas de la reforma, excepto en el caso de quienes participen en la experimentación y estén además de acuerdo con su desarrollo y conclusiones.

No será posible vincular la innovación curricular y la formación permanente del profesorado. Los CEPs no serán centros de innovación curricular, sino que quedarán reducidos a talleres de artesanía dedicados a fabricar materiales, o a meros recintos para cursillos y discusiones secundarias. Lo fundamental estará establecido y en torno a ello, no nos engañemos, las editoriales realizarán sus propuestas, volviendo a convertirse en las verdaderas intérpretes de la innovación y en mediadoras principales entre las propuestas oficiales y el quehacer en las aulas.

En conclusión, nos atrevemos a decir que si las cosas se desarrollan tal y como están previstas hoy, la reforma habrá consistido en tomar lo peor de cada uno de los campos en que se halla dividido el pensamiento curricular actual, a saber: el tecnicismo de los científicos y la mera especulación o la pura retórica de los planteamientos humanistas. Se habrá quedado fuera, sin embargo, lo mejor que ofrecen cada una de estas posiciones: el interés por la fundamentación científica y la apertura del currículum que deje paso a la consideración del pensamiento del profesor como determinante curricular fundamental. Puede decirse, creo, que la reforma actual es científicamente subdesarrollada y políticamente restrictiva.

LAS RAZONES DEL SUBDESARROLLO Y DE LAS RESTRICCIONES

Sería fácil concluir la crítica de la reforma atribuyendo sus errores a la incompetencia de la administración actual para abordar «el cambio» curricular. Ello no sería, sin embargo, más que una simplificación abusiva, no sólo injusta, sino inútil para progresar sobre la situación actual.

Estos proyectos son el resultado de una trayectoria histórica y de una limitación política que van más allá de lo que es la situación coyuntural del momento.

Conservadurismo y teoricismo académico frente al didactismo voluntarista alternativo

El subdesarrollo científico de la reforma no es sino una consecuencia del subdesarrollo más general que afecta al ámbito educativo en nuestro país, y que se origina, según creemos, en el abismal distanciamiento entre teoría y práctica que padecemos.

La teoría educacional ha permanecido encerrada en el ámbito académico, por lo general desinteresada de todo compromiso con la práctica de la enseñanza, de modo que sus aportaciones han tenido poco que ver con las necesidades reales de los profesores, careciéndose, además, de los cauces de comunicación necesarios tanto para hacerlas llegar a las aulas como para tomar de éstas los verdaderos problemas sobre los que era necesario investigar.

Pero además la pedagogía académica tuvo en nuestro país un fuerte sesgo conservador, afirmación que no es una cuestión nuestra, sino ampliamente compartida.

«Conviene no olvidar que desde 1939 hasta bien entrados en la década de los cincuenta, en España sólo existía una sección de pedagogía en la Universidad Complutense de Madrid. Bastión, por supuesto, de ortodoxias educativas obsesionadas en recuperar y sacar a flote los valores de los grandes pedagogos católicos y en conciliar, naturalmente, acción educativa y filosofía aristotélico-escolástica» («Editorial». **Comunidad Escolar**, n.º 45, 25 de febrero 13 de marzo de 1985, p. 2).

Es verdad que en un pasado reciente se han dado algunos cambios en lo que se refiere al predominio del conservadurismo, pero no tanto en lo que afecta al compromiso con la práctica.

Por otro lado, frente al distante academicismo de los especialistas, se ha dado en nuestro país una fuerte inquietud renovadora de signo progresista, nacida sobre todo como contestación a una situación escolar y política repudiable. Es justo señalar el impagable esfuerzo realizado desde estas instancias en favor del cambio escolar y social. Pero, por razones que seguramente tienen que ver con la situación en la que, como hemos señalado, se encontraba la pedagogía académica, resulta que estas alternativas renovadoras fiaron los aspectos más estrictamente didácticos de sus propuestas, al mero activismo voluntarista. Desde luego que juzgamos como legítimo el discurso del entorno frente a una situación de absoluto centralismo, lo mismo que el de la escuela divertida frente al espíritu jesuítico tradicional, o el del antiautoritarismo en medio de la dictadura; pero en la didáctica, hemos de reconocer que no se superó el nivel de los tópicos fabricados a partir de la contestación socio-política y de una buena dosis de pedagogicismo escuelanovista.

Así es que cuando recientemente el MEC actual convocó a unos y a otros para abordar el cambio curricular, los especialistas no tenían sino modelos que no se habían aplicado en una didáctica específica y en un aula, y cuya disponibilidad para un diseño curricular concreto no era cosa que pudiese realizarse de modo inmediato. Y por otro lado, los renovadores apenas podían hacer otra cosa que repetir la fraseología en la que se condensan y a la que se reducen sus aportaciones a la didáctica: una enseñanza activa, el contacto con el entorno, educar para la vida, formar individuos críticos, utilizar la prensa o hacer itinerarios; en realidad un cúmulo de generalidades desde las cuales se pretende viajar, cruzando como si nada inmensos espacios de caja negra, para aterrizar sin más en las propuestas de actividades a realizar en el aula.

Con esto y un vocabulario técnico de aliño, hubo que preparar el Anteproyecto para la Reforma de la Segunda Etapa de EGB y el Libro Verde sobre la reforma de las enseñanzas medias.

La ineludible contradicción entre el Estado liberal y el control curricular

Finalmente, quisiera señalar que ese carácter poco preciso, general, escasamente fundamentado, retórico revestido de rasgos técnicos, que presentan las propuestas que estamos analizando, me parece ineludiblemente congénito a todo proyecto curricular de un Estado que tiene que conjugar un discurso liberal de escuela pluralista y de libertad de cátedra, con la implantación de unas propuestas centralizadas que implican opciones sobre la concepción del hombre y de la sociedad, de las diversas disciplinas y del conocimiento en general, así como de las teorías del aprendizaje en particular.

Si la administración educativa de un Estado liberal definiese una propuesta curricular al nivel que aquí exigimos, aparecería como evidente la conculcación de sus principios básicos de pluralismo y de libertad, puesto que tendría que tomar decisiones muy concretas, rigurosamente definidas, no susceptibles de cualquier interpretación y por ello, desde luego, excluyentes de otras opciones posibles. Pero si, por el contrario, el Estado renunciase a ser el proponente y controlador del currículum, dejando que las decisiones sobre el mismo fuesen realmente diversas, se enfrentaría al hecho de estar renunciando a uno de sus aparatos ideológicos fundamentales. De ahí que su única salida sea la de las propuestas difusas que aparenten una asepsia ideológica y un consenso superador de las profundas divisiones existentes en la sociedad. Propuestas que permitan el doble juego de hacer creer a los profesores, que gozan de un espacio de pluralismo y de libertad al permitirseles una cierta interpretación y adaptación de las vaguedades oficiales, pero que al mismo tiempo puedan ser esgrimidas como «lo que hay que hacer» frente a quienes planteen opciones curriculares que puedan transgredir los límites del pluralismo y de las libertades que todo Estado liberal mantiene con mayor o menor grado de restricción.

El hecho de que el currículum pretenda cerrarse en unas fechas determinadas manteniéndose abierto sólo a las cuestiones secundarias y a las particularidades regio-nacionales, nos parece perfectamente coherente con el nivel de pluralismo que está dispuesto a admitir el Estado español a través de la administración actual. Se asume hasta cierto punto la pluralidad territorial del Estado y por lo tanto se admite a ese nivel la diversificación curricular. Se trata además de territorios controlados, al igual que el resto del Estado, por la burguesía en alguna de sus formas aparienciales; no hay, pues, peligro a que en la escuela vayan a ocurrir cosas contra los intereses de ésta. Sin embargo es necesario cerrar los currículos a una diversidad mucho más peligrosa: la de las clases sociales. El Estado liberal controlado por una de ellas, no puede admitir la pluralidad curricular en los términos reales en los se da la verdadera pluralidad social. Se hace necesaria la retórica y la imagen de participación y de consenso al abordar la formación del individuo, revistiéndola además con un lenguaje técnico y una evaluación destinada a mostrar la eficacia del producto (todo ello muy útil como instrumentos de legitimación de un sistema de enseñanza tecnicista), de manera que se pueda alcanzar un punto de cierre curricular y de obligatoriedad en su cumplimiento, capaz de cerrar las puertas a propuestas curriculares que pudieran responder a los diferentes intereses de clase que se hallan ineludiblemente enfrentados en nuestra sociedad. Se trata en definitiva de evitar en lo posible que la escuela sea un lugar más de reproducción de la lucha de clases, para que siga cumpliendo su función de aparato ideológico fundamental al mejor servicio posible del orden social existente.

Esta es la razón por la que ya nos nos parecen progresistas hoy, planteamientos didácticos o pseudodidácticos que lo fueron hace unos años. Incluso nos atreveríamos a decir que muchos renovadores de ayer, cuyas propuestas giraban alrededor de la toma en consideración escolar del entorno regional o nacional y de los principios de la Escuela Nueva, han pasado a ser conservadores hoy, al ser asumidas sus propuestas oficialmente, y al no plantear

la exigencia de que el pluralismo curricular llegue hasta el auténtico determinante del pluralismo social: la existencia de clases sociales, además antagónicas. De modo que la única posición progresista hoy ante la reforma, creemos que es la de reivindicar la pluralidad curricular, no resuelta al nivel de los territorios autonómicos con competencias, sino a un nivel ideológico capaz de dar cabida a propuestas tan diferentes que pudieran llegar a ser antagónicas en el proyecto de individuo y de sociedad en la lectura y utilización formativa de las diversas disciplinas y en la concepción del aprendizaje humano.

Cuando leemos en el Anteproyecto para la Reforma de la Segunda Etapa de EGB:

«Teniendo en cuenta la sociedad pluralista en que vivimos, los cambios acelerados en todos los órdenes, planteamos estos objetivos de manera que desarrollen las capacidades de la persona necesarias para la vida y además válidas y comprensivas de las diversas ideologías que conviven en la sociedad democrática (p. 25); así como que el currículo que se presenta es abierto al establecer la posibilidad de «mantener una adecuada apertura a las realidades locales y regionales» (p. 22), comprendemos la satisfacción de los sectores renovadores burgueses nacionalistas, pero sentimos la necesidad de reiterar que, entre nosotros, cuando hemos hablado de escuela pluralista, no nos referíamos a ningún consenso de ideologías, por otra parte imposible, ni a una pluralidad de carácter territorial, sino a la posibilidad de sustentar en un mismo marco escolar, distintas posiciones de carácter ideológico que, naturalmente, habrían de tener su plasmación concreta en diferentes diseños curriculares. Seguir sustentando esto significa exigir un currículum abierto a las cuestiones ideológicas fundamentales y no sólo a las decisiones de menor importancia; y significa por tanto desmascarar la retórica curricular del Estado como su única salida a la contradicción existente entre su discurso liberal respecto al pluralismo, y su verdadera función de controlador del aparato escolar al servicio de los intereses de la clase dominante.

BIBLIOGRAFIA ORIENTATIVA

Aunque hemos evitado las citas bibliográficas en el texto de la ponencia, debemos señalar que en su elaboración se han tenido en cuenta las aportaciones de una bibliografía que preferimos presentar acompañada de algunos comentarios a fin de orientar a los profesores interesados en profundizar en alguna de las cuestiones planteadas.

Cualquier interesado en alguno de los artículos aquí citados puede dirigirse al autor de la ponencia a través del Seminario de Ciencias Sociales de este CEP.

- AEBLI, Hans: **Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget**. Kapelusz, Buenos Aires, 1973, 190 pp.
Se trata de una lectura importante para valorar el interés que una psicología del aprendizaje puede tener para la didáctica.
- ALVAREZ MENENDEZ, Juan Manuel: «La formación del docente, entre la especialidad científica y la didáctica aplicada». **Aula abierta**, n.º 38, octubre 1983, pp. 55-64.
Es interesante la lectura de este artículo para quienes se interesen por los planteamientos didácticos superadores del divorcio entre teoría y práctica, así como por el papel de la didáctica como mediadora entre las ciencias básicas y las ciencias aplicadas como materias de enseñanza. También lo es para profundizar en las exigencias de una formación de los profesores como teóricos que deben manejar saberes procedentes de los diversos campos implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- AUSUBEL, David P.: **Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo**. Trillas, México, 1982 (1.ª ed. ing. 1968; 1.ª ed. cast. 1976), 769 pp.
Nos parece un tratado fundamental para entender el papel que la psicología del aprendizaje puede tener en la enseñanza. Al mismo tiempo creemos que son de gran interés las posiciones que este autor mantiene respecto al aprendizaje significativo.
- BERNSTEIN, Richard J.: **La reestructuración de la teoría social y política**. Fondo de Cultura Económica, México, 1982 (1.ª ed. ing. 1976), 306 pp.
Este libro creemos que es útil para una toma de contacto con las alternativas antagónicas que se han dado en el campo del conocimiento y su relación con el problema de la teoría y la praxis sociales. Quienes se interesen por la manera de relacionar una y otra, encontrarán importantes elementos de reflexión en la parte referida a la teoría crítica de la sociedad, donde se pasa revista a las posiciones de la denominada «Escuela de Francfort».
- BLANKERTZ, Herwing: «Didáctica», en SPECK, Josef y WEHLE, Gerhard: **Conceptos fundamentales de pedagogía**. Herder, Barcelona, 1981 (1.ª ed. alem. 1970), pp. 130-189.
Este autor señala la existencia de tres modelos didácticos, según estén basados en la teoría de la información, la teoría del aprendizaje o la teoría de la formación. Su clasificación no coincide con la realizada en la ponencia (aunque sí con la del cuadro de la nota n.º 3), puesto que nosotros hemos evitado la distinción entre modelos basados en la teoría de la información y modelos basados en la teoría del aprendizaje, agrupándonos en los que hemos denominado modelos científicos.
Este es un artículo que ofrece cierta dificultad, para su lectura y comprensión total, no sólo por su elevado nivel conceptual sino por el complicado estilo de redacción del autor o del traductor, por lo que no es recomendable en una primera aproximación al tema. Aunque en él se encuentran interesantes consideraciones respecto a las distintas opciones que cabe tomar ante el problema de la formación humana, y que nosotros hemos utilizado al abordar este tema en la ponencia, sin embargo, esas cuestiones se hallan específicamente tratadas en el mismo libro por MENZE, Clemens: «Formación», pp. 267-297.
- ESCUDERO MUÑOZ, Juan M.: **Modelos didácticos. Planificación sistemática y autogestión educativa**. Oikos-tau, Barcelona, 1981, 168 pp.
En relación con la ponencia, la lectura de este libro aporta una clasificación de los modelos didácticos que resulta interesante para la profundización de la división que hemos realizado entre modelos humanistas y científicista, aunque aquí no reciben esas denominaciones. Se encuentran en él interesantes planteamientos respecto a la relación entre la enseñanza y la teoría del aprendizaje.

- ESCUDERO MUÑOZ, Juan M. y GONZALEZ GONZALEZ, María Teresa: **La renovación pedagógica: Algunos modelos teóricos y el papel del profesor**. Murcia, 1984, 125 pp. (Mecanografiado).
Las relaciones que en la ponencia se establecen entre el modelo didáctico, el tipo de innovación curricular y el concepto de profesor que se sustenta, han sido en gran medida inspirados en la lectura de este trabajo (ahora publicado por Esc. Esp., col. Práctica educativa). También hemos aprendido de él a distinguir la existencia de diferentes fases en la innovación, como son: diseño o planificación, difusión, adopción, desarrollo y evaluación; aunque nosotros hemos simplificado distinguiendo sólo entre diseño e implantación.
- GIMENO SACRISTAN, José: **Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo**. Anaya, Madrid, 1981.
A esta obra nos referíamos en la ponencia al señalar que algunos libros habían alcanzado la categoría de best-seller en el tema de los modelos didácticos. Ciertamente en este libro, bajo una preocupación por el escaso nivel científico de la enseñanza, se presenta un modelo didáctico que tiene un gran valor como sistematizador de los distintos elementos, y de las dimensiones de cada uno de éstos, intervinientes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ya hemos señalado el valor de este modelo para dotar a los profesores de una teoría que les permitiese racionalizar su trabajo docente, así como para sistematizar los saberes propios de una didáctica especial, en: ROZADA MARTINEZ, José María: «Didáctica de la geografía: notas para un programa de la asignatura». **Ería**, n.º 5, Oviedo, 1983, pp. 159-169.
- GIMENO SACRISTAN, José: **La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia**. Ediciones Morata, Madrid, 1982, 176 pp.
La lectura de este libro es muy interesante para entender lo que son los modelos científicos-eficientistas, así como la crítica que cabe hacer de los mismos.
- GIMENO SACRISTAN, José: «El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores». **Educación y Sociedad**, n.º 2, Akal, Madrid, 1983, pp. 51-73.
Cuando en la ponencia hemos hablado de un nuevo concepto de profesor, tomador de decisiones, formando teóricamente y no sólo técnicamente, etc., estábamos refiriéndonos a un profesor como el que en este artículo se diseña.
- GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A.: **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Akal, Madrid, 1983, 480 pp.
Al citar esta obra, toda ella interesante, queremos destacar algunos de los trabajos que en ella aparecen y que han contribuido a formar el pensamiento del autor de la ponencia en diversas partes de la misma:
PEREZ GOMEZ, A.: «Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica», pp. 95-138.
Este es un artículo indispensable para entender la distinción entre modelos científicistas y humanistas sobre todo en lo que respecta a la atención de los primeros hacia el «producto» y de los segundos hacia la incorporación de lo imprevisto, de lo situacional.
GUBA, E.: «Criterios de credibilidad en la investigación naturalista», pp. 148-165.
Muy útil para entender la distinción en la enseñanza entre los criterios cualitativos y los cuantitativos, cada uno de ellos propio respectivamente de uno y otro de los modelos a los que nos hemos referido en la ponencia.
GIMENO SACRISTAN, J.: «Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad», pp. 166.
Es una lectura complementaria de las anteriores y que resulta interesante para los profesores que se planteen su actuación como investigadores incluso más allá del papel de «colaborador(es) del investigador en el aula» que el autor les atribuye en este artículo.
PEREZ GOMEZ, A.: «Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases para el diseño de la instrucción», pp. 322-348.
Me parece una lectura fundamental para entender el papel de la psicología del aprendizaje en la racionalización de los procesos de enseñanza, tal y como hemos reivindicado en la ponencia.

- PEREZ GOMEZ, A.: «Modelos contemporáneos de evaluación», pp. 426-449.
Una lectura importante para superar el concepto de evaluación como sinónimo de poner notas y explorar otros tipos de evaluación que puedan ponerse al servicio del profesor investigador de su praxis.
- HENNINGSSEN, Jürgen: **Teorías y métodos en la ciencia de la educación**. Herder, Barcelona, 1984, 145 pp.
Este es un librito muy elemental recomendable a quienes oigan hablar por primera vez de términos como: positivismo, hermenéutica, racionalismo crítico, teoría de los sistemas, etc., aplicados al campo de la educación. De todos modos, inmediatamente después de su lectura conviene profundizar más en esos temas.
 - LERENA, Carlos: **Escuela, ideología y clases sociales en España**. Ariel, Barcelona, 1980 (1.ª ed. 1976), 465 pp.
Cuando en nuestra ponencia hemos hablado de un sistema de enseñanza tecnicista, así como del papel que el sistema escolar cumple como reproductor de los intereses de la clase dominante, estábamos utilizando aportaciones realizadas por Larena en esta obra, en la que el autor mantiene la tesis de que desde la constitución del sistema de enseñanza en nuestro país a mediados del siglo XIII, éste adoptó tres formas: la escolástica (hasta la Ley Moyano de 1857), la liberal (hasta la Ley General de Educación de 1970) y la tecnocrática o tecnicista (a partir de Villar Palasí), las cuales no serían sino diferentes formas históricas de cumplir unas mismas funciones.
 - LERENA, Carlos: «El oficio de maestro. La posición y el papel del profesorado de primera enseñanza en España». **Sistema**, n.º 50-51, Madrid, noviembre, 1982, pp. 79-102
Recomendamos este artículo a los profesores dispuestos a reconsiderar su papel en la enseñanza, dado que un cambio en este sentido, en buena medida debe incluir una auténtica demolición de la imagen que muchos profesores tienen de sí mismos.
 - LERANA, Carlos: **Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea**, Akal, Madrid, 1983.
Cuando en la ponencia nos referíamos al «escuelanovismo» como inspirador pedagógico de las alternativas de renovación, lo hacíamos tras una cierta identificación con la crítica que en este libro se dirige hacia todo pedagogicismo y muy fundamentalmente al de la Escuela Nueva. De todos modos quisiéramos prevenir al lector contra la posible crisis de fatalismo a la que pudiera conducirle esta obra, señalándole que el propio autor, en el prólogo del libro anteriormente citado, se pronuncia contra esta cuestión cuando dice que no se trata de «...un discurso paralizante que habría que cargar en la cuenta de lo que sería fatalismo sociológico» (p. 6).
 - NOVAK, Joseph: **Teoría y práctica de la educación**. Alianza Editorial, Madrid, 1982 (1.ª ed. ing. 1977), 275 pp.
Es muy importante para conocer la aplicación de una teoría del aprendizaje (en este caso la de AUSUBEL, ya citado) al diseño del currículum.
 - MAC DONALD, Barry: **La formación del profesor y la reforma del currículum. Algunos errores ingleses**. Ponencia presentada al Simposio sobre «Teoría y Práctica de la Innovación en la Formación y el Perfeccionamiento del Profesorado», Madrid, Febrero de 1984, 14 pp. (Mecanografiado).
Interesante lectura para ver la relación entre formación del profesorado, investigación y desarrollo del currículum, así como para conocer la dinámica que han seguido en Inglaterra las tensiones entre el grado de autonomía de los profesores como elaboradores del currículum y el Gobierno como pujador por el control del mismo.
 - PALOP JONQUERES, Pilar: «Epistemología de las ciencias humanas y ciencias de la educación», en BASABE BARCALA, J.: **Estudios sobre epistemología y pedagogía**, Anaya, Madrid, 1983, pp. 33-74.
Se trata de un artículo muy clarificador para plantearse las posibilidades y los problemas teóricos de un planteamiento científico en la educación. Diseña perfectamente el campo de opciones en el que se ha movido la teoría del conocimiento y de la ciencia, aplicándolas a las ciencias de la educa-

ción. Incluye una interesante discrepancia con las posiciones sustentadas por Quintanilla. Además se puede obtener de él una valiosa información bibliográfica.

- PEREZ GOMEZ, A.: **El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica**. Ponencia presentada al Simposio sobre «Teoría y Práctica de la Innovación en la Formación y el Perfeccionamiento del Profesorado», Madrid, febrero de 1984, 26 pp. (Mecanografiado).
Leyendo esta ponencia, aparece en su verdadera dimensión el error de querer imponer unos diseños curriculares y a la vez hablar de los profesores como motores, protagonistas, etc., de la reforma. El profesor retraduce las propuestas que le llegan aunque éstas sean de obligado cumplimiento; luego, el intento de mantener esa obligación no puede tener sino una finalidad fiscalizadora y represiva si llega el caso, según nuestra opinión.
- QUINTANILLA, Miguel A.: «El estatuto epistemológico de las ciencias de la educación», en ESCOLANO, A. y otros: **Epistemología y educación**. Sígueme, Salamanca, 1978, pp. 92-118.
Son interesantes las opiniones de este autor sobre los problemas epistemológicos de las ciencias de la educación por cuanto que se trata de un experto en teoría de la ciencia, desmitificador además de la identificación de ésta con el único conocimiento verdadero. A este respecto recomendamos también su artículo: «El mito de la ciencia» que se encuentra en el Diccionario de Filosofía Contemporánea que él mismo dirige.
- QUINTANILLA, Miguel A.: «La tecnología, la educación y la formación de los educadores». **Studia Paedagogica**, n.º 6, julio-diciembre, 1980, pp. 101-114.
Son interesantes sus aportaciones en lo que respecta a:
 - las tres actitudes ante la racionalidad tecnológica
 - la distinción entre ciencias básicas, ciencias aplicadas y conocimiento tecnológico
 - las consecuencias para la formación de los profesionales, resultando de gran aplicación a la concepción del profesor, lo que el autor denomina tecnólogos críticos
 - los elementos de un currículum para la formación de los profesores
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, José Luis: **Didáctica General I. Objetivos y evaluación**. Cincel-Kapelusz, Madrid, 1980.
Se trata de una obra de consulta, básica para extenderse en el conocimiento de los rasgos tecnológicos característicos de los modelos que en la ponencia hemos denominado como científicistas.
- SNYDERS, Georges: **Escuela, clase y lucha de clases**. Comunicación, Madrid, 1978 (1.ª ed. fr. 1976), 402 pp.
Cuando en la ponencia abogamos por reproducir en la escuela las contradicciones o los antagonismos que se dan en la realidad social, lo hacemos suscribiendo en buena medida los planteamientos de este autor frente a quienes proponen alternativas utópicas (y por ello reaccionarias) de desescolarización, o predicando el fatalismo sociológico al que nos referíamos en la cita de Larena.
- STENHOUSE, Lawrence: **Investigación y desarrollo del currículum**. Morata, Madrid, 1984, 319 pp.
Creemos que se trata de la obra básica para conocer lo que en la ponencia hemos denominado modelos humanistas, así como el conflicto con los científicistas.
- TOLEDO GUIJARRO, José Manuel: «Educación cívica en la EGB e ideología». **Educación y Sociedad**, n.º 2, 1983, Akal, pp. 93-106.
Es un artículo muy ameno e interesante, muy útil, creemos, sobre todo para quienes aún creen que es posible algún tipo de asepsia o de posiciones «...válidas y comprensivas de las diversas ideologías...» como se dice en uno de los documentos de la reforma.
- VARELA, Julia: «The marketing of education: neotaylorismo y educación». **Educación y Sociedad**, n.º 1, 1983, pp. 167-177.
Muy interesante para conocer el nacimiento, la introducción en nuestro país y ciertas implicaciones ideológicas del modelo científico-eficientista de la pedagogía por objetivos.