

DESARROLLO CURRICULAR Y FORMACION DEL PROFESORADO



JOSE MARIA ROZADA MARTINEZ
CESAR CASCANTE
JOSETXU ARRIETA GALLASTEGUI

PROLOGO DE WILFRED CARR

HACIA UN MODELO TEORICO DIALECTICO - CRITICO



Jose María Rozada Martínez

La disociación teoría-práctica: una dificultad real.

Si al dirigirnos, pongamos por caso, a un grupo de profesores que enseñan ciencias sociales, comenzamos mostrando algunas técnicas sobre cómo explicar los mapas, o una obra de arte, o cómo preparar una salida, recoger materiales y organizar su tratamiento en clase, no sé si el éxito, pero al menos la atención, el interés inicial, está asegurado. Ya no es tan seguro que interese la exposición de diversas investigaciones acerca del desarrollo de la percepción del espacio, o de los conceptos de cambio y causalidad, o una explicación acerca de la teoría del aprendizaje significativo, y todavía disminuirán más las posibilidades de conectar con los intereses de muchos profesores si comenzamos ocupándonos del tema de los modelos didácticos, o, más restringidamente, como ahora, del tema del modelo teórico como instrumento para interpretar y abordar de una manera consecuente con él, la tarea práctica de enseñar. Ello da cuenta de hasta qué punto la práctica y el pensamiento práctico han triunfado, o, si se quiere, se nos han impuesto a los profesores como a otros millones de seres humanos ocupados en los más diversos trabajos o profesiones no estrictamente intelectuales.

Esta situación de distanciamiento de todo lo que suponga una teorización no es, por supuesto, imputable a los profesores como grupo profesional específico al que haya que comenzar reprendiendo por su desinterés hacia el pensamiento teórico. Es una situación que se da como consecuencia de ese complejo proceso de separación entre la teoría y la práctica para cuya explicación hay que recurrir primordialmente al proceso histórico de división social del trabajo. El resultado de tal proceso es el hecho de que hoy podamos distinguir con cierta nitidez entre las empresas humanas de carácter práctico y las de carácter teórico o explicativo, entre el pensamiento vulgar, común o cotidiano y el pensamiento superior filosófico o científico, entre seres humanos dedicados a actividades prácticas y seres humanos dedicados a la actividad intelectual. Y decimos que se puede

distinguir sólo con cierta nitidez, por cuanto que no se nos oculta que el problema de lo que es teoría y de lo que es práctica, resulta ser más complejo de lo que comúnmente se entiende. Tal vez baste para dar idea de ello con señalar el hecho de que se puede hablar tanto de prácticas teóricas (en terminología althusseriana), en tanto que actividades consistentes en actos mentales (BUENO, 1977, pp. 62-63), como de teorías prácticas, entendiendo por tales aquellas «... cuya finalidad no es la explicación, sino la prescripción» (MOORE, 1980, p. 19).

Lo que queremos señalar aquí es que, en general, los profesores se ocupan y se preocupan, en lo que se refiere a su actividad profesional, sólo de resolver problemas prácticos en la acepción más común de esta expresión.

Sobre esta situación general, nosotros distinguiríamos dos tipos de profesores. Unos serían aquellos que sólo se muestran interesados en los saberes que cumplen para ellos una función directamente relacionada con la resolución de tales problemas prácticos, sin que les interese para nada cualquier planteamiento teórico que no les resulte inmediatamente funcional para esa tarea. Estos son los que padecen la mutilación que el proceso histórico ya señalado de división social del trabajo ha provocado en la gran mayoría de los seres humanos individuales. Su vida se desarrolla sin ninguna inquietud intelectual. Durante su formación inicial se han puesto en contacto con la teoría, es decir, con el pensamiento filosófico o científico, sin embargo, aquel aprendizaje académico no cumplió ni fue capaz de despertar una función desalienante, al no transmitir o provocar el descubrimiento del valor del pensamiento superior como máxima realización de la especie humana. Más bien, por el contrario, al no cumplir sus estudios más función que la de adquirir un título, o, lo que es lo mismo, un status y un puesto de trabajo, es decir, un lugar en la sociedad, tal acceso al conocimiento científico o filosófico tuvo las características de un sacrificio, de un precio que hubo que pagar para llegar a ser profesor, no generándose con él un atractivo por lo intelectual. Si a ello añadimos que el conocimiento entonces recibido tampoco pudo ofrecer esa normatividad que hiciera fácil

la resolución de los problemas prácticos con los que luego se encontrarían en las aulas, no es de extrañar que en lugar de un interés por la teoría se generase en muchos casos una actitud hostil hacia la misma.

El otro tipo de profesores serían aquellos en los que sí existe, por las razones que fueren, un interés por el conocimiento teórico, hasta el punto, en algunos casos, de dedicar buena parte de su vida a un trabajo intelectual intenso; sin embargo, dicho esfuerzo se realiza sin ninguna conexión con la actividad práctica de enseñar en la que se ocupan. Diríamos que, en este caso, los profesores padecen en su ser individual la escisión entre teoría y práctica que el proceso histórico anteriormente mencionado ha provocado en el conjunto de la especie humana. Si de los anteriores decimos que el trabajo intelectual supuso para ellos el precio a pagar por una posición social, de éstos diremos que el trabajo práctico de enseñar durante varias horas al día, constituye la parte de su vida que han de entregar a cambio del salario necesario para vivir, actividad que, además, se valora social e intelectualmente muy por debajo de esa otra que es la investigación científica o la especulación filosófica.

Un panorama así no cabe duda de que supone una dificultad objetiva para el éxito de una propuesta como la que vamos a hacer aquí, consistente en propugnar entre los profesores: en primer lugar una clarificación de las opciones que cabe tomar a la hora de abordar la enseñanza como objeto de conocimiento y como ámbito de la actividad práctica, y, en segundo lugar, la opción por una reintegración de la teoría y la práctica. Dicha propuesta no es funcional para ninguno de los dos tipos de profesores, puesto que, por un lado, no soluciona de modo inmediato los problemas prácticos que la enseñanza plantea, y, por otro, exige un interés intelectual que, cuando existe en los profesores, se orienta hacia otros campos que no son el de la enseñanza.

Si, a pesar de todo, seguimos adelante con la propuesta, no es por otra razón que la de negarnos a alimentar con nuestras aportaciones, esa

mutilación o escisión que, según denunciarnos, padecen hoy los profesores y la mayoría de los seres humanos. Lo que de utópico tenga esta negativa lo tendrá también nuestra propuesta de reintegrar la teoría y la práctica, el pensamiento superior y la acción. Sin embargo, antes de apresurarse a juzgar el grado de utopía que pueda haber en ello, conviene reparar en el hecho de que en la actualidad, cuando el pragmatismo extremo vive momentos de adscripción masiva, se tiende a considerar utópico cualquier planteamiento que no dé la razón a lo establecido, desechando de antemano la potencialidad transformadora de cualquier posición crítica.

El pensamiento del profesor, no sólo una mediación sino, sobre todo, un objetivo.

Cuando hace sólo unos años los profesores nos enteramos de que entre los teóricos del curriculum estaba cobrando fuerza una corriente que destacaba el hecho de que pensábamos, sentimos que la consecuencia inmediata de ello no podía ser sino la de afirmar nuestra existencia («*pienso, luego existo*»), aunque, desde luego, no pudimos evitar la perplejidad de que ello se presentase como un hecho novedoso.

Tuvieron que fracasar reiteradamente los intentos de planificar de manera cerrada lo que había que hacer en las aulas, para que se tomara conciencia de que entre cualquier plan y la realidad en la que habría de ejecutarse, estaban los profesores con un pensamiento propio. Surgió entonces la atención por el pensamiento del profesor (MARCELO, 1987), concepto bajo el que «...suele agruparse el conjunto de procesos básicos que pasan por la mente del profesor cuando organiza, dirige y desarrolla su comportamiento preactivo e interactivo en la enseñanza» (PEREZ, 1984, p. 205).

La atención por esta corriente es simultánea a la prestada por todos aquellos enfoques cuyo auge crece a medida que aumenta el reconocimiento de las limitaciones que presentan los paradigmas de investigación didáctica, las concepciones del profesor, los modelos de innovación o las tendencias curriculares de orientación científico-positivista, es decir, que viene a

formar parte, aunque ocupando un espacio propio, de cuantos enfoques reclaman hoy una mayor atención a las mediaciones y a los contextos concretos en los que en última instancia se resuelve la actividad de enseñar.

En nuestro país, la introducción de estas nuevas corrientes procedentes del ámbito de habla inglesa, está suponiendo un decisivo aumento del interés por la figura del profesor como agente fundamental en cualquier intento de intervenir realmente en la enseñanza. Así lo han reconocido las distintas propuestas de reforma que actualmente se experimentan, y así lo considera en reiteradas ocasiones el **Proyecto para la reforma de la enseñanza** cuyo debate acaba de iniciarse¹. Podríamos decir que si en los años setenta se introduce en España, bien que con ciertas peculiaridades (VARELA, 1983), la denominada *revolución curricular*, consistente básicamente en el desplazamiento de los contenidos por los objetivos de inspiración conductista, como elementos estructuradores del currículum, en la actualidad vivimos una especie de segunda revolución en la que se apuntan dos tendencias diferentes: por un lado la que se refiere a la sustitución de los objetivos conductuales por los cognoscitivos, derivada de la crisis del conductismo y el auge de la psicología cognitiva, y, por otro, la que consiste en el desplazamiento de los objetivos por un énfasis en las mediaciones y en la crítica².

Desde la concepción curricular que aquí vamos a defender, precisamente en la línea de las de orientación crítica, no podemos dejar de señalar nuestro acuerdo, en principio, con esta última vertiente que se opone a la racionalización de la enseñanza basada en unos u otros objetivos. Aun-

- 1 Que lo hayan recogido las propuestas de reforma entre sus formulaciones no quiere decir que en el desarrollo de las mismas se haya sido en todo consecuente con lo que esto significa.
- 2 Los paradigmas críticos, socio-críticos, reconstructivos, reconceptualistas, etc., a los que nos referiremos más adelante, guardan una relación estrecha con lo que hemos denominado «énfasis en las mediaciones» fundamentalmente a través de un concepto al que actualmente se le presta un creciente interés en la bibliografía educacional, como es el de currículum oculto, y también de buena parte de la crítica a la pedagogía por objetivos y a la racionalidad que la inspira.

que más adelante matizaremos ese acuerdo y señalaremos algunas diferencias con estas propuestas, debemos adelantar ya, que, respecto al pensamiento del profesor, nuestro interés por el mismo va mucho más allá del reconocimiento de que se trata de una mediación fundamental entre los planes de enseñanza y lo que realmente ocurre en las aulas.

Si aceptamos que no existe una única racionalidad, sino que, en última instancia, la acción racional remite a un acuerdo con unos intereses determinados, debemos admitir que lo racional, en quienes planifican el currículum a nivel general, es decir, desde la administración del estado, es tener en cuenta que sus propuestas han de pasar un último filtro (el pensamiento del profesor) antes de llegar a la ejecución última de las mismas, lo que les impone la necesidad de prestar atención a ese factor que puede distorsionar o desfigurar los planes que se le proponen. Sin embargo, nosotros no racionalizamos la propuesta que vamos a defender conforme a ese mismo interés, sino con referencia a otro bien distinto: el de combatir el estado de enajenación producido en los profesores por esa mutilación o escisión del pensamiento que hemos señalado en el epígrafe anterior³.

Para ello, partimos del hecho de que la realización de la actividad

- 3 Sobre esta doble racionalidad, la de la administración de un estado por un lado, y de los individuos ciudadanos del mismo, por otro, debemos decir algo más, aunque sea brevemente, a fin de clarificar cómo vemos esa distinción.

La diferencia fundamental entre la racionalidad implícita en las propuestas que planifica una administración, y la que preside la actuación de los profesores, está en que la administración del estado, como organizadora de la educación institucionalizada, actúa como instancia mediadora de las tensiones existentes en la sociedad respecto a la escuela y a las presiones que se ejercen sobre ella, de modo que su planificación es el resultado de un equilibrio en el que la administración no ocupa precisamente una posición de estricta neutralidad, pero mediante el cual trata de atajar la aparición del conflicto abierto que pueda desestabilizar al estado. Podría decirse, en resumen, que los planes oficiales se elaboran atendiendo fundamentalmente a razones de estado interpretadas por la administración correspondiente.

También los profesores como individuos han de racionalizar su comportamiento personal y docente con relación a un contexto social y político conflictivo, pero respecto al cual pueden no tener los mismos intereses socio-políticos que la administración del estado, y, según el discurso liberal de sociedad pluralista, la administración no puede exigirles como ciudadanos, un sometimiento que anule su racionalidad individual, de grupo o de clase.

práctica de enseñar comporta, por parte de quienes se ocupan de ella, la necesidad de alguna teoría que denominaremos *teoría educacional del profesor*.

Un mínimo acercamiento a la situación de la enseñanza pone de manifiesto que la teoría educacional que utilizan los profesores raramente supera el nivel del pensamiento vulgar, es decir, como señala Jackson, es de una gran simplicidad conceptual caracterizada « ... por el uso de un conocimiento más intuitivo que racional de los acontecimientos de la clase, cierta escasez de términos abstractos al elaborar definiciones, actitud dogmática al confrontar sus prácticas docentes con otras alternativas, tendencia a no indagar demasiado, a no buscar explicaciones sobre todo si los efectos son deseados, decisiones justificadas por impulsos y sentimientos, no por reflexión, tendencia a la improvisación y justificación de las preferencias pedagógicas basándose sólo en la experiencia» (CONTRERAS, 1985, p. 6).

Cuando señalamos que el pensamiento del profesor, en nuestro planteamiento, constituye un objetivo, y no sólo una mediación, lo que queremos destacar es nuestro interés en transformar esta situación caracterizada por el dominio exclusivo del pensamiento práctico que, como tal, no trasciende el nivel vulgar o de sentido común, con toda la carga de pensamiento implícito, ideología o falsa conciencia que ello implica.

Pero los profesores no poseen sólo un pensamiento referido a la educación o a la enseñanza que realizan, sino que, más ampliamente, poseen un pensamiento que podemos denominar *pensamiento general*. En muchos casos, todo su pensamiento general es también de un nivel vulgar, común o cotidiano, en otros, sin embargo, partes importantes del mismo pueden haber alcanzado, como ya hemos dicho, un nivel de pensamiento superior, es decir, propio del conocimiento científico o filosófico.

Para quienes no han superado el nivel de pensamiento vulgar, tanto educacional como general, la elevación de su pensamiento educacional

constituye el mejor medio para acceder a los niveles del pensamiento superior. El desarrollo de la teoría con la que guían su práctica traerá consigo necesariamente un desarrollo también de su pensamiento general, por cuanto que el acceso a ciertas conceptualizaciones científicas o filosóficas les irá dotando de un aparato conceptual aplicable a otros campos distintos al de la educación. Así, por ejemplo, un profesor que va aclarando las razones por las que unos defienden el empleo de técnicas cuantitativas frente a otros que defienden las cualitativas, va accediendo a la diferenciación entre las metodologías empírico-análíticas y las metodologías fenomenológicas o las hermeneúticas, y, por lo tanto, no sólo se va dotando de conocimientos que son aplicables a otros campos distintos al de la educación, sino que va accediendo al planteamiento de problemas de carácter ontológico, gnoseológico y epistemológico, tales como la naturaleza de éste o aquel objeto que se quiere conocer, así como las posibilidades y formas de dicho conocimiento. Pero, sobre todo, la vía de acceso al pensamiento superior a través del educacional, le garantiza un acercamiento al mismo no meramente especulativo, sino en relación con su actividad práctica. Su pensamiento se desarrolla, se eleva, sin que por ello se desvincule de la práctica, como es harto frecuente cuando las vías de acceso al pensamiento superior son puramente académicas o academicistas, tal como ocurre cuando, como hemos señalado en el epígrafe anterior, el acceso a esos niveles del conocimiento no tiene más función que la de obtener un título, con lo que tal conocimiento se degrada y no pasa de ser una memorización con valor de cambio pero sin valor de uso.

En otros casos, para quienes han alcanzado en algunas parcelas de su pensamiento general los niveles del pensamiento científico o filosófico, manteniendo sin embargo en un nivel vulgar su pensamiento educacional, y realizando por tanto la actividad práctica de enseñar de manera completamente divorciada de su pensamiento más elevado, el desarrollo del pensamiento educacional constituye la vía idónea para relacionar su pensamiento superior y su acción, por el momento escindidos.

Una representación aproximada de lo que venimos diciendo pudiera ser la que se recoge en el gráfico 1.

El desarrollo del pensamiento educacional del profesor tiene el valor de la construcción de un puente entre la teoría y la práctica a través del cual pueden acceder a los niveles superiores del pensamiento quienes, ocupados siempre en la actividad práctica, no los han alcanzado; un puente que también deben establecer quienes, doblemente ocupados en la actividad práctica y en el saber más elevado, no los han relacionado. Un puente que merece la pena establecer puesto que «no hay modo más seguro de elevarse en el pensamiento abstracto o teórico que enfrentarse con la cruda realidad; ni, inversamente, nada guarda más posibilidades prácticas que el pensamiento más abstracto, más teórico» (CORDON, 1976, p. 98).

Con lo dicho, seguramente se comprenderá la diferencia que hay entre el hecho de interesarse por el pensamiento del profesor, como mediación existente entre el diseño de un plan y su ejecución, y el interés por el mismo como objetivo, es decir, con la intención de elevarlo, de hacerlo superior. El primero será el interés propio de un estado que se reserva la

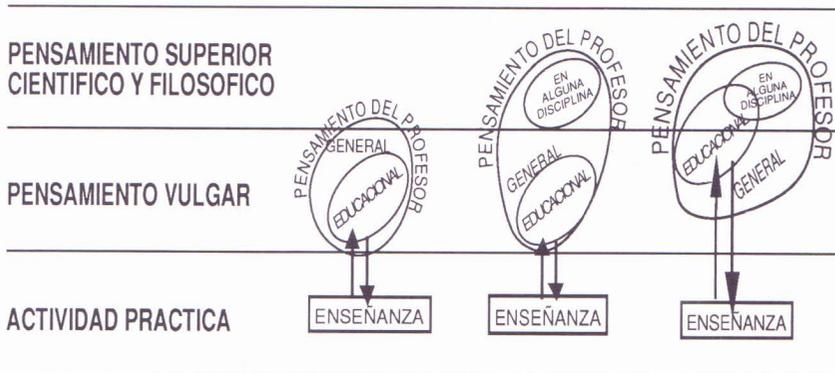


Gráfico 1

tarea de planificar la enseñanza y de controlar la ejecución de los planes que propone. El segundo es el interés propio de aquellos individuos que se resisten a la realización de un trabajo alienado en tanto que llevado a cabo sin ninguna utilidad para su realización integral como seres humanos. Justamente esta confrontación de intereses objetivos es una garantía de que la propuesta de desalienación de los profesores, sobre la que volveremos más adelante, resulta ser una plataforma objetivamente crítica del sistema escolar y social.

Una primera clarificación epistemológica: entre el cientificismo y el anticientificismo.

Enseñar es una actividad que, como objeto de conocimiento y como campo de acción, presenta la complejidad propia de toda práctica social. Es inevitable, 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 al problema de las generalmente denominadas ciencias humanas. 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 planteamientos acerca de la formación de los profesores, etc...

Como hemos dicho, la mayoría de los profesores viven al margen de estas cuestiones, puesto que no se presentan como útiles para la solución de problemas prácticos, más bien, por el contrario, parecen no introducir más que complicaciones que se juzgan innecesarias y tienden a ser evitadas.

Justamente porque nuestra aportación aquí quiere significar un pequeño impulso hacia la superación de este abandono, vamos a plantear cómo vemos nosotros ese campo de opciones en el que ha de fijarse toda posición curricular, o, más extensamente, todo entendimiento de la actividad de enseñar, en sus dimensiones teórica y práctica.

A tal efecto pensamos que puede resultar clarificador el interpretar esa diversidad de posiciones que hemos señalado, como dada en un continuo que se establece entre dos polos antagónicos en tensión (gráfico 2).

Admitimos que plantear en términos de polaridad un espectro de posiciones tan variado y complejo como el que se da en el pensamiento filosófico y científico, así como, derivado de éste, el que se da en el campo más estrictamente educacional, 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 educacional, así como de ir avanzando en el establecimiento de esa relación teoría-práctica, pensamos que puede ser tolerable un esquematismo tal como el que estamos planteando.

Dado que, como acabamos de señalar, cada uno de estos aspectos (modelos didácticos, investigación curricular, concepto de profesor, etc.) está íntimamente relacionado con los demás, proponemos caracterizar

	ANTICIENTIFICISMO	CIENTIFICISMO
Ciencias humanas	Diferente a las formales o naturales	Homologables a las formales o naturales
Modelos didácticos	De orientación humanista	De orientación tecnológica
Investigación curricular	Naturalista	Racionalista
Concepto de profesor	Vocacional, artista	Profesional, técnico
Diseños curriculares	Abiertos	Cerrados
Programaciones	¡No, gracias!	Por objetivos
Acción de enseñar	Arte	Técnica

Gráfico 2

esas dos tendencias en tensión que se pueden detectar en cada uno de ellos, con una única denominación que exprese tal polaridad. Esta sería la contraposición de una tendencia **anticientificista** frente a otra **cientificista**.

Así, en lo que respecta a las ciencias humanas (y las de la educación entre ellas), cabría establecer dos orientaciones contrapuestas: por un lado la que destaca las peculiaridades de éstas frente a las ciencias naturales o formales, en el que Pilar Palop destaca la obra de pensadores como Dilthey, Windelband, Rickert o Cassirer entre otros, y, por otro lado, la que tiende a identificarlas metodológicamente, orientación en la que la misma autora propone incluir «... por ejemplo, el ideario de la *mathesis universalis*, tal y como Descartes y Leibniz lo formularon; el *naturalismo científico* que caracterizará, sobre todo, el período de la Ilustración; el *positivismo clásico* de A. Comte; el *neopositivismo* y algunas de sus derivaciones, como el *popperismo* y las corrientes *neopopperianas*. Pero también la *Epistemología genética* de Piaget y la *Teoría General de Sistemas* de L. Von Bertalanffy, emparentadas ambas con el *estructuralismo*.» (PALOP, 1983, p. 39).

En cuanto a los modelos didácticos, se enfrentarán los de orientación humanista y los de orientación tecnológica.

Por lo que se refiere a la investigación curricular, las tendencias en oposición serán las que se establecen entre los que Guba ha denominado paradigmas naturalista y racionalista (GUBA, 1983, pp.148-165).

Respecto a la figura del profesor, se oponen claramente la consideración del mismo como un formador, cuya virtud principal es la vocación para entregarse al difícil arte y la misión de enseñar, frente a la pretensión de convertirlo en un profesional en tanto que poseedor de la competencia técnica necesaria para desarrollar una tarea específica consistente en producir aprendizajes en los alumnos.

Por su parte, los diseños curriculares pueden polarizarse con respecto a su carácter más abierto o más cerrado.

En lo referente a la programación se va desde la no formalización de la misma, hasta el intento de determinar estrictamente las conductas que deben manifestar los alumnos al finalizar el desarrollo del programa.

La misma acción práctica de enseñar puede ser concebida como un arte o como una técnica.

Es obvio que en cada uno de estos aspectos se hallan implicados de alguna manera los demás; así, un modelo didáctico implica un concepto de profesor, de diseño curricular, de programación, etc., de modo que cualquiera de ellos puede tomarse como referencia para enfocar un análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Como hemos dicho, proponemos caracterizar como científicista una de estas dos tendencias antagónicas. Veamos lo que entendemos por tal.

Cientificismo es un término negativo y crítico utilizado con frecuencia por quienes piensan que la autoridad de la ciencia debe ser mantenida dentro de unos límites (BARNES, 1987). Es también un término ambiguo; sin embargo, tal ambigüedad precisamente resulta útil aquí porque nos permite agrupar bajo tal expresión a todas aquellas posiciones en las que el conocimiento científico viene a identificarse con el único saber verdadero. Verdad que se alcanza gracias al método científico que en el caso de las ciencias formales procede mediante deducción lógica, mientras que en el de las ciencias naturales lo hace mediante verificación empírica. Se basa en la posibilidad y exigencia de objetividad, es decir, de separación escrupulosa del sujeto y del objeto en el acto de conocimiento, evitando la contaminación de este último por el sujeto, y se propone la búsqueda de leyes generalizables, es decir, del conocimiento nomotético, tanto si se refiere al mundo físico-natural, al lógico formal, o al espiritual, histórico o social.

En lo que se refiere a la racionalidad de la actividad práctica, el pensamiento científicista se distingue por su pretensión de convertir los saberes aportados por la ciencia, en los únicos rectores de la acción racio-

nal. Se opera aquí con el esquema de racionalidad medios-fines, centrándose únicamente en la determinación científica de los medios más adecuados para alcanzar unos fines, en los que, sin embargo, no se ocupa el científico, por cuanto que el saber científico se entiende como no implicado en la resolución de problemas axiológicos. La práctica se plantea aquí como una práctica técnica.

Cientificista resulta ser el que tiene una concepción mítica de la ciencia (QUINTANILLA, 1979, pp. 65-81) y una visión dogmática de la racionalidad tecnológica, al considerar al conocimiento científico como seguro, definitivo y completo, suficiente para justificar la acción tecnológica desde un punto de vista cognoscitivo (QUINTANILLA, 1980, p.106).

Cientificistas en la enseñanza serían todos aquellos que, bajo estos planteamientos generales del saber y de la racionalidad práctica, proponen abordar la actividad de enseñar como un proceso técnico configurado por la ciencia aplicada, de modo que invitan a los profesores a planificar o programar con precisión la intervención en el aula, a fin de que puedan controlar los resultados de su intervención y establecer el grado de eficacia de la misma (GIMENO, 1982), que vendrá a ser el indicador de la competencia de un profesional entendido como técnico (GIMENO, 1983b) encargado de ejecutar unos diseños curriculares planteados como programas establecidos por equipos de expertos, que a su vez manejan unos saberes sobre el curriculum obtenidos al amparo del paradigma de investigación empírico-analítico o racionalista.

Cientificistas son asimismo aquellos modelos didácticos que aspiran a representar con precisión la estructura de los procesos de enseñanza-aprendizaje, descomponiéndolos en sus elementos constitutivos y en los subelementos o dimensiones de éstos, así como definiendo las relaciones que se establecen entre unos y otros; estructura formal sobre la que se tomarán decisiones a partir de unas fuentes o conocimientos científicos, que un científico consecuente (otra cosa es que en esto abunden las incoherencias),

buscará en los paradigmas de las ciencias de la educación que emplean una misma metodología que las ciencias físico-naturales; así, por ejemplo, se interesarán por el aprendizaje tal como lo aborda la psicología behaviorista orientada hacia la conducta, es decir, hacia lo que se puede observar y medir objetivamente.

La tendencia a sustituir lo que hasta hace poco tiempo se llamaba pedagogía, por lo que ahora se denominan ciencias de la educación tiene, en general, un trasfondo de lo que aquí denominamos científicismo (PALOP, 1979).

Por otro lado, hemos propuesto caracterizar como anticientificista la tendencia contraria al científicismo. De acuerdo con ello denominamos anticientificista aquel pensamiento que se opone, aunque no en exclusiva, a la consideración del conocimiento científico como único saber verdadero, reivindicando la factibilidad de otras vías de acceso al conocimiento como pueden ser la intuición o la empatía, y de otro tipo de saberes que trascienden la experiencia sensible y lo verificable empírica o lógicamente. La primacía del sujeto sobre el objeto en el acto de conocimiento y consecuentemente la negación de la objetividad y el reconocimiento de la subjetividad, así como el énfasis en lo particular, es decir, la búsqueda del conocimiento idiográfico, serían otras de las dos características fundamentales del pensamiento anticientificista.

En lo que se refiere a la racionalización de la actividad práctica, los anticientificistas, seguramente como consecuencia de su escepticismo ante la formulación de leyes verdaderas, su énfasis en lo particular, y tal vez por su orientación a lo inmaterial, tienden más a interesarse por la conciencia de los fines que por la ciencia de los medios. No racionalizan su práctica sometiéndola a los dictados de alguna ciencia aplicada; por el contrario, reivindican la preeminencia de la actividad práctica, como proveedora de experiencia, sobre el conocimiento científico que, para ellos, tiene poco o nada que aportar a la mejora de la actividad de enseñar.

La práctica no tiene aquí un sentido técnico, sino que viene a ser esa actividad consistente en gestionar la compleja vida social y política, que requiere buen juicio, sentido común, prudencia, ponderación, perspectiva moral y ética, cuestiones éstas sobre las que no es posible decidir técnicamente al amparo de ciencia alguna que nos solucione el problema de los medios y los fines implicados en decisiones complejas. Se trata de la práctica que ya Aristóteles distinguiera de esa otra consistente en realizar actividades de carácter manual o técnico.

En la enseñanza los anticientíficos se comportan como artistas, como individuos con experiencia y buen juicio. En su versión más extrema se niegan a programar el encuentro con el alumno, un encuentro que se entiende como una interacción, una comunicación, que sólo es posible mediante la interpretación y la comprensión de los significados que tienen los hechos para los participantes.

Por otra parte la atención a lo particular se impone exigiendo que los diseños de los expertos estén abiertos a su incorporación. La investigación no se plantea bajo un paradigma racionalista sino naturalista o ecológico (PEREZ, 1983).

Bajo este enfoque los modelos didácticos no se entienden como esquemas formales que definen una serie de variables sino que vienen a ser más bien discursos acerca de la formación humana (BLANKERTZ, 1981, pp.168-182; MENZE, 1981), que suelen concretarse en una serie de principios pedagógicos y de contenidos que se entienden adecuados para esa formación.

Por último, señalaremos que los anticientíficos, que no se interesan por la ciencia, sí suelen hacerlo por la filosofía, contrariamente a lo que ocurre con los científicos, respecto a los que Octavi Fullat señalaba que *«aquellos que se inscriben en el cientificismo, o valor exclusivo de las ciencias empíricas, necesariamente tienen que prescindir de los posibles aportes filosóficos, la experiencia sola basta»* (FULLAT, 1978, p. 72).

**Una simultánea clarificación socio-política:
del funcionalismo al voluntarismo.**

Hemos señalado al comienzo del epígrafe anterior que la enseñanza como objeto de conocimiento y campo de acción presenta la complejidad propia de toda práctica social, por lo que es lógico que en torno a la misma surjan muy diversas perspectivas. En lo que se refiere a su conocimiento y a la racionalización de la actividad práctica, hemos establecido la polaridad científicismo-anticientificismo. Propondremos ahora otra polaridad más referente a las posiciones que cabe adoptar, respecto al sistema de enseñanza, en el plano ideológico-político. También aquí estableceremos una polaridad de referencia, definida por las posturas **funcionalista** y **voluntarista** (ver gráfico 3).

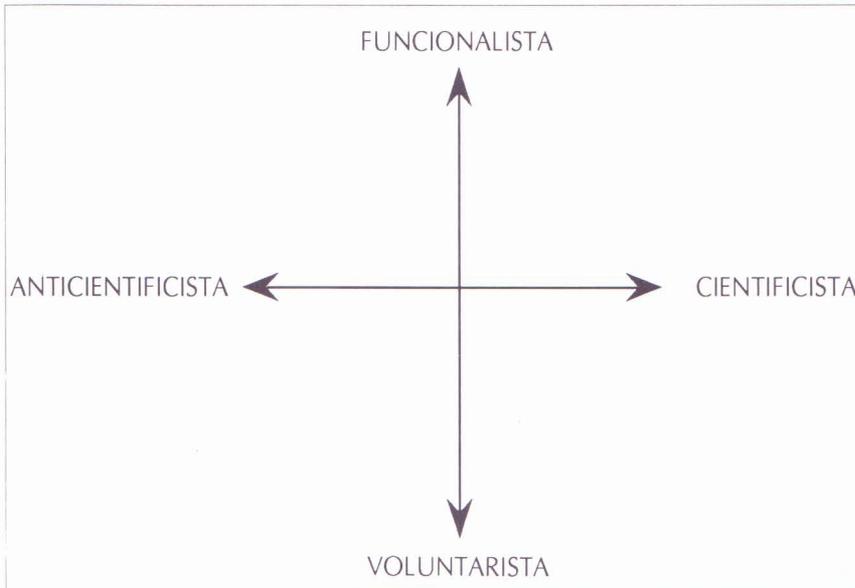


Gráfico 3

Adoptar una actitud funcionalista respecto al sistema de enseñanza, significa estar de acuerdo con el entendimiento del mismo como parte de un sistema social más amplio respecto al que debe cumplir las funciones que éste le asigna. En su versión tecnológico-económica, el funcionalismo viene a plantear que el sistema de enseñanza debe ser un instrumento útil para responder a las demandas del cambio tecnológico y del sistema productivo. En su versión reformista, el funcionalismo asigna al sistema escolar un papel de moderador de conflictos, a través de su actuación para aminorar los efectos de las desigualdades económicas y sociales, abriendo vías de movilidad social, de manera que se puedan mantener las expectativas de ascenso dentro de la estratificación vertical de la sociedad (ALONSO, 1980).

La sociología crítica señala que las verdaderas funciones del sistema de enseñanza actual serían: la de reclutar a todos los jóvenes con independencia de su origen y condición social, la de establecer una jerarquización escolar en función de los resultados obtenidos a su paso por el sistema, de modo que a la salida del mismo se dé una jerarquía de posiciones con la que se accede al mundo laboral y social, con lo que el sistema cumple una función de colocación o distribución, pero como resulta que esa estructura jerárquica de salida del sistema escolar no es sino la reproducción de la estructura de posiciones sociales anteriores a la entrada en la escuela, el sistema escolar cumple en definitiva la función suprema de reproducir las desigualdades sociales, legitimando además esa reproducción al disfrazar de diferencias escolares lo que no son sino desigualdades sociales; funciones éstas a las que hay que sumar la no menos importante de inculcación del sistema de valores y hábitos propios de la clase dominante (LERENA, 1980, pp. 356-359).

Los profesores adoptan una actitud funcionalista cuando asumen el cumplimiento de las funciones declaradas o encubiertas del sistema escolar, bien por hallarse en sintonía con ellas, o por mantenerse indiferentes ante las mismas.

En el polo opuesto cabría situar a los voluntaristas, que serían aquellos que tienden a sobrevalorar la capacidad de la enseñanza institucionalizada como mecanismo de transformación social, adoptando como profesores posturas de compromiso que se alejan de lo que es la tarea de enseñar como una profesión, al concebirla más como una misión en la que han de implicarse de manera diferente a como lo haría cualquier trabajador respecto a la utilidad social de su tarea. Es cierto que son muchos los profesores que tienen una dedicación al sistema escolar muy superior a la que correspondería a las contrapartidas que la administración o la patronal les ofrecen, sin embargo, este tipo de profesores serían más bien *voluntariosos* y pueden no mantener ninguna posición ideológica y política de contestación al sistema social y escolar, por lo que nosotros los incluiríamos entre los funcionalistas, restringiendo más el término voluntarismo a su acepción política, es decir, como la tendencia a basar la actuación más en los deseos de transformación de la sociedad, que en las condiciones reales existentes.

