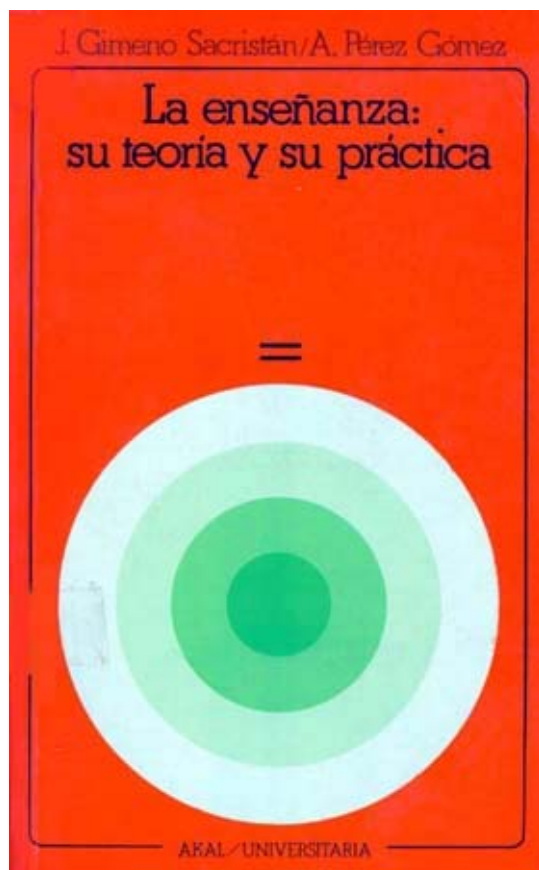


# LA ENSEÑANZA: SU TEORIA Y SU PRACTICA

J. GIMENO SACRISTAN,  
A. PEREZ GOMEZ

Pierre Bourdieu, M. W. Apple, N. R. King, B. Bernstein, Robert Dreeben, David Hamilton, Egon C. Guba, J. Schwab, D. Huebner, Herbert M. Kliebard, W. Pinar, Martin Lawn, Lean Barton, Elliot W. Eisner, M. Mac Donald-Ross, Thomas S. Popkewitz, F. Oliva, K. T. Henson, James M. Cooper, R. Shavelson, P. Stern, M. Parlett, B. MacDonald.



Ediciones Akal, S. A.  
3.a edición, 1989  
Impreso en España

**Este material se utiliza con fines  
exclusivamente didácticos**

---

## INDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	7
<b>ENSEÑANZA, CULTURA Y SOCIEDAD: LOS EFECTOS COMPLEJOS DE LA TRANSMISIÓN CULTURAL EN LA ESCUELA</b> .....	13
1. Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento. P. BOURDIEU .....	20
2. ¿Qué enseñan las escuelas? M. APPLE y N. KING .....	37
3. Clase y pedagogías visibles e invisibles. B. BERNSTEIN .....	54
4. El currículum no-escrito y su relación con los valores. R. DREEBEN .....	73
<b>LA INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA: MODELOS Y PERSPECTIVAS</b> .....	87
5. Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. A. PEREZ GOMEZ .....	95
6. Contraste de supuestos entre el análisis de muestras y el estudio de casos en la investigación. D. HAMILTON .....	95
7. Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. E. GUBA.....	135
8. Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad. J. GIMENO SACRISTAN .....	148
<b>TEORÍA DEL CURRÍCULO</b> .....	189
9. Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum. J. SCHWAB .....	197
10. El estado moribundo del currículum. H. HUEBNER .....	210
11. Teoría del currículum: Póngame un ejemplo. H. M. KLIEBARD .....	224
12. La reconceptualización en los estudios del currículum. W. PINA.....	231
13. Estudios del currículum: ¿Reconceptualización o reconstrucción? M. LAWN y L. BARTON .....	241
<b>PROGRAMACIÓN DE LA ENSEÑANZA</b> .....	251
14. Los objetivos educativos: ¿Ayuda o estorbo? E. EISNER .....	257
15. Objetivos de conducta. Una revisión crítica. M. Mac.DONALD-ROSS .....	265
<b>LOS CONTENIDOS DEL CURRÍCULO</b> .....	301
16. Los valores latentes del currículum centrado en las disciplinas. Th. POPKEWITZ .....	306
17. Conocimiento académico y aprendizaje significativo Bases para el diseño de la instrucción. A. PEREZ GOMEZ .....	322
<b>EL PROFESOR Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO</b> .....	349
18. ¿Cuáles son las competencias genéricas esenciales de la enseñanza? F. OLIVA y R. HENSON.....	356
19. La microenseñanza: La precursora de la Formación del Profesorado Basada en la Competencia. J. COOPER .....	364
20. Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. R. SHAVELSON .....	372
<b>LA EVALUACIÓN DIDÁCTICA</b> .....	421
21. Modelos contemporáneos de evaluación. A. PEREZ GOMEZ .....	426
22. La evaluación como iluminación. M. PARLETT y D. HAMILTON .....	450
23. La evaluación y el control de la educación. B. MACDONALD.....	467