Son voluntaristas los profesores que estando ideológicamente contra los sistemas social y escolar actuales, se proponen actuar a través de este último para conseguir su transformación, bien orientada en un sentido progresista o conservador, pero (y esta es la característica fundamental de los voluntaristas), su intervención la entienden como una misión trascendental en la que el norte es cambiar la sociedad y el camino para ello pasa por la educación. Se diferencian de los funcionalistas reformistas en que éstos tratan de equilibrar el sistema social atenuando sus conflictos, mientras que los voluntaristas se proponen más bien sustituir ese sistema por otro. Bien es verdad que en la medida que fracasan en su intento resultan ser funcionales, porque contribuyen a apuntalar el falso discurso de la educación como mecanismo de cambio social, pero esto no es sino la cruz que todo voluntarismo lleva consigo, al conseguir con frecuencia lo contrario de lo que se propone.

Funcionalismo en lo ideológico-político y cientificismo en lo episte-

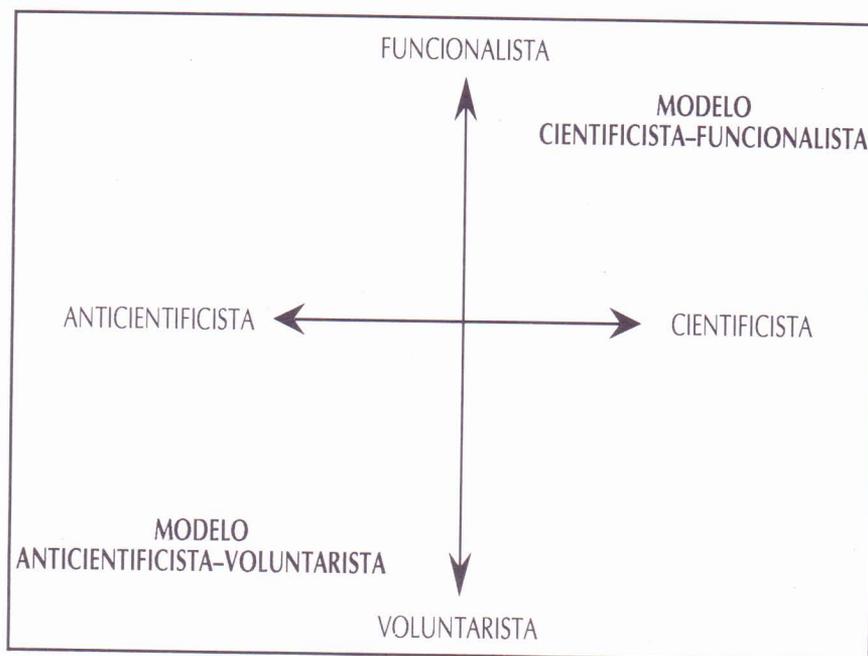


Gráfico 4

mológico, tienden a confluir en un mismo enfoque (gráfico 4) como consecuencia de la propia naturaleza del cientificismo, que resulta ser inevitablemente funcional debido precisamente a su pretensión de neutralidad, es decir, que al no tomar partido, resulta que lo establecido lo toma por él, siendo sus aportaciones utilizadas para el cumplimiento de las funciones que se le asignan al sistema escolar; pero no sólo para eso, sino también para su encubrimiento, puesto que la mayor parte de las funciones que cumple el sistema de enseñanza son enmascaradas y legitimadas como actuaciones técnicas neutras respecto a las condiciones sociales de cada individuo *tratado* por el sistema.

El trabajo de un experto riguroso y escrupulosamente neutral que ela-

bora diseños curriculares con objetivos terminales por niveles, resulta ser muy funcional para el sistema escolar, no sólo porque le permite organizar su estructura interna de niveles, ciclos, etapas, etc, sobre una base técnica, acaso apoyada en unas aportaciones científicas, por ejemplo referidas a las etapas del desarrollo o las condiciones de éste o aquel aprendizaje, sino que le presta el inestimable respaldo de la autoridad de la ciencia y de sus detentadores los expertos, con lo que el aparato de reproducción de las desigualdades sociales queda enmascarado como sistema neutro que establece diferencias objetivas entre escolares con idénticas oportunidades. (LERENA, 1980).

Del mismo modo, anticientificismo y voluntarismo suelen ser componentes de una misma actitud ante la enseñanza, que proviene del papel que en el anticientificismo juegan los juicios de valor y las intenciones de los participantes, así como de la mayor entrega de los voluntaristas a los asuntos referentes a la conciencia de los fines frente a la escasa preocupación por la ciencia de los medios, tal y como ya hemos señalado.

Los anticientificistas, contrariamente a sus opuestos, no expulsan fuera de su racionalidad el problema de los fines. Como consecuencia de ello y del papel que conceden a la subjetividad se puede decir que tienden a olvidar las condiciones objetivas y a actuar voluntaristamente. Pero como realmente se convierten en voluntaristas quienes no recurren al conocimiento científico o filosófico para elevar su pensamiento cotidiano y su práctica, es a través de la incrustación en su mente, es decir, en su mundo de significados o de ideas implícitas, del discurso liberal sobre la enseñanza, discurso que precisamente sirve para encubrir sus verdaderas funciones y se trasmite como ideología dominante. Esto a nivel de la práctica; a nivel de la teoría, serían voluntaristas al querer cambiar la sociedad cambiando la conciencia de cada uno de los individuos.

Por su parte los voluntaristas tienden al anticientificismo porque al distanciarse de las funciones que la ciencia y la tecnología cumplen en la

sociedad actual, se posicionan frente al cientificismo funcionalista y, en los casos más extremos, llegan a menospreciar a la misma ciencia como saber.

Los voluntaristas lo son precisamente por su distanciamiento de la realidad, así que son proclives al pensamiento que trasciende a lo empírico, lo que también les acerca al anticientificismo.

No queremos dejar de señalar que, a nuestro juicio, el alejamiento de la ciencia que padecen los voluntaristas de signo progresista, se ve favorecido por el hecho trágico de que un amplísimo sector de los mismos sólo son progresistas en cuanto al discurso de los fines, lo cual queda bien y, sobre todo, es un ejercicio cómodo, pero ya no lo son tanto en lo que se refiere a su dedicación al esfuerzo teórico y práctico que requiere el desarrollo de alternativas rigurosas capaces de afrontar racionalmente una situación como la actual, caracterizada por el triunfo aplastante del pragmatismo funcionalista y su soporte de racionalidad científico-técnica.

Para que esta dura crítica se entienda como deseamos, es decir como crítica con fundamento y no como insulto, basta con que recordemos la escasa atención prestada al conocimiento científico en las actividades de renovación pedagógica realizadas en los últimos años, frente a las concesiones hechas a los aspectos más folklóricos. Pero no sólo en estos colectivos, sino que tampoco en otros de carácter sindical o político (ROZADA, 1987) se ha profundizado lo suficiente como para salirse del discurso funcional-reformista de la igualdad de oportunidades, la educación compensatoria, la calidad de la enseñanza y la no inculcación explícita de ninguna ideología, todo ello junto con esa representación de la práctica educativa y del sistema de enseñanza que descansa sobre la que Carlos Lerena denomina plataforma de presupuestos *esencialistas-idealistas-psicologicistas-empiristas* (LERENA, 1980, pp. 14 y ss.). Todo lo cual ha venido a hacer que las alternativas voluntaristas-anticientificistas, como ya hemos señalado, lejos de constituir verdaderas alternativas, no resulten ser otra

cosa que discursos útiles para el funcionalismo reformista, por cuanto que con ellos se enmascaran las verdaderas funciones del sistema de enseñanza, con lo que en realidad no pasan de ser *la otra cara de una misma moneda* (LERENA, 1983).

Hacia el desarrollo de un modelo dialéctico-crítico.

Es verdad que muy pocos autores se dejarían definir como funcionalistas-cientificistas o como voluntaristas-anticientificistas tal y como hemos caracterizado estas tendencias, pero eso no las invalida, puesto que se presentan aquí justamente como eso, como tendencias u orientaciones a las que se tiende o de las que se difiere, de tal manera que se deben considerar como tipos ideales a los que referir la realidad para entenderla mejor pero no para identificarla con ellos. Es precisamente este hecho, es decir la negativa general a encuadrarse en una u otra de estas tendencias, la que no sólo permite, sino que más bien obliga, a plantear la existencia de un espacio intermedio entre ambas. Sin embargo, si bien parece que se confirma la entidad de tal espacio, su configuración o definición actual en el panorama educacional español, no pasa de ser la de un conjunto de salvedades o cautelas tomadas respecto a unas u otras posiciones extremas. Quienes realizan un cierto desmarque del cientificismo señalan la necesidad de incorporar la reflexión humanista⁴, lo mismo que quienes toman alguna distancia del anticientificismo advierten la utilidad de la investigación científica (bien que utilizada no como ciencia aplicada sin más)

⁴ Por ejemplo, uno de los más destacados defensores de los modelos tecnológicos en nuestro país escribía recientemente: «*La construcción de modelos tecnológicos de educación, a partir del análisis de datos y elementos aprobados por las Ciencias de la educación, y la elaboración de estrategias optimizadoras de intervención en el proceso educativo, para que no queden reducidos a un mero instrumento formal de mediación, necesitan la permanente vinculación, adherida o infiltración de una concepción del hombre y de la vida - abierta a los avances científicos de las ciencias sociales, históricas y naturales- y de un sistema axiológico -plasmación cultural y temporal de unos ideales de vida- como marcos de referencia imprescindibles que orienten, den sentido, justifiquen y hagan inteligible toda la dinámica de aquel proceso*» (MEDINA, 1987, p.108)

(STENHOUSE, 1987), y no es infrecuente encontrar párrafos (eso sí, son más bien párrafos que obras completas) en los que el autor manifiesta que en la enseñanza hay lugar para ambas tendencias⁵.

El presente trabajo trata de ser una invitación al desarrollo de un modelo que nos permita ocupar ese espacio, no tácitamente y de facto, como parece que está ocurriendo en muchos casos, sino racionalmente, es decir, desarrollando un modelo teórico que nos permita integrar coherentemente nuestras concepciones filosóficas y científicas, nuestra representación de la realidad que queremos abordar, los métodos más adecuados para saber acerca de la misma, y las formas de actuar en ella. Esta es la gran tarea que tenemos por delante quienes decimos no querer ser ni escépticos ni dogmáticos, ni artesanos ni técnicos (ROZADA, 1986), ni cientificistas-funcionalistas ni voluntaristas-anticientificistas, puesto que debemos de ser conscientes de que con tales afirmaciones «...no hemos hecho más que señalar de dónde estamos fuera, y que por tanto, mientras no consigamos mostrar nuestra propia casa, estaremos expuestos a la acusación de vivir a la intemperie» (ROZADA, 1985), y, sobre todo, no tendremos más identidad que la de oponernos a esto o aquello, ni más entidad que la de ser permanentemente alternativos sin alternativa alguna.

En la bibliografía sobre el curriculum esta *tercera vía* ha sido ya planteada por diversos autores. Para denominarla, la gran mayoría de ellos utiliza una terminología en la que se incluye la palabra «*crítica*» tal y como puede verse en el gráfico 5 confeccionado sólo con algunas referencias bibliográficas. Nosotros también utilizaremos este término, puesto que proponemos caracterizar el modelo que estamos esbozando como *dia-*

⁵ Este podría ser un buen ejemplo: «Como en la mayor parte de los casos ocurre, la visión que excluye absolutamente todo objetivo que no sea expresado en forma de conducta externa es comparable a la inversa, la que propugna la absoluta inoperancia de estos modos. Conductismo y humanismo suponen, en último extremo, perspectivas no matizadas y que pretenden una solución unitaria a un problema, como el de la enseñanza, cuya complejidad precisamente permite la utilización de aproximaciones diversas, variadas y, en ocasiones, hasta contradictorias» (RODRIGUEZ, 1980, pp.168-169).

HACIA UN MODELO...

Autores	Cita de donde se toma	Posiciones que se señalan		
BLANKERTZ	BLANKERTZ, 1981	Orientados a la formación		Orientados al aprendiz. cibern.
ESCUDERO	ESCUDERO, 1983	Orientación interpretativa	Orientación crítica/sociocrít.	Orientación empírico/positiv.
GIROUX	ESCUDERO, 1983	Hermenéutica	Sociocrítica	Empírico/analít.
POPKEWITZ	ESCUDERO, 1983	Ciencia simbólica	Ciencia crítica	Paradigma empírico/analít.
CARR	ESCUDERO, 1983	Ciencia interpretativa	Ciencia crítica	Ciencia natural
CLARK	ESCUDERO, 1983	Enfoque cualitativo		Enfoque cuantitativo
MARTIN	ESCUDERO, 1983	Enfoque constructivo	Enfoque reconstructivo	Enfoque reproductivo
SOLTIS	ESCUDERO, 1983	Investigación interpretativa	Investigación crítica	Investigación empírica
GIMENO y PEREZ	GIMENO y PEREZ, 1983	Mod. o enfoque hermenéutico		Mod. o enfoque racionalista
GUBA	GIMENO y PEREZ, 1983	Paradigma naturalista		Paradigma racionalista
ELLIOT	GIMENO, 1983	Investigación educativa		Investigación sobre la educación
LAWN y BARTON	GIMENO y PEREZ, 1983	Metodología humanista	Método crítico	Paradigma tecnológico
PINAR	GIMENO y PEREZ, 1983	Autores	Reconceptualistas	Tradicionistas y empir. concept.
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

Gráfico 5

léctico-crítico, sin embargo más adelante realizaremos algunas matizaciones respecto a esta coincidencia.

A nuestro juicio, el pensamiento que cabe situar en ese espacio intermedio, no es otro que el pensamiento dialéctico (ver gráfico 6).

El término *dialéctica* ha sido empleado con significados diversos. Nosotros consideramos que es adecuado para conceptualizar diferentes aspectos de la enseñanza utilizado en las siguientes tres acepciones:

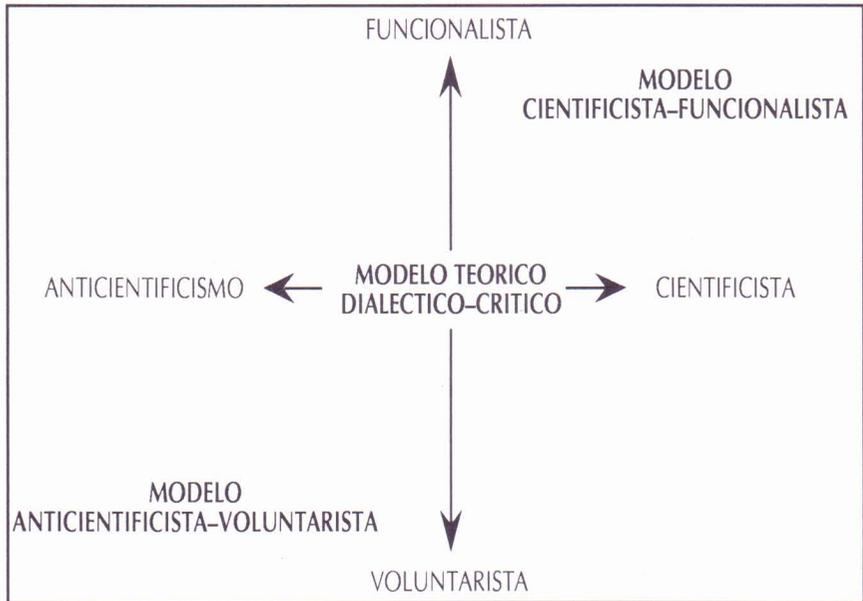


Gráfico 6

1º Como asunción de las dos posiciones antagónicas que hemos denominado científicista y anticientificista, entendiéndolas en términos de contradicción no resuelta, de modo que adoptar una posición dialéctica vendría a suponer el rechazo de toda identificación exclusiva con uno de los polos en tensión, entendiéndolos como reducciones monistas, incapaces

cada una de ellas de dar cuenta de una realidad que la dialéctica concibe ontológicamente de manera holista, contradictoria y dinámica.

2º Proponemos también utilizar este concepto para caracterizar como dialécticos aquellos procesos cuyos momentos no tienen límites bien definidos, siendo el resultado de interacciones de las que no conocemos mucho más que su carácter complejo, por no ser observables con precisión, ni concebibles en partes discretas secuencializables mediante relaciones causales. Así, caracterizaríamos como dialéctico el proceso de aprendizaje, que se realiza mediante interacciones tan complejas y tan verdaderamente oscuras para la ciencia empírica, como las que se dan entre las preconcepciones del alumno y los conceptos más desarrollados que el profesor le ofrece. El proceso de desarrollo de los conceptos puede seguramente ser caracterizado como un proceso dialéctico.

Esta utilización del concepto de proceso dialéctico nos parece muy interesante para los profesores. Estos, que se las ven con una realidad tan compleja como es la acción de enseñar, sin duda deben dar pasos para avanzar desde la indiferenciación más absoluta con la que frecuentemente la abordan, hacia una penetración más analítica de la misma, de manera que puedan diferenciar en ella algunos de sus elementos constitutivos y puedan así establecer estrategias para un mayor dominio racional de esa realidad, pero las limitaciones con las que sabemos que tropieza ese intento, se convierten fácilmente en frustraciones, en lamentos sobre las insuficiencias de la teoría o de la ciencia, y, como consecuencia, en el rechazo de éstas y la huida fácil hacia el escepticismo y el saber puramente práctico.

Los profesores que emprenden la búsqueda de esos conocimientos precisos que pudieran ser tomados como normativos para la planificación racional de sus estrategias de enseñanza, se ven obligados a distanciarse del entendimiento de su quehacer como una tarea de carácter tecnológico que pueda ser configurada mediante la aplicación de la ciencia, y se ven obli-

gados a ese distanciamiento porque ni las ciencias de la educación en general, ni la psicología del aprendizaje en particular, les pueden aportar ese saber normativo; en concreto esta última, la psicología, de la que tanto se espera, no ofrece sino principios generales o *ideas-fuerza* (COLL, 1986, p. 12). El problema es que desde esta posición se suele pasar, sin más, al puro escepticismo.

El mejor antídoto contra ese alejamiento de la teoría, es el reconocimiento de las limitaciones reales con las que tropiezan los intentos de querer dominarlo todo, hasta las partes más pequeñas, es decir, la aceptación de que en lo referente a la comprensión de los procesos de aprendizaje, y, por lo tanto a la planificación de la enseñanza, no parece posible ir más allá de un entendimiento de los mismos como procesos dialécticos en el sentido que acabamos de señalar.

Esta acepción de la dialéctica como asunción de un cierto grado de oscuridad, con la que se viene a proponer una moderación de las expectativas de alcanzar el entendimiento de determinados procesos mediante el conocimiento minucioso de sus partes y las relaciones entre ellas, pudiera ser tomado por el lector como una concesión al *no saber*, donde parece que vendría bien la dialéctica entendida como oscuridad⁶. Nada de eso, el recurso al pensamiento dialéctico no se trae aquí por comodidad, sino como necesario recurso a un entendimiento filosófico de aquellos procesos a los que no ha llegado la *claridad* de la ciencia empírica.

En efecto, cuando se profúndiza en la explicación última de procesos tan complejos como, por ejemplo, la génesis del pensamiento, a dónde se llega es a la frontera misma entre la ciencia empírica y la filosofía, y no se puede decir que en ese punto, la aportación del pensamiento dialéctico como filosofía, sea *más oscura* que la del conocimiento empírico como ciencia. Así, por ejemplo, vemos que donde la neurociencia agota sus explica-

⁶ Debemos recordar que el pensamiento dialéctico se enfrenta a la acusación nada menos que de ser oscuro y estar alejado de la ciencia (BUNGE, 1981, p.57)

ciones acerca de los procesos neuro-fisiológicos que están en la base del pensamiento, y se encuentra con la necesidad de recurrir al concepto ontológico de emergencia, la filosofía dialéctica utiliza el concepto de salto cualitativo; ¿puede decirse que éste sea más oscuro que aquel cuando se reconoce que son lo mismo?⁷.

Entiéndase que no tratamos de avanzar aquí ninguna hipótesis que se pretenda rigurosa⁸, sino que intentamos solamente señalar que existe, más allá de la ciencia (y en esto de la enseñanza la ciencia no va muy lejos) un espacio para incorporar el pensamiento filosófico, y, con él, la concepción dialéctica de procesos como el de aprendizaje, que tiene lugar mediante una interacción compleja entre el que enseña y el que aprende, y en el que lo social y lo natural se presentan de tal manera imbricados que cualquier metodología unilateral se ve imposibilitada para dar cuenta de dicho proceso

3º.- Proponemos incorporar también el concepto de dialéctica como superación de la escisión entre teoría y práctica mediante el concepto de praxis. Ello está en relación con la caracterización del modelo no sólo como dialéctico sino también como crítico, aun a costa de que haya en ello una cierta redundancia, por cuanto que tal y como lo entendemos nosotros, la

7 Ver la última parte del debate posterior a la ponencia: BUNGE A, Mario.: «*Epistemología de las ciencias naturales: la psicología como ciencia natural*» presentada en el I Congreso de teoría y Metodología de las Ciencias, en la que el autor reconoce, a instancia del profesor Gustavo Bueno, que su concepto de «*emergencia*» es lo mismo que el de «*salto cualitativo*» de Engels, sólo que «*expresado de forma más clara*», dice Mario Bunge (BUNGE, 1982, p. 49).

8 En el proceso de desarrollo del curriculum y del pensamiento del profesor que aquí defendemos, es no sólo inevitable, sino deseable, el acercamiento al que hemos denominado pensamiento superior (científico y filosófico), sin que ello pueda hacerse con el dominio y el rigor del especialista. Véase pues en esto, y en general en todo el trabajo, una reflexión personal necesaria para ir avanzando en una relación teoría-práctica, y no un intento de penetrar con toda solvencia en un campo donde la autoridad se gana por otras vías. Reflexión personal que, en lo que tiene de filosófica, no puede trascender el nivel del «*filósofo mundano*», aunque más de una vez se manejen conceptos que, ciertamente, utilizados en un sentido fuerte, pertenecen por entero al ámbito de la «*filosofía académica*».

crítica es un elemento fundamental de la praxis, y ésta es a su vez parte esencial de la dialéctica.

El concepto de praxis se presenta como el único capaz de reintegrar en una misma racionalidad la de los medios y la de los fines, en tanto que se refiere a la actividad práctica orientada teleológicamente. La praxis vendría a ser la concreción, en el plano de la práctica, de la superación de ese antagonismo entre el objetivismo y el subjetivismo, entre la razón mecánica y los valores, entre racionalismo e irracionalismo, entre la ciencia y la ideología, en definitiva, en nuestro esquema, entre lo que hemos denominado científicismo y anticientíficismo.

En la praxis como práctica consciente es donde se da la superación real de la dicotomía teoría-práctica, pero (y ésto es fundamental), esa práctica no es meramente un ejercicio técnico, es decir, en nuestro caso una práctica profesional en el sentido neutralista del término, sino que en el concepto de praxis, la práctica tiene una dimensión socio-política, es una práctica comprometida con una acción transformadora de la sociedad que, en concreto, para *la filosofía de la praxis*, se entiende orientada siguiendo las aportaciones básicas del materialismo histórico (ARIEL del VAL, 1979).

Puesto que por nuestra parte suscribimos esta orientación, en el campo concreto de la enseñanza, la fuente más importante para orientar esa praxis debemos tomarla de los análisis del sistema educativo y sus relaciones con el sistema social, que tienen estas mismas bases teóricas e ideológicas. A nuestro modo de ver, esos análisis nos los ofrece la sociología crítica de la educación, a la que ya nos hemos referido anteriormente.

Pero aquí el desarrollo del modelo tropieza con dos dificultades: en primer lugar, si bien es fácil que los profesores que sintonicen con esta propuesta suscriban lo que desde la sociología crítica se dice del entendimiento y el discurso funcionalista del sistema de enseñanza, ya es mucho más difícil que se asuma la crítica que le corresponde a la actitud voluntarista

tal y como ha sido planteada aquí anteriormente; y, en segundo lugar, nos parece que el análisis más interesante para orientar la praxis de los profesores, es el que se refiere al estado de alienación en el que éstos se encuentran, pero resulta que esta cuestión es precisamente la menos tratada por la sociología de la enseñanza.

Respecto al primer problema, es un hecho que lo que hemos denominado voluntarismo-anticientificista está masivamente asumido por los profesores que, según su ideología, debieran tener una posición crítica respecto al sistema educativo. Sin duda se critican muchos aspectos del mismo, pero cuando se compara esa crítica con el discurso que mantiene la ideología liberal sobre la escuela, resulta que no son sino la misma cosa, con la única diferencia de que los voluntaristas exigen a los funcionalistas-reformistas mayor celeridad y profundidad en el cumplimiento de sus discursos. Como dice Fernández Enguita, *«la literatura marxista o marxizante sobre la educación, a pesar de su vocación crítica frente a la escuela, ha caído también en esta trampa. Se ha criticado el carácter selectivo del sistema escolar, más concretamente el carácter clasista de la selección, para a continuación pedir más de la misma o parecida escuela para más gente, lo que obviamente implica aceptación.»* (FERNANDEZ, 1986, p. 66).

Nos damos cuenta de que hay mucho debate político que realizar para ir avanzando en el desarrollo del sentido y el contenido que ha de tener una crítica del sistema escolar realizada a partir de la plataforma teórica e ideológica de la filosofía de la praxis, es decir, del marxismo, pero sin duda, se hace imprescindible un abandono de los caminos idealistas, pedagogicistas y reformistas transitados hasta ahora, comenzando a prestar una mayor atención a la reflexión y el debate acerca de lo que significa hoy, y en lo concreto, el adoptar una posición crítica en el sistema escolar. Sobre esto, Fernández Enguita ha planteado en seis puntos lo que podría ser *«...el hexagrama en que debe estar escrita cualquier crítica de la educación que pueda encontrarse en la obra de Marx»* (FERNANDEZ,

1985, p.87)⁹. Si seguimos lo que plantea este autor queda claro que con la propuesta de desarrollar un modelo dialéctico-crítico no debemos pretender el avanzar en una teoría de la educación o, más restringidamente, de la enseñanza, sino más bien en una crítica de la misma, pero una crítica que no sea mera comparsa de la ideología liberal sobre la escuela, sino eso, una crítica que, como decía Marx, no tema al enemigo por grande que sea.

Llegados a este punto se hace necesario matizar nuestra concepción con respecto a otras que coinciden con nosotros en reivindicar una posición crítica. Para ello debemos considerar que el pensamiento dialéctico poste-

⁹ Aunque tal vez constituya un abuso de la cita textual, reproducimos aquí el contenido de ese hexagrama que, por otra parte, no puede ser bien entendido sin una lectura de toda la obra a la que pertenece. Fernández Enguita escribe:

«¿Qué es, pues para Marx, una crítica de la educación? ¿En qué sentido podemos hablar de una crítica marxiana de la educación? ¿Qué características tendrá esa crítica? ¿Qué significa hablar de crítica en vez de hacerlo de una teoría de la educación o de una pedagogía marxianas? [...] sin pretensión alguna de elaborar un catálogo de las "ene leyes de la crítica" sino con el simple propósito de delimitar por qué una crítica y no una teoría de la educación, son algo que puede ser resumido de la manera siguiente.

En primer lugar, se trata de eso: una crítica. En ningún momento puede encontrarse en Marx el intento de diseñar un modelo de educación con arreglo al cual habría que medir la educación existente o preparar la del futuro. Si existe una "componente pedagógica del marxismo", como gusta de decir Snyders, tiene que ser algo construido a la contra, no el resultado de un plan alternativo de educación ni tampoco la parte dedicada a la educación de un plan alternativo de sociedad, igualmente inexistente.

En segundo lugar, ha de ser una crítica materialista. No tendría sentido en Marx la crítica a partir de unos posibles ideales educativos o, eventualmente, de una crítica determinada del hombre como tal y de sus necesidades. Por el contrario: la crítica ha de construirse sobre la base de que no existen ni el hombre abstracto ni el hombre en general, sino el hombre que vive dentro de una sociedad dada y en un momento histórico dado, que está determinado por la configuración social y el desarrollo histórico concretos, con independencia de que, a su vez pueda y deba actuar sobre ellos [...].

En tercer lugar, esa crítica no debe perder de vista en ningún momento la totalidad -totalidad histórica y social. Si uno de los objetivos confesos de toda educación es formar la conciencia del hombre, la crítica de la educación debe abarcar todas las vías por las que se produce y reproduce la conciencia social e individual, y la importancia de la educación misma -sobre todo de su versión restringida: la enseñanza- debe ser reubicada en relación con los demás mecanismos de producción de la conciencia. Por otra parte, las instituciones educativas, en su existencia separada y autónoma, no serán tomadas como instituciones naturales sino, a su vez, como un producto histórico y social que sólo puede ser comprendido dentro de la totalidad en devenir de la cual forma parte, esto es, como producto de un estadio de desarrollo social.

rior a Hegel no es, ni mucho menos, un pensamiento sin escisiones, una de las cuales sin duda es consecuencia de su compromiso con la realidad insti-tuida sobre el mundo, distinguiéndose en razón de ello entre la dialéctica *ortodoxa* de los países del socialismo real y las *heterodoxias* occidentales, fundamentalmente la alemana (Escuela de Francfort) y la francesa (Sartre, Meleau-Ponty, Garaudy, etc.) (VALLS, 1981, pp. 126 y ss.).

No está a nuestro alcance el matizar con precisión hasta qué punto nuestro entendimiento de la dialéctica está más próximo a uno u otro de estos bandos, y no lo está porque a nuestras limitaciones personales hemos de añadir las dificultades por las que atraviesa en las sociedades capita-

*En cuarto lugar, en cuanto a la educación es contenido o, mejor dicho, inculcación de una serie de valores, ideas y actitudes, etc., predeterminados, el objetivo de la crítica marxista no es el de oponer a estos valores otros distintos y alternativos, sino el de mostrar la relación entre los valores educativos y las condiciones materiales que les subyacen y contribuir a la destrucción de tales bases materiales en tanto que formen parte de un estadio histórico agotado. Por ende, la crítica de todo contenido es a la vez crítica de todo reformismo pedagógico consistente en el intento de cambiar las conciencias a través de la acción educativa, pues tal reformismo parte del supuesto, único o básico, de que actúa sobre el educando como sobre una *tabula rasa* o de que su tarea consiste en limpiar el cerebro de prejuicios por el mismo procedimiento por el que los ha adquirido: por la inculcación, por la acción pedagógica.*

En quinto lugar, si la ideología y las superestructuras sociales en general, una de las cuales es el aparato educativo, encuentran su explicación en la sociedad civil y, más concretamente, en la crítica de la economía política; si es así, -y, efectivamente, así es-, el propio análisis económico tendrá mucho que decir a la hora de situar la educación dentro del proceso de producción y reproducción del capital y del valor, sobre el papel de la educación en el proceso general de la producción social, sobre su mismo surgimiento como necesidad social -no meramente individual- y sobre las potencialidades de la antítesis entre las necesidades creadas y las realmente satisfechas en el terreno de la educación.

En sexto lugar, ha de comprender la valoración crítica de la educación realmente existente, de las ideas dominantes sobre la educación e, igualmente, de otros aspectos de la vida social que confluyen con la empresa educativa en sus logros y en sus fracasos. Y esta valoración crítica no se detendrá simplemente, satisfecha, en la enumeración de los obstáculos que la organización de la sociedad pone a la realización de cualquier ideal educativo que pretenda trascenderla, sino que deberá, sobre todo, tratar de localizar las tendencias ya existentes dentro de la propia sociedad actual que permitan prever y delimitar lo que serán, una vez libres de trabas, las tendencias de la educación del futuro. Es decir, la crítica, una vez más, deberá buscar la solución a las antítesis reales de las tendencias reales en presencia.

Este es por así decirlo, el hexagrama en que debe estar escrita cualquier crítica de la educación que pueda encontrarse en la obra de Marx» (FERNANDEZ, 1985, pp.85-87).

listas desarrolladas, la teoría y la práctica socio-política de adscripción marxista. Sin embargo sí nos es posible señalar alguna diferencia con respecto a ciertos enfoques que, en el ámbito del curriculum, se definen como críticos, sociocríticos, emancipadores, etc. Nos referimos a aquellos que inspirados en el neomarxismo de la Escuela de Francfort, se consideran críticos y emancipadores porque propugnan entre los profesores técnicas de investigación en la acción tendentes a la autoconciencia de los significados latentes en el lenguaje y la interacción escolar, considerando que la emancipación y la crítica consisten en hacer explícito lo que permanece oculto.

Respecto a estas posiciones, que en nuestro país se hallan en auge, suscribimos la crítica que Apple les realiza cuando propone un *análisis relacional*, es decir, no restringido a lo cultural sino combinado con un análisis socio-económico. Afirma este autor que *«un énfasis no relacional del etiquetado¹⁰, no interesado explícitamente por las conexiones existentes entre la escuela y el poder económico y cultural, puede llevarnos a una trampa conceptual y política que con mucha frecuencia ha afectado a las investigaciones realizadas por los interaccionistas simbólicos, los teóricos del etiquetado y los sociólogos fenomenológicos de la escuela. Al examinar el proceso del etiquetado (en este caso en cuanto que indicador de cómo opera realmente en la vida escolar cotidiana la saturación ideológica en las cabezas de los educadores) podemos olvidarnos de que es un indicador de algo que está más allá de sí mismo»*. Y continúa: *«La descripción fenomenológica y el análisis del etiquetado y los procesos sociales, aunque importante sin duda, nos inclinan a olvidar que hay instituciones y estructuras objetivas ahí fuera, las cuales tienen poder y pueden controlar nuestras vidas y nuestras mismas percepciones»* (APPLE, 1986, pp. 184-185).

Nos parece bastante claro algo que también Apple advierte, y es que

¹⁰ Appel denomina etiquetas a las designaciones que la institución escolar aplica a los individuos («buen estudiante», «mal lector», «disciplinado», «retrasado», etc.), que forman parte del lenguaje escolar cotidiano, y que están cargadas de significado, no siendo en absoluto neutrales, por lo que la emancipación del profesor ha de pasar por la autoconciencia de estos significados.

se está utilizando de manera acrítica la propia teoría crítica. Así nos parece que ocurre con aquellos planteamientos de investigación en la acción que no se comprometen con un análisis que vaya más allá de las paredes del aula o como máximo del centro, y lejos de resultar críticos hacia el sistema escolar y social, resultan ser totalmente funcionales al mismo, al actuar como técnicas adecuadas para abordar la formación de los profesores entendidos como mediadores entre las propuestas que les hacen los expertos que confeccionan los planes oficiales, y la realidad que se configura en cada aula. Dudamos que el mismo Habermas estuviese de acuerdo con esta utilización de su pensamiento, por cuanto que *«Habermas critica...la tendencia idealista de poner entre paréntesis la interacción simbólica y aislarla del trabajo y la labor. Las formas históricas específicas del trabajo y la labor ejercen una poderosa influencia causal sobre la naturaleza y la calidad de la interacción simbólica...Habermas...es suficientemente marxista para sostener que no pueden existir concretamente la interacción simbólica o la comunicación irrestricta si no existen condiciones materiales no alienantes y no explotadoras»* (BERNSTEIN, 1982, p.249).

Respecto a la segunda cuestión que señalábamos como dificultad para el desarrollo del modelo, es decir, la que se refiere al problema de la alienación de los profesores¹¹, creemos que en el campo concreto que en este trabajo tratamos de abordar, es decir, el del currículum y la formación del profesorado, la lucha contra ese estado de alienación encierra una enorme potencialidad crítica que puede ser desarrollada a través de un modelo como el que estamos planteando.

La alienación del profesor puede ser pensada en un *sentido fuerte* como la de un trabajador productor de mercancías (fuerza de tabajo) que se

¹¹ Aunque los tres trabajos que componen la presente obra tienen mucho de carácter colectivo, al haber sido discutidos con reiteración, unas veces en sesiones formales de trabajo; y otras en múltiples contactos informales que los autores solemos tener al amparo de unas relaciones amistosas, me parece justo señalar expresamente que fue César Cascante quien, precisamente en el marco de una de tantas tertulias, me puso sobre la pista de la posible utilidad del concepto de alienación aplicado a la situación en la que se encuentran los profesores.

halla, como el resto de los trabajadores, expropiado del producto de su trabajo. Se halla asimismo enajenado (y en el sistema tecnicista 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, p. 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.

Sin perjuicio de que en el trabajo de desarrollar este modelo se aborde este tipo de alienación, nosotros plantearemos aquí este concepto en un sentido mas bien *débil*, que viene a reducirse a la alienación profesional que padecen los profesores tanto cuando realizan su trabajo guiados por concepciones implícitas (lo que hemos llamado *pensamiento vulgar*), como cuando se les propone reducirlo a una tarea de mera ejecución eficaz de concepciones desarrolladas por otros¹². Ahora bien, incluso planteado así, creemos que el concepto es suficientemente interesante desde un punto de vista socio-político, como para convertirlo en ese objetivo de nuestra acción capaz de dotarla de la orientación teleológica que necesita para no ser una mera propuesta de carácter técnico, sino una praxis, como pretendemos.

Decimos que los profesores son trabajadores alienados en la medida que realizan un trabajo práctico sin el dominio de los fundamentos teóricos del mismo. El estado de mutilación o escisión que, como consecuencia de la separación teoría-práctica, se da en el pensamiento del profesor, tal y como hemos señalado en el primer epígrafe de este trabajo, no es sino un es-

¹² Fernández Enguita señala que el aspecto más importante de la división del trabajo manual e intelectual hoy, no es la distinción entre tareas intelectuales y tareas que requieren esfuerzo físico, sino la separación entre concepción y ejecución, aún en el caso de que ésta última tenga carácter intelectual (FERNANDEZ, 1986, p. 74).

tado de alienación profesional. A su vez, lo que hemos planteado en el segundo epígrafe respecto a la reintegración de esa teoría y esa práctica, desarrollando el pensamiento educacional de los profesores, no es otra cosa que una propuesta contra esa alienación.

A nuestro modo de ver, uno de los factores que más contribuyen a la implantación del modelo escolar liberal, es el de la situación profesional de los directamente encargados de enseñar. La falta de dominio de los fundamentos teóricos de la actividad práctica que realizan, convierte a los profesores en trabajadores funcionales para el sistema, con independencia de cual sea su posición ideológica ante el mismo.

Un modelo crítico para el desarrollo curricular y la formación del profesorado, debe tomar como objetivo central el que se refiere a la desalienación profesional de los *trabajadores de la enseñanza*. La potencialidad crítica de esa desalienación estriba en el hecho de que a los profesores que son capaces de dominar los fundamentos teóricos del currículum (tanto del que realmente están desarrollando cada uno de ellos, como de los diseños que se les propongan), no se les oculta cómo están operando los mecanismos de reclutamiento, selección, jerarquización, distribución e inculcación (en definitiva de reproducción) con los que cumple sus funciones el sistema escolar actual, y qué papel se les está adjudicando a los profesores en ello. Pero no sólo eso, sino que al ser capaces de dominar ellos mismos todos los aspectos del proceso de trabajo en el que se ocupan, no sólo están denunciando el papel controlador de los expertos que diseñan e inspeccionan al servicio de la administración del estado, sino que están en condiciones de responder a aspectos tan esenciales del discurso liberal sobre la enseñanza, como los de escuela pluralista, libertad de cátedra o, el más reciente, de apertura y democratización curricular, tratando de desarrollarlos plenamente, lo que significa aprovecharlos como contradicciones del sistema y, al mismo tiempo, poner de manifiesto lo que tienen de falaces.

Queremos además señalar que, si consideramos a la ciencia (no a la

ideología cientificista) y a la filosofía, como conocimientos críticos en sí mismos, superiores a los saberes acríticos del sentido común y la ideología (BUENO, HIDALGO e IGLESIAS, 1987, p. 18), el mismo acceso a los saberes científicos y filosóficos, supone ya una crítica dirigida al mundo de los significados subjetivos de nuestra conciencia (falsa conciencia), por lo que, en lo que respecta a la lucha contra la ideología dominante, no nos decantamos por los meros ejercicios de autorreflexión, sino que consideramos inexcusable el recurso a los saberes lentamente edificados por la humanidad sobre los cimientos de la razón. Así, por ejemplo, nos parece que sobre esta cuestión de la ideología dominante en la enseñanza, y por lo tanto en los enseñantes, se llega a saber más y en menos tiempo leyéndose la obra de Carlos Lerena, que a través de la introspección de nuestra conciencia. Claro que estamos pensando en una lectura profunda, reflexiva y aplicada a una realidad en la que nosotros mismos estamos incluidos, y ese tipo de lectura no es frecuente, estando más extendida la práctica de acumular citas sin profundizar en las aportaciones que se dicen suscribir, lo cual no deja de ser el resultado de una manera erudita de entender la teoría, y ciertamente, la erudición sin más no tiene ninguna potencialidad crítica en este sentido de servir para modificar nuestro pensamiento, porque no establece una interacción dialéctica con éste, sino que simplemente se le superpone.

Para nuestra propia formación, los profesores no tenemos más remedio que leer profundamente aportaciones de la ciencia y la filosofía, y ponerlas en relación con nuestras vidas (pensamiento y acción), las formas en las que ello se fomente son importantes (cursos, seminarios, grupos, etc.), pero no debemos perder de vista que el contenido es esencial.

El currículum como el trabajo de los profesores.

Una última cuestión: puesto que aquí tratamos del currículum, bueno será aclarar cuál es la definición del mismo que corresponde a un modelo teórico como el que estamos sugiriendo desarrollar.

Los autores que se ocupan del curriculum señalan la inexistencia de un mínimo acuerdo acerca del significado del término (GIMENO y PEREZ, 1983, pp.199 y ss.). De hecho, las definiciones que se dan del mismo se cuentan por decenas. 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 inclinan por concebirlo como el arte, difícilmente planificable, de abordar los problemas que se plantean con los individuos y las situaciones de aprendizaje; quienes creen que lo importante es una buena planificación, consideran que el curriculum es un plan de acción; 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 de los contenidos del aprendizaje, y tal vez los principios para su selección y organización.

En realidad la creciente difusión del término «*curriculum*» en la bibliografía educacional y entre los profesores, no obedece al descubrimiento de algún campo nuevo en el mundo de la educación, que no hubiese sido ya abordado antes de la generalización de esta palabra en el ámbito de la formación del profesorado; así, se puede decir que cuando ahora se habla de «*teoría del curriculum*», en general no se dice nada distinto de lo que conocíamos como teoría de la enseñanza; cuando se habla de los «*elementos del curriculum*», no se plantea otra cosa distinta de lo que fueron hasta ahora las partes en las que se organizaba una didáctica general (objetivos, contenidos, evaluación, etc.); lo relativo al «*desarrollo curricular*» de un área determinada (historia, lengua, matemáticas, etc.) viene a ser lo mismo que tratan las didácticas especiales correspondientes; los «*diseños*

curriculares base» no son otra cosa que las propuestas que hace la administración, es decir, lo que antes llamábamos el programa oficial.

Segun esto que acabamos de decir, parece entonces no justificada la introducción de la nueva terminología del curriculum, pero en realidad los términos no son tan nuevos (la primera obra sobre el curriculum es de 1918) sino que lo nuevo es su difusión en el ámbito de la formación del profesorado en nuestro país, y más precisamente en el de la formación permanente.

No estamos de acuerdo con quienes toman posiciones frente a las nuevas denominaciones reduciendo el fenómeno de su difusión a una mera cuestión de pedantería. Con frecuencia en la enseñanza se da una predisposición a disparar contra todo lo que se mueva, aunque sólo se trate de palabras, lo que es una manifestación de lo prestos que están a parapetarse en posiciones inmovilistas quienes viven como un beneficio la ausencia de un verdadero desarrollo de la profesión de enseñar y de las responsabilidades correspondientes.

No es un fenómeno repudiable el que la difusión de una bibliografía, en gran medida procedente de otros ámbitos culturales y académicos, traiga consigo el uso de algunos nuevos términos. Pero además, en nuestro caso, si bien podemos utilizar indistintamente las denominaciones «*teoría del curriculum*» o «*teoría de la enseñanza*», «*elementos del curriculum*» o «*didáctica general*», «*desarrollo curricular de...*» o «*didáctica especial de...*», «*diseños curriculares base*» o «*programas oficiales*», no podemos hacer lo mismo al referirnos a las «*programaciones*» y a los «*proyectos curriculares*». Lo que se entiende por «*programación*» tiene un sentido mucho más restringido de las competencias del profesor, que lo que entendemos nosotros por «*proyectos curriculares*» tal y como se plantea en la tercera parte de este libro.

En nuestro caso, con el modelo teórico que hemos esbozado, interesado en el ejercicio de una crítica interna del sistema escolar, el curriculum es entendido como **el trabajo teórico y práctico que realizan los profesores,**

abordado a través de los proyectos curriculares que éstos vayan desarrollando. Con este entendimiento del mismo, el desarrollo curricular, es decir, el avance en el conocimiento teórico y práctico de los procesos de enseñanza-aprendizaje, resulta no ser otra cosa que la creciente apropiación, por parte del profesor, del proceso de trabajo en el que se ocupa, de modo que el desarrollo curricular y el del pensamiento del profesor, es decir, su formación, son una misma cosa¹³. Entendemos que son los profesores quienes, en ese proceso de desalienación, tienen que tratar de apropiarse de los aspectos referidos tanto a la concepción como a la ejecución de su trabajo. Ahora bien, reiteramos que esa apropiación no puede ser concebida como una mera competencia técnica para cumplir eficazmente una función, sino que ha de ser entendida como la capacitación teórica y técnica necesaria para ejercer la crítica activa del sistema, es decir para captar sus contradicciones, sus falsos discursos, sus verdaderas funciones y, acaso, sus posibilidades. Estas mismas páginas no son otra cosa que un paso dado en ese camino hacia la apropiación de la teoría y la práctica de la enseñanza, es decir, del trabajo en el que se ocupa el autor.

¹³ Esta es la razón por la que los autores de esta obra hemos evitado siempre (incluso cuando formamos parte de la «Comisión Curricular de Asturias»), el constituírnos en un grupo de expertos dedicados a elaborar diseños curriculares para una administración educativa encargada de implantarlos entre los profesores.

BIBLIOGRAFIA CITADA

- ❑ AA. VV.: **Diseño curricular para la elaboración de programas de desarrollo individual** (6 documentos). M.E.C., Madrid, 1983.
- ❑ ALONSO HINOJAL, I.: **Sociologías de la educación**. Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid, 1980.
- ❑ APPLE, M. W.: **Ideología y Currículo**. Akal, Madrid, 1986.
- ❑ ARIEL DEL VAL, F.: «*Filosofía de la praxis*», en QUINTANILLA, M.A. (Dir.): **Diccionario de Filosofía Contemporánea**. Sígueme, Salamanca, 1979, pp. 390-402.
- ❑ ARRIETA, J.: **Las opciones didácticas de los anteproyectos de la reforma**. «*Cuaderno n.º 1*», C.E.P. de Gijón», 1985.
- ❑ ARRIETA, J.: **Hacia una evaluación formativa**. «*Escuela Asturiana n.º 14*», Oviedo, 1985, pp. 4-5.
- ❑ AUSUBEL, D. P.: **Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo**. Trillas, México, 1976.
- ❑ BARNES, B.: **Sobre ciencia**, Labor, Barcelona, 1987.
- ❑ BARROW, R.: **Giving Teaching back to Teachers. A Critical Introduction to Curriculum Theory**, Wheatsheaf Books, Sussex, 1984.
- ❑ BERNSTEIN, R. J.: **La reestructuración de la teoría social y política**. Fondo de Cultura Económica, México, 1982.
- ❑ 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, pp. 130-189.
- ❑ BLOOM, B. S.: **Taxonomía de los objetivos de la educación**. El Ateneo, Buenos Aires, 1971.

BIBLIOGRAFIA CITADA

- ❑ 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 Edit., Valencia, 1977, pp. 45-72.
- ❑ BUENO, G.; HIDALGO, A. e IGLESIAS, C.: **Symploké. Filosofía (3º B.U.P.)**. Júcar, Barcelona, 1987.
- ❑ BUNGE, M.: **Materialismo y ciencia**. Ariel, Barcelona, 1981.
- ❑ BUNGE, M.: «*Epistemología de las ciencias naturales: la psicología como ciencia natural*», en **Actas del I Congreso de Teoría y Metodología de las Ciencias**. Biblioteca Asturiana de Filosofía, Pentalfa Ediciones, Oviedo, 1982, pp. 25-32 (Coloquio, pp.33-49).
- ❑ 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 nº15*», enero 1986, pp. 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.: **Marc Curricular per L'Ensenyament Obligatori**. Department d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, Barcelona, 1986.
- ❑ COLL, C.: **Bases psicológicas**.«*Cuadernos de Pedagogía nº139*», julio-agosto 1986, pp. 12-16.

- ❑ COLL, C.: **El papel del currículum en el nuevo sistema educativo.** «*Andecha Pedagógica n.º 17*», Oviedo, 1987, pp. 23-26.
- ❑ COLL, C.: **Psicología y currículum.** Laia, Barcelona, 1987.
- ❑ CONTRERAS, J.: **¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado.** «*Revista de Educación, n.º277*», mayo 1985, pp. 5-29.
- ❑ CORDON, F.: **Pensamiento general y pensamiento científico.** Ayuso, Barcelona, 1976.
- ❑ EISNER, E.: «*Instructional and Expressive Objectives*», en GOLBY, M.; GREENWALD, J. y WEST, R. (Eds.): **Curriculum Design.** Open University Press, Croom Helm, London & Sydney, 1975, pp. 351-354.
- ❑ ELEJABEITIA, C. de: **El maestro.** «*Educación y sociedad n.º 1*», Akal, 1983, pp. 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). Mecanografiado inédito.
- ❑ ESCUDERO, J. M.: «*Diferentes tendencias y orientaciones curriculares: algunas inferencias* » (en prensa). Texto en elaboración citado por MARTINEZ 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. D. Juan Manuel Escudero Menéndez, Octubre, 1985, pp. 16-17.

BIBLIOGRAFIA CITADA

- ❑ ESCUDERO, J. M. y GONZALEZ, M. T.: **La renovación pedagógica: algunos modelos teóricos y la formación del profesor**. Escuela Española, Madrid, 1984.
- ❑ FARRINGTON, B.: **Mano y cerebro en la antigua Grecia**. Agora, Madrid, 1974.
- ❑ FERNANDEZ ENGUITA, M.: **Trabajo, escuela e ideología**. Akal, Madrid, 1985.
- ❑ FERNANDEZ ENGUITA, M.: «*Texto y contexto en la educación. Para una recuperación sociológica de la teoría materialista de la ideología*». en FERNANDEZ ENGUITA, M. (Ed.): **Marxismo y sociología de la educación**. Akal, Madrid, 1986, pp.65-79.
- ❑ FLANDERS, N.: **Análisis de la Interacción Didáctica**. Narcea, Madrid, 1973.
- ❑ FULLAT, O.: **Filosofías de la Educación**. Ceac, Barcelona, 1979.
- ❑ GAGNE, R. M.: **Principios básicos del aprendizaje para la instrucción**. Diana, México, 1975.
- ❑ GIL, D. y GENNE, A.: **Tres principios básicos en el diseño de la formación del profesorado**. «Andecha Pedagógica nº 18», p. 30
- ❑ GAGNE, R. M. y BRIGGS, L.: **Planificación de la enseñanza**. Trillas, México, 1976.
- ❑ GIMENO, J.: **Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo**. Anaya, Madrid, 1981.
- ❑ GIMENO, J.: **La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia**. Morata, Madrid, 1982.
- ❑ GIMENO, 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, pp. 166-196.

- ❑ GIMENO, J.: **El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación del profesorado.** «Educación y sociedad nº 2», Akal, Madrid, 1983, pp. 51-73.
- ❑ GIMENO, J. y PEREZ, A.: **La enseñanza: su teoría y su práctica.** Akal, Madrid, 1983.
- ❑ GUBA, E. G.: «*Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*», en GIMENO, J. y PEREZ, A.: **La enseñanza: su teoría y su práctica.** Akal, Madrid, 1983, pp. 148-165.
- ❑ KLEIN, M. F.: «*Curriculum Design*», en HUSEN, T. y NEVILLE, T. (Eds.): **The International Encyclopedia of Education.** Pergamon. Oxford, 1985, pp. 1.163-1.170.
- ❑ LAKATOS, I.: **Matemáticas, ciencia y epistemología.** Alianza Universidad, Madrid, 1981.
- ❑ LERENA, C.: **Escuela, ideología y clases sociales en España.** Ariel, Barcelona, 1980.
- ❑ LERENA, C.: **Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea.** Akal, Madrid, 1983.
- ❑ LUNGARZO, C.: **Aspectos críticos del método dialéctico.** Editorial Buenos Aires, Buenos Aires, 1970.
- ❑ MAGER, R. F.: **Formulación operativa de objetivos didácticos.** Marova, Madrid, 1977.
- ❑ MARCELO, C.: **El pensamiento del profesor.** Ceac, Barcelona, 1987.
- ❑ M.E.C.: **Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate.** M.E.C., Madrid, 1987.
- ❑ MEDINA, R.: «*El enfoque tecnológico de la planificación curricular*», en SARRAMONA, J. (Ed.): **Curriculum y Educación.** Ceac, Barcelona, 1987.

BIBLIOGRAFIA CITADA

- ❑ MENTZE, C.: «Formación», en SPECK, J. y WEHLE, G. (Eds.): **Conceptos fundamentales de Pedagogía**. Herder, Barcelona, 1981, pp. 267-297.
- ❑ MOORE, T. W.: **Introducción a la teoría de la educación**. Alianza, Madrid, 1980.
- ❑ 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.
- ❑ OCDE-CERI: **Formación de profesores en ejercicio**. Narcea, Madrid, 1985.
- ❑ PALOP, P.: **Educación y Ciencia**. «El Basilisco nº 7», mayo-junio 1979, pp. 93-95.
- ❑ PALOP, P.: «*Epistemología de las ciencias humanas y ciencias de la educación*», en BASABE y otros: **Estudios sobre epistemología y pedagogía**. Anaya, Madrid, 1983, pp. 33-74.
- ❑ PAPERT, S.: **Desafío a la mente. Computadoras y educación**. Galápagos, Buenos Aires, 1981.
- ❑ PEREZ, A.: «*Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica*», en GIMENO, J. y PEREZ, A.: **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Akal, Madrid, 1983, pp. 95-183.
- ❑ PEREZ, 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, 1984 (mecanografiado inédito).

- ❑ PEREZ, A.: **Más sobre la formación del profesorado.** «Cuadernos de Pedagogía n^o 139», julio-agosto 1986, pp. 92-94.
- ❑ QUINTANILLA, M. A.: «El mito de la ciencia», en QUINTANILLA, M. A. (Ed.): **Diccionario de Filosofía contemporánea.** Sígueme, Salamanca, 1979, pp. 65-81.
- ❑ QUINTANILLA, M. A.: «Modelo», en QUINTANILLA, M. A. (Ed.): **Diccionario de Filosofía contemporánea.** Sígueme, Salamanca, 1979, pp. 322-323.
- ❑ QUINTANILLA, M. A.: **La tecnología, la educación y la formación de los educadores.** «Studia Pædagogica n^o 6», julio-diciembre 1980, pp. 101-114.
- ❑ RESNICK, L. B.: «A Developmental Theory of Number Understanding», en GINSBURG, H. P. (Ed.): **The Development of Mathematical Thinking.** Academic Press, Londres, 1983, pp. 110-151.
- ❑ RESNICK, L. B.: «Instructional Psychology», en HUSEN, T. y NEVILLE, T. (Eds.): **The International Encyclopedia of Education.** Pergamon. Oxford, 1985, pp. 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. (Ed.): **The Development of Mathematical Thinking.** Academic Press, Londres, 1983, pp. 153-196.
- ❑ RODRIGUEZ DIEGUEZ, J. L.: **Didáctica General I. Objetivos y Evaluación.** Cincel-Kapeluusz, Madrid, 1980.
- ❑ ROZADA, J. M.: **Análisis del modelo didáctico de la reforma.** «Cuaderno n^o 1» C.E.P. de Gijón, 1985.
- ❑ ROZADA, J. M.: **¿La necesidad de un modelo didáctico,** «Escuela Asturiana n^o 13», 1985, pp. 4-6.

- ❑ ROZADA, J. M.: **¿Podemos los profesores racionalizar nuestra práctica docente?** «*Trabajadores de la enseñanza n° 2*», época III, 1986, pp. 12-15.
- ❑ ROZADA, J. M.: **Sindicalismo de clase y reformismo escolar (I y II).** *Trabajadores de la enseñanza n°3-4*, época III, 1987, pp. 25-29.
- ❑ RULCKER, T.: «*Curriculum Reform*», en HUSEN, T. y NEVILLE, T. (Eds.), **The International Encyclopedia of Education**. Pergamon. Oxford, 1985, pp. 1248-1257.
- ❑ SKILBECK, M.: «*Curriculum Organization*», en HUSEN, T. y NEVILLE, T. (Eds.): **The International Encyclopedia of Education**. Pergamon. Oxford, 1985, pp. 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.
- ❑ SPECK, J. y WEHLE, G. (Eds.): **Conceptos fundamentales de Pedagogía**. Herder, Barcelona, 1981.
- ❑ STENHOUSE, L.: **Investigación y desarrollo del curriculum**. Morata, Madrid, 1984.
- ❑ STENHOUSE, L.: **La investigación como base de la enseñanza**. Morata, Madrid, 1987.
- ❑ TABA, H.: **Elaboración del currículo**. Troquel, Buenos Aires, 1983.
- ❑ 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, pp. 1263-1265.

- ❑ VALLS PLANA, R.: **La dialéctica. Un debate histórico.** Montesinos, Barcelona, 1981.
- ❑ VARELA, J.: **The marketing of education: neotaylorismo y educación.** «Educación y sociedad nº 1», Akal, Madrid, 1983.
- ❑ ZABALZA, M. A.: **Diseño y desarrollo curricular. Para profesores de E.G.B.** . Narcea, Madrid, 1987.

Terminado ya el presente trabajo, y entregado para su publicación, aparecen los interesantes trabajos de CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen: **Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado.** Martínez Roca, Barcelona, 1988; y KEMMIS, Stephen: **El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción.** Morata, Madrid, 1988. Tanto en uno como en otro se desarrollan aspectos que aquí sólo están esbozados. Sin tiempo para incluir un análisis detallado de las confluencias o divergencias que pudiera haber entre nuestro trabajo y los de estos autores, no nos queda sino remitir a ellos a quienes nos hayan leído, en la seguridad de que dichas obras son una portación fundamental para avanzar en el desarrollo de ese modelo que estamos buscando para dotar de un marco teórico a nuestro trabajo como profesores.