---

## 10. EL ESTADO MORIBUNDO DEL CURRICULUM

D. HUEBNER\*

El campo del *curriculum* ha sido diagnosticado como moribundo por Joseph J. Schwab (1969). Los síntomas que señalaba eran: la incoherencia del *curriculum* los fallos y discontinuidades dentro de la escolarización y diversas desviaciones del propio tema en su campo. La causa de la enfermedad se identifica como la «inveterada inexaminada y equivocada confianza en la teoría» teorías adoptadas por el campo y construidas dentro de él. El profesor Schwab predecía que, sólo ocurriría un renacimiento del campo, si el espíritu del *curriculum* se trasladase desde las pretensiones teóricas actuales a modelos operativos que fuesen prácticos... quasi-prácticos y... eclécticos. En un «tour de force» intelectual, desarrolla entonces sus teorías de lo práctico y lo ecléctico. Su teoría de la naturaleza de la deliberación, una de las artes de la práctica es una contribución significativa para aquellos aspectos de la práctica educativa, que se refieren a la toma de decisiones y a la organización institucional. Aún resulta más significativa su teoría de los procedimientos eclécticos, mediante los que se pueden usar las diferentes teorías en y para la práctica educativa, mientras que mantiene la integridad de la teoría y los contextos prácticos de la educación (1971).

Obviamente, la profundidad de un diagnóstico, está en función de la evidencia de que se disponga y de la visibilidad de los síntomas. En un campo tal como el del *curriculum*, tradicionalmente ambiguo y repleto de posturas ideológicas, tales evidencias y síntomas son susceptibles de estar, por sí mismo, en función del interés del observador. Schwab conviene que su evidencia sólo se sugiere, no se define. Verdaderamente es demasiado esquemática para garantizar una validación consensual. El punto opuesto, lo defiende B.O. Smith para quien el movimiento del *curriculum* ha sido y continúa siendo una fuerza poderosa en el progreso educativo. El profesor Smith mantiene que de los «nebulosos conceptos» de «libertad, apertura, actividad, autoexpresión y creatividad» han surgido una serie de innovaciones y que la gran vaguedad y ambigüedad de los conceptos es «su fertilidad» (1976, pág. 243). Reconoce la función ideológica y de eslogan del discurso curricular. Para mí, el aserto del profesor Smith está garantizado históricamente. Pero el hecho de que el campo del *curriculum* siempre haya atraído a individuos con fuertes convicciones ideológicas, milita evidentemente contra mi acuerdo, en lo general, con este diagnóstico. En mi opinión el diagnóstico de Schwab tiene más peso hoy. La precaria salud del campo se pone en evidencia en la falta de vitalidad de sus publicaciones y conferencias nacionales, por la dejadez de los llamados especialistas o «leaders», que no intervienen activamente en un debate nacional sobre programas educativos, y por el estado general de las escuelas, al menos, de aquellas que conozco.

El profesor Schwab no es el único que identificó la causa del problema de la dificultad del campo en el uso actual de «la teoría», Decker Walker toma una postura similar, en su buena revisión crítica del vigésimo sexto libro anual del NSSE. Walker mantiene que los fundamentos del campo establecidos en los años veinte y los treinta fueron inadecuados, o superficiales, en parte porque los miembros del comité del NSSE intentaron resolver disputas prácticas, disputas sobre los que se debería hacer en el *curriculum*, como si fueran disputas teóricas (1975, pág. 4). Walker, como Schwab, hace observaciones válidas, una de las cuales es que el tema del *curriculum* se debería tratar mediante debates sobre situaciones educativas concretas; sin tal enfoque, «el discurso curricular adolece de objetivo» (pág. 7). El profesor Walker reconoce la sobresimplificación de su aserto al menos potencialmente, no obstante argumenta, creo que correctamente, que una mayor atención a los mecanismos y procedimientos de la política de elaboración del *curriculum*, sería un correctivo.

Ni Schwab ni Walker han establecido convincentemente que la teoría sea la causa del problema. Ambos afirman que el discurso teórico persigue establecer la verdad, mientras que el discurso práctico persigue establecer la acción correcta o apropiada. Creo que no encontrarían apoyo para la distinción entre el discurso teórico y práctico desde las posturas de Heidegger, el último Wittgenstein, los teóricos críticos o Alan Blum. Aunque yo también encuentro mucho discurso ineficaz dentro del campo del *curriculum* no es por su teoriedad, sino porque es poco aplicable el campo social y tiene poco valor de uso. El problema es que el lenguaje y la práctica de la educación son casi independientes. La práctica educativa está muy frecuentemente, inarticulada, desconectada de la capacidad descriptiva y estructuradora del lenguaje teórico.

---

\* Huebner, D.: «The moribund *curriculum* field: it's wake and our work», *Curriculum Inquiry*, 6, 1976, págs. 153-167.

Del mismo modo, a menudo el discurso educativo no está condicionado por la práctica educativa salvo por aquella práctica que se lleva a cabo en las aulas de las escuelas de profesorado y convenciones educativas.

Yo soy menos optimista que Schwab y no veo razón para esperar un renacimiento, aunque deseo una reencarnación en una forma más original y sencilla. Si la publicación de Bobbit, «El curriculum» (1918), señaló la temprana madurez de este ámbito del conocimiento y los pasados quince años fueron sus años dorados, ahora el fin ha llegado. Muchos individuos y grupos con diversas intenciones se han reunido alrededor de esta ahora ya antigua empresa, «El curriculum». Reconozcamos su fallecimiento, reunámonos en el velatorio, celebremos alegremente lo que nuestros antecesores hicieron posible, y entonces dispersémonos a hacer nuestro trabajo, ya que no somos por más tiempo miembros de la misma familia. El término *curriculum* ya no sirve para unificarnos. Las fuerzas de dispersión son demasiado poderosas, la atracción de nuevas asociaciones y las posibilidades de nuevas familias demasiado fuertes. La gente necesita nuestras diferentes capacidades, pero si nuestras energías se continúan aplicando para mantenernos juntos, no nos quedarán energías para servir a la gente. Si los diversos intereses y colectividades que se han estado reuniendo durante los pasados setenta años se superasen, podríamos ser capaces de ver la concepción original del *curriculum* y hacer y describir más efectivamente nuestra obra.

Como han venido observando autor tras autor, no existe una base histórica para tal reajuste. Los pocos estudios históricos disponibles, nos han servido para orientarnos en el tiempo, pero aún no tenemos las críticas históricas que se necesitan para reinterpretar la tarea y reajustar la obra anterior a nosotros. Para asegurarse, Walker ha intentado tal reajuste en su revisión (1975-1975b), del vigésimo sexto libro anual del NSSE. «El campo del curriculum, sus años de formación», de Seguel y la obra de Kliebard nos ayudan a ver la relación entre las obras de Bobbit, Charters y Tyler y el movimiento de eficacia, asociado a Tyler, en las primeras décadas de este siglo. Cremin ha llamado nuestra atención hacia la significación de William Torrey Harris, como precursor habitualmente ignorado por el especialista en curriculum. Barry Franklin trabaja en la relación entre el estudio del curriculum y el interés sobre el control social en los años veinte. Pero en mi opinión el período crucial no son los pasados sesenta años. Creo que Cremin tiene razón estableciendo que el paradigma básico se estableció en la pos-guerra civil, por lo que la obra de Harris es extremadamente significativa. Cremin dice:

«Harris, en una frase de su propio credo pedagógico, explicó una vez que la educación es un proceso mediante el cual el hombre se eleva dentro de las especies, o alternativamente, un proceso mediante el que un ser auto-activo se capacita para ser parte de la sabiduría acumulada de la raza. Y es tarea del curriculum hacer, sistemática y económicamente lograda, esa sabiduría acumulada. La cuestión del plan de estudios, implicando, como lo hace, la selección de materias, que desarrollen de la forma más eficiente posible tanto la actividad sustancial como formal del niño es la cuestión más importante que el educador tiene ante sí... El instrumento del proceso sería el libro de texto, que Harris considera como la herramienta pedagógica por excelencia en una civilización con fuerte presencia de la prensa, donde dominaba la opinión pública y donde la comunidad entera necesitaba acceder a similares hechos y argumentos, si se quería lograr la armonía. El activador del proceso sería el profesor, que usaría el relato para provocar la reflexión del niño sobre lo que ha leído y relacionarlo con su propia vida. Y el control del proceso sería el examen, a partir del que los alumnos podrían ser frecuentemente clasificados y trasladados individualmente a través de un sistema cuidadosamente graduado... Todas las piezas estaban presentes para el juego de la elaboración del curriculum que se jugaría durante el siguiente medio siglo; sólo cambiarían las combinaciones particulares y los jugadores» (1971, págs. 208-210).

Pero identificar con Harris el paradigma emergente no revela el problema básico, que es diferenciar aquellos intereses esenciales del *curriculum* de otros que se pueden sustentar en ellos mismos, o pueden ser, más satisfactoriamente asociados con otras facetas de la educación. Es muy útil comenzar con el significado de la palabra *curriculum*. La palabra apunta a las diversas, incluso paradójicas, intenciones de los educadores; está cargada de ambigüedad, le falta precisión, se refiere, generalmente, a programas educativos dentro de las escuelas. La significación política de los programas educativos y la ambigüedad de la palabra estimulan definiciones programáticas (Scheffer, 1960), y su frecuente uso en eslóganes educativos (Komisar y McClelland, 1961). Estos usos han agrupado a individuos y educadores, con diversos intereses educativos, que deseaban legitimar sus intereses programáticos en los contenidos de las escuelas. Desde los años 1900 la familia del *curriculum* ha incluido a aquellos interesados en los contenidos, métodos, educación del profesor, desarrollo humano y libertad, progresismo social o conservadurismo, tecnología educativa, evaluación y objetivos educativos. Estos diversos grupos de interés han causado su impacto de una u otra

forma sobre nuestra manera de practicar y hablar sobre el *curriculum*. Sin embargo, la palabra no puede seguir conteniendo tal variedad de significados. Las reuniones de los especialistas y departamentos de *curriculum* carecen de enfoque, y el discurso curricular está perdiendo o ha perdido efectividad. Nuestra solución a este problema es no abusar de nuestro discurso etiquetándolo como teórico, sino separar los diversos intereses que expresa. Algunos de estos intereses han cumplido su función, como el desarrollo del *curriculum*, y ahora requieren volver a ubicarse dentro de otras prácticas de educación. Otros, como el *curriculum* centrado en el niño, han distorsionado el modo de entender nuestro trabajo y han confundido nuestras intenciones, encubriendo contradicciones y tensiones inherentes. Estas contradicciones se deben afrontar ahora. Incluso otros intereses, como el contenido social, han alterado fundamentalmente nuestro trabajo, pero nuestro lenguaje es inadecuado para describir la nueva tarea.

Mi tesis central es que aceptemos, como centro de nuestra obra, el significado original del *curriculum*, que nos preocupemos del plan de estudio. Por supuesto, debemos ser cuidadosos en no quedar atrapados en los significados limitados históricamente de ese término ni referirnos únicamente al resumen o extracto, porque lo estudiado es mucho más que eso. Dewey nos advierte de esta limitación cuando nos recuerda en «Democracia y educación» que «nunca educamos directa, sino indirectamente por medio del ambiente»(1916). Nuestro problema es estudiar la naturaleza del plan de estudios —el contenido—, y eliminar los intereses que no estriban directamente en este contenido. Un regreso a Harris y Dewey nos ayudará a enfocar nuestro problema y a situar en perspectiva los intereses periféricos al contenido.

En 1870, ante la Asociación Nacional de Profesores de Cleveland, Harris dijo:

«El estado de la naturaleza humana sólo existe como un producto de la cultura... Para alcanzar su destino, para llegar a ser algo que sea distintivamente humano, el hombre debe ser capaz de combinarse con su compañero y acumular los resultados de la especie en cada individuo. No es necesario para cada miembro de la familia humana, repetir detalladamente la experiencia de todos sus predecesores, porque sus resultados descienden a él mediante el sistema en el que vive y mediante la educación por la que los adquiere. Así puede permanecer en la cima de la cultura humana y construir un nuevo peldaño para que sus hijos puedan escalar más alto y así sucesivamente» (1871, págs. 181-2).

Harris se trasladó muy rápidamente de este interés por la «cultura» o «sabiduría de la especie» al interés por los libros, especialmente libros de texto, que especificaban el plan de estudios. En su ensayo posterior, entregado en la Asociación Nacional de Educación, en su reunión de 1896 celebrada en Buffalo, resumía su visión con concisión:

«El uso adecuado de la página impresa es la más grande de todas las artes enseñadas en la escuela. Cómo extraer de las palabras impresas y de las frases el pensamiento original y la observación allí registradas —cómo verificar éstas y avanzar críticamente sobre los pasos del pensamiento del autor es el mejor método de descubrimiento y lleva al único progreso real. Pues el progreso real viene de disponer uno mismo de la sabiduría de la especie, y usarla como instrumento de un nuevo descubrimiento. Ese otro método, a veces alabado, de investigación original, sin ayuda de libros, olvida que el género humano se ha afanado durante años, miles de años, en construir una escala de logros, y que su civilización esta en el peldaño más alto de esta escala. Ha inventado la educación escolar con el fin de que los jóvenes puedan escalar rápidamente a lo más alto, sobre los peldaños que se han añadido uno a uno, lentamente, a lo largo del tiempo. La juventud se beneficiará vicariamente del pensamiento y la experiencia de los que les han precedido» (1896, pág. 60).

Harris asoció los orígenes de la escolarización occidental con el establecimiento de la imprenta y parece señalar que «la cultura», «la sabiduría de la especie», se almacena o se hace accesible en los libros. Se opone a la memorización rutinaria de los contenidos de los libros, y propugna la interpretación del material de texto por los alumnos. Hoy se podría decir que defendía un planteamiento hermenéutico del texto.

Harris desconfiaba de la capacidad del profesor para hacer disponible oralmente la «sabiduría de la especie», método que asociaba a Pestalozzi y Rousseau. No podemos descartar fácilmente a Harris, pues jugó un importantísimo papel en la formación de las escuelas graduadas de ciudades y pueblos, en su posición de superintendente de San Luis, desde 1868 a 1880, y comisionado de Educación de los Estados Unidos, desde 1889 a 1906.

El plan de estudios materializado en el libro texto, es una selección de la cultura o la «sabiduría de la especie», preservada y presentada al alumno para su interpretación y uso. La orientación latente de Harris

era la tecnología del libro, que modela su concepción de la educación y por supuesto su método educativo y organizativo de la escuela: la tecnología de imprimir era parte de la infraestructura —el sistema económico—, que hace posible su paradigma del *curriculum*, su método educativo y la organización de la escuela graduada. Harris asoció la cultura y la sabiduría de la especie a la palabra impresa. Es bastante significativo que, en su defensa de los métodos del jardín de infancia, establecidos en San Luis, reconoció la importancia del lenguaje tal como se aprende en el hogar, y del significado del juego para los niños de cuatro a siete años de edad, particularmente cuando es modelado según los métodos de Froebel. Para Harris el juego terminaba y el trabajo empezaba a la edad de siete años, cuando comenzaba la confrontación con el texto.

«Mediante el lenguaje el niño asciende de una posición individual animal a una posición individual humana. Realizando su incorporación como miembro de la sociedad y adecuando sus acciones al modelo general, desarrolla una espiritualidad superior. Éste... es el objeto de los juegos del jardín de infancia. Cuando se logra, el método de jugar deja lugar al método de trabajar; lo simbólico cede a lo convencional, los métodos del Kindergarten a los métodos de la escuela primaria» (1889, pág. 453).

Hay dos temas de la obra de Harris que son centrales para nuestro trabajo. El primero es que el interés por el plan de estudio en instituciones educativas es un interés por el contenido, que se deriva a su vez del contenido de la cultura, o de la «sabiduría de la especie». Harris, como él escribió y estableció sobre la escuela primaria y postprimaria, parecía definir la cultura como lo que está definido y disponible en los libros («el conocimiento», como era conocido antes de Piaget y Wittgenstein).

De la cultura al contenido y al programa de estudios es la dirección de nuestro trabajo, según la versión de Harris. Aunque él pensaba que la sabiduría de la especie no se encontraba primeramente en los libros, su atención por el lenguaje de los niños de corta edad, y por los juegos como contenido adecuado del jardín de infancia, parece anticipar la dificultad que los expertos del *curriculum* han experimentado siempre. Argumentaré que el discurso sobre el contenido educativo es un discurso sobre la cultura, y que las diferentes interpretaciones del contenido, desde el cambio de siglo, son en parte contribuciones al discurso de la cultura. El especialista en *curriculum* parece haber sido atrapado en una distinción entre cultura y sociedad, una distinción que se estableció razonablemente a través de la influencia de Parsons y otros científicos sociales de inclinación positivista. Esto ha contribuido a incrementar nuestros recientes problemas. Las diferentes concepciones de la cultura han confundido nuestro sentido de la dirección y nuestro discurso, porque han sido ideadas, no como problemas concernientes al plan de estudios, sino como problemas concernientes al propósito de las escuelas. Hemos confundido el posible contenido con el propósito. Desde luego, debemos considerar el propósito cuando nos relacionamos con la forma y el valor educativo potencial del *curriculum*. Sólo cuando actuamos podemos considerar si queremos algún contenido particular en una escuela determinada. Pero hemos tendido a subsumir cuestiones acerca del contenido, bajo cuestiones sobre objetivos. Haciendo esto, raramente hemos arrojado luz sobre la forma y el valor educativo de lo que queremos enseñar. En vez de esto hemos sido atrapados en un discurso político e ideológico.

El segundo tema en Harris, y que en mi opinión es central para nuestro trabajo, se refiere al modo en que la cultura se hace accesible a alumnos determinados. Se piensa comúnmente que el origen de esta tecnología educativa se sitúa en el desarrollo científico de este siglo (o de fines del pasado), en la manera como se aplicaron a la escolarización y educación. No obstante me inclino a creer lo contrario, que los intereses científicos surgen de los intereses técnicos de los educadores. El desarrollo del llamado movimiento científico en la educación puede haber sido una extensión de las tecnologías o técnicas de la educación. El desarrollo de una ciencia, o en realidad de cualquier tipo de conocimiento, ilumina la conducta humana si el conocimiento técnico se usa reflexivamente para interpretar las propias acciones y la propia historia, en vez de cómo un instrumento de control.

Los otros componentes del *curriculum* de Harris, como los identifica Cremin —la naturaleza del alumno y la función del profesor, del examen y de la organización de la escuela— no son en mi opinión asunto del especialista del *curriculum*, aunque condicionen su trabajo en los escenarios escolares. Más bien, tratan del interés de todo educador en los derechos y la libertad del individuo, en la naturaleza de las relaciones educativas y el control social y en la gestión y evolución de las instituciones sociales.

Dewey contemplaba el problema del plan de estudios desde una variedad de direcciones. Su corto ensayo sobre la teoría del plan de estudios, en la edición de Paul Munroe (1915) de «La enciclopedia de la educación», resume con claridad sus opiniones. Dewey dice, escribiendo en un período de transición, que las disciplinas de las escuelas no están definitivamente establecidas ni son fijas, que se han introducido y

deberían seguirse introduciendo nuevos temas. Al igual que Harris, reconoce que «los estudios representan selecciones y formulaciones de lo que se considera como más importante en la experiencia de la especie. Y, por ello, más necesario transmitir para el futuro de la sociedad (pág. 219)». Considera los estudios desde la perspectiva externa o social, así como desde la perspectiva del alumno. Dewey no sugirió que seleccionásemos el contenido mediante el estudio del niño, en cambio mostró cómo el contenido, seleccionado desde la cultura, se podría modelar de modo que fuese útil para el niño. Por ejemplo, mantiene que la presente experiencia del niño y el contenido de instrucción, en vez de existir como dos mundos separados: uno, completamente psicológico; el otro, completamente lógico, «representan dos límites dinámicos o cambiantes de un solo proceso social continuo (pág. 220)», esto, por supuesto, implica su propuesta de organización progresiva del contenido. Casi anticipándose a Piaget, Dewey sostiene que «los niños deben comenzar con operaciones simples, bien cocinar, tejer, trabajo con madera o cualquier otra cosa» (pág. 221). En vez de la perspectiva genético-epistemológica de Piaget, él usa, por supuesto, una perspectiva histórico-social —la recapitulación—, para describir la génesis del conocimiento social en el individuo. Continúa: «Estas operaciones sencillas concuerdan en sus principales características, en la necesidad de materiales sin perfeccionar y técnicas y herramientas sencillas, con las operaciones de los hombres en los primitivos y menos desarrollados períodos de la vida social».

Dewey coincide con Harris sobre el primer aspecto de nuestro trabajo —la selección y formulación del contenido desde la experiencia de la especie—, aunque difiere de la estrecha interpretación de Harris sobre la cultura. Pero no introduce el estudio del niño como otra fuente de contenido. Hoy podríamos decir que Dewey instaba el estudio del niño para el segundo aspecto de nuestro trabajo —producir conocimiento que se pueda utilizar técnicamente—, hacer posible que la cultura sea accesible o presente para alumnos específicos. La anticipación de Piaget es significativa. Piaget, considerando el conocimiento hipotético-deductivo y el conocimiento matemático en el niño ha descrito la estructura de las formas culturales en tal modo que se vuelven útiles o utilizables por individuos de diferentes edades. La obra de Piaget no nos ofrece una nueva interpretación de la cultura o el conocimiento. En cambio amplía la presente interpretación dentro del terreno biológico o sensoriomotor, investigando la forma oculta de este conocimiento, una forma que hemos aceptado sin cuestionar. En un sentido alude a la «conciencia subsidiaria» de Polanyi. El interés de Dewey por el trabajo supone un enfoque similar. El planteó que las formas adultas de conocimiento social tienen sus fuentes en los trabajos de los pueblos primitivos y se necesitan otras tecnologías para hacerlas disponibles para los niños.

He usado estos fragmentos de Dewey para apoyar el supuesto de que en nuestro trabajo debemos seguir dos caminos de investigación. El primero es la identificación de aquellos segmentos de la cultura, «la sabiduría de la especie», que puedan transformarse en contenido del programa de estudios. El segundo es la identificación de las tecnologías mediante las que podemos hacer presente o accesible este contenido a individuos determinados. El primero describe el qué, el segundo lo hace objeto de estudio. Este es el fondo de nuestra obra. Si al *curriculum* le queda algún sentido hoy está en la identificación y presentación del contenido a las personas.

Para ver cómo los otros diversos intereses asociados al *curriculum*, desde el cambio de siglo, se refieren a estos dos aspectos de nuestra obra, es necesario fijarse en algo que ha nublado nuestra visión, confundido nuestras intenciones y desviado nuestra comunicación y nuestro discurso: la tensión inherente entre los intereses del individuo y los intereses sociales, que ha afectado a dicho individuo —los fenómenos de control social—. Los educadores estamos atrapados en esta tensión. Por un lado, proclamamos la dignidad de la persona, hablamos de autorrealización, libertad individual o potencial individual; por otro lado, reconocemos el compromiso con un orden social, sus necesidades, requerimientos y realidades. A lo largo de los años este conflicto se ha resuelto en una variedad de formas.

En 1901, hablando de «las dos últimas generaciones de la historia de la educación, Dewey expresaba la esperanza de que los educadores «se fuesen aproximando al fin de la época de la experimentación empírica, ciega y basada en tentativas; puesto que estamos próximos a la oportunidad de planificar nuestro trabajo sobre la base de una filosofía de la experiencia coherente y de las relaciones de los estudios de la escuela con esa experiencia, y que en consecuencia podemos asumir firme y sabiamente el esfuerzo de transformar las condiciones de la escuela para hacer reales los fines que requiere la afirmación de la inteligencia» (1901, pág. 348). De este modo, Dewey perseguía resolver esta tensión a través de una postura filosófica unificada. En la década de la primera guerra mundial y en los años veinte, el movimiento científico ofrecía la esperanza de que el conflicto pudiera resolverse mediante los procesos de la ciencia. En los años cuarenta algunos educadores confiaban que podría solucionarse mediante la participación democrática de todas las partes implicadas. En los años cincuenta Tyler abogaba por un sistema de

administración para resolver el conflicto, la prioridad entre los diversos intereses se podría establecer mediante la definición de objetivos y su criba a través de una filosofía de la educación y una psicología articulada del aprendizaje. Al final de los cincuenta y comienzos de los sesenta algunos confiaban que el conflicto se podría resolver mediante el análisis de sistemas o mediante los poderes de las tecnologías recién descubiertas. Al final de los sesenta y principio de los setenta, la esperanza de que el conflicto pudiera resolverse del todo se quebró. Una detallada atención a la historia de la escolarización y los estudios críticos sobre las relaciones entre la escuela y el orden socio-económico sugirieron que la tensión era inherente al proceso educativo. Los dos estudios críticos más recientes que señalan las manifestaciones de este conflicto son los de Bowles y Gintis, «la escolarización en al América capitalista» (1976), y el fascinante estudio de Sharp y Green sobre la educación primaria progresista inglesa, «la educación y el control social» (1975). Los intereses de la persona y los intereses de control de los grupos no se reconcilian en un esquema que oculte la contradicción o que persiga el superarla. Revelar la tensión esencial entre los que tienen poder y los que no lo tienen, si no es visible inmediatamente para una de las partes, posibilita que el conflicto se pueda usar educativamente por ambos. El pensamiento dialéctico tiene esta capacidad, cuando persigue las fuentes históricas y socioeconómicas del conflicto y proyecta nuevas posibilidades para el poderoso y el que carece de poder. La resolución práctica del conflicto no se encuentra en procedimientos técnicos u organizativos, que asumen que los conflictos puedan ser «curados» con una mayor sofisticación técnica, definiciones más específicas de los resultados del aprendizaje o artes educativas renovadas. Estas confirman simplemente, con demasiada frecuencia, la distribución de poder existente, tomando la forma de disciplinas, grados, credenciales y etiquetas, y sirven a los intereses incuestionados del colectivo que posee o usa las técnicas o las artes. Si el educador reconoce que los conflictos de interés en las escuelas y aulas son manifestaciones de las contradicciones sociales subyacentes, que tienen raíces históricas y socioeconómicas, debe admitir que requieren una acción antes política que educativa. En vez de mediar, de alguna manera, entre los presuntos intereses del alumno y el interés expreso de los grupos sociales, debiéramos luchar para mantener esos intereses, inherentemente contradictorios, diferenciados y separados.

Durante las últimas seis décadas de este siglo, el currículum perdió la visión de su tarea, en parte porque asumió que estos intereses contendientes se podían reconciliar mediante prácticas educativas apropiadas. Considerando la literatura de este período, establezcamos cuatro preguntas:

1. ¿Cómo han sido utilizadas las contradicciones inherentes entre los intereses sociales de control y los intentos liberadores y emancipadores de cada persona?
2. ¿Han suministrado las partes interesadas nuevas interpretaciones de la cultura?
3. ¿Se han desarrollado nuevas tecnologías en cuanto a la forma de presentar el contenido a personas en diferentes circunstancias?
4. ¿Se ha confundido nuestra obra por detenerse demasiado en aspectos de la educación que deberían asociarse con otras funciones educativas?

Una breve mirada al estudio de la persona ilustrará cómo podemos contestar. Como observamos anteriormente, el interés de Dewey por el niño, aunque no lo expresase, se puede considerar ahora como una contribución a la tecnología del *currículum*. En la empresa educativa, el estudio del niño se puede considerar como parte de la búsqueda de un conocimiento técnico de base científica. Sin embargo, el estudio del niño y el movimiento de *currículum* centrado en el niño se desviaron del interés por el contenido y por la reinterpretación de la cultura, ignorando la contradicción entre el niño y los intereses sociales establecidos, y romantizando al niño. En apariencia Kilpatrick influyó en esta desviación. El interés en el bienestar del alumno no tiene necesariamente que ser asumido por aquellos que trabajan en identificar y presentar la cultura como contenido educativo. Mostramos ese interés en la medida en que hacemos que el contenido sea útil para él. De todos modos el interés hacia el *currículum* centrado en el niño, a principio de siglo, tuvo otros efectos. El movimiento de estudio del niño, asociado a la obra de Prescott en el final de los años cuarenta, proporcionaba a los profesores y a otros educadores la oportunidad de reflexionar acerca de la influencia de su conducta sobre la gente joven; con ello se profundizaba la autoconciencia del adulto. Estudiar al niño se convertía en una manera de autoestudiarse. Pero el interés de controlar la escolarización distorsionó fácilmente esta cualidad reflexiva del estudio del niño, al igual que había sucedido con la teoría del refuerzo y la modificación de conducta, con el objetivo de incrementar las posibilidades de un control adulto del estudiante. Obras tales como la de De Mause (1974) y otros, que sitúan la relación entre niños y adultos en una perspectiva histórica, ayudan al educador a recordar que la autorreflexión puede ser una de las funciones importantes del estudio del niño (G. Royce, 1891).

El movimiento de estudio del niño y la literatura del desarrollo, revelan un interés que pertenece propiamente a nuestro trabajo, y dos que no. El conocimiento científico directo del niño, puede ser un



recurso técnico para la reinterpretación y presentación de la cultura,—contenido educativo para el niño—, como ha demostrado la obra de Piaget, necesitamos más estudios de «cultura genética», similares al estudio de Piaget sobre lo científico y lo lógico. Aquellos intereses del estudio del niño que se muestran preocupados por la creatividad, poder y autorrealización del niño, pueden ser atendidos más directamente por movimientos políticos, tales como los que tomaron recientemente la forma de defensa del niño. El educador que considera el amor y la sensibilidad de la gente como un punto de discusión del *currículum*, nubla nuestro trabajo y difumina la lucha política por la justicia. Este interés necesita separarse de las tradiciones del *currículum*, y asociarse con otros movimientos de derechos humanos. Aunque el conocimiento del niño o del joven se pueda usar en la más efectiva «presentación» de la cultura para el alumno, también se puede usar técnicamente para mayor control y manipulación. La corrección de esta tendencia no es asumir que las buenas intenciones del especialista del *currículum* y del educador, un presunto altruismo, protegerán al niño. No tenemos ninguna razón sólida para esperar esto. De hecho, hay quienes han mantenido que el gasto creciente dedicado a las ciencias de la conducta, está motivado por la necesidad del control social, directa o indirectamente. En efecto, la mayor especialización del trabajo en educación, que presumiblemente produce un mayor conocimiento acerca del niño, incrementa el número de expertos que estudian a los niños, promete falsamente que tal experiencia traerá liberación, reduce la demanda social de honradez y justicia en las escuelas, y probablemente obstaculice el desarrollo de aquellos grupos sociales que podrán abogar por los intereses del niño en la política educativa. El rechazo por parte de algunas comunidades negras a que sus hijos recibieran mayor educación pocos años atrás, es un ejemplo extremo.

También asociado con el estudio del niño, está el interés por la auto-comprensión, que pertenece más propiamente a las humanidades, que al *currículum*. Cualquier nuevo conocimiento es humanista en lo que pueda promover autocomprensión, si se usa reflexivamente. Es estudio del niño arroja tanta luz sobre el mundo adulto, como sobre el del niño, informa de nuestras filosofías, religiones y orientaciones sociopolíticas, y en este sentido funciona como un aspecto de educación liberadora.

Durante los pasados cincuenta años el *currículum* ha centrado su interés en aspectos de la vida social como contenido educativo potencial, que ha ensanchado nuestra interpretación de los contenidos, y en consecuencia, de la cultura. Sin embargo el interés en la vida social, ha distorsionado nuestro trabajo de dos maneras. Primero, ha surgido una lucha ideológica sobre la función de la escuela. En contextos socio-históricos específicos esta lucha es una parte crítica y necesaria del hacer político, y por ello se inserta legítimamente en la política educativa. De todos modos, como discurso sobre el *currículum*, esta desviación ideológica, oscurece la cuestión de cómo se debe presentar lo social al alumno y cómo se relaciona con otras formas igualmente apropiadas del contenido educativo. El problema de la clarificación política y el problema técnico se ocultan mediante componentes ideológicos.

La segunda distorsión causada por el contenido social en el *currículum* ha sido la disputa filosófica entre los perennialistas-esencialistas, y los reconstruccionistas-experimentalistas. Esta disputa hace un flaco servicio al desarrollo de la filosofía moderna, y del pensamiento social, e impide nuestro trabajo como educadores relacionados con el contenido.

Bobbit llamó la atención sobre lo social como contenido educativo e intentó desarrollar una tecnología por la que se podía presentar este contenido a estudiantes de circunstancias diferentes. Esta tecnología no fue pulida hasta hace poco tiempo, en parte a causa del problema ideológico y pseudofilosófico. Con la llegada del análisis de sistemas y las videotecnologías, se está explorando de nuevo el contenido social, como indican los diversos movimientos basados en la competencia. El apoyo filosófico para el interés en lo social como cultura,—como contenido—, que fue primeramente desarrollado en la fundación de Antropología de Linton, por Smith, Stanley y Shores (1957), en un valioso y merecidamente bien conocido volumen, se encuentra hoy, por ejemplo, en «The structures of life-world» de Schultz y Luckmann (1973), una aplicación de los métodos de la fenomenología al mundo social. Schultz hace distinción entre las estructuras del conocimiento de lo cotidiano y las de las ciencias y los sistemas lógicos. Si la cultura se interpreta como la sabiduría de la especie, parece absolutamente evidente que esa sabiduría existe no sólo en estructuras simbólicas, sino en todo tipo de tradiciones e instituciones. Una vez hecha esta advertencia, el problema del contenido consiste en preguntar cómo se hacen accesibles educativamente las diferentes tradiciones, para personas en diferentes circunstancias. Así, de alguna manera, el contenido social ya sea el de los conservadores tales como Bobbit, o el de los reconstruccionistas tales como Shores, Stanley, o Smith, se ha añadido a la reinterpretación del contenido, y por tanto, de la cultura. Ignorado en los análisis de Bobbit, pero presente en los de Smith, Stanley o Shores, está el problema de cómo la cultura evoluciona y cambia en sus diferentes manifestaciones. El movimiento basado en la competencia tan similar en muchos

aspectos al análisis de la actividad social de Bobbit ignora a menudo este aspecto, y por tanto se equivoca y desvía en favor del mantenimiento del status-quo, presumiblemente en interés de la colectividad. El contenido social, requiere una diferenciación similar a la identificada por Schwab (1964) para el contenido simbólico, entre la sintaxis de la investigación estable y la sintaxis de largo plazo, o investigación fluida. El contenido social presentado al alumno, es algo a lo que éste frecuentemente debe ajustarse —la sintaxis de investigación estable— más que un campo de posibilidades políticas, que requiera habilidades históricas y políticas —la sintaxis de largo plazo de la vida social—. El hecho de que cada persona sea un agente histórico, está oculto por el lenguaje de la socialización y el aprendizaje. Una vez más, la contradicción entre los intereses sociales y los del joven, y su resolución basada en el poder en favor del grupo dominante, ha ocultado el problema del contenido, que es nuestra tarea, formulándolo como problema filosófico, o ideológico.

En los años 30 y 40, el interés por la transformación del *curriculum* tuvo un impacto significativo. La importante obra de Caswell en Virginia, en los años treinta, y la excelente de Miel «Transformar el Curriculum» (1946), mostraron este interés.

Caswell y Miel, y sus muchos colegas interesados en el *curriculum* y su transformación, hicieron mucho para estimular la participación de los profesores y los alumnos en el desarrollo de los nuevos programas educativos. Su obra reconoce que el contenido educativo en las escuelas, y el modo en que se presentaba a los alumnos, no sintonizaba con lo que los educadores sabían y valoraban. Ellos se interesaban en cómo determinada escuela y profesores podían vitalizar el programa educativo de una escuela, y hacerlo más adecuado al escenario, al tiempo y a los clientes. Este es un interés que recibió, y continúa recibiendo, atención prioritaria en la literatura asociada al *curriculum*. Desde la perspectiva de hoy, informada en parte por la era Post Sputnik, durante la cual personas y grupos externos al ámbito del *curriculum* y sus tradiciones desarrollaron nuevos contenidos, yo diría que el interés por la transformación del *curriculum*, ahora la preocupación principal dentro del campo, nos ha separado de nuestra tarea —presentar el contenido a los alumnos—. El interés en la transformación del *curriculum*, está más directamente relacionado con la manera en que las instituciones mantienen vitalidad, flexibilidad y capacidad de respuesta. Al situar la responsabilidad de la transformación del *curriculum*, —cuestión de vitalidad institucional— dentro de las tradiciones del *curriculum* más que en las de la administración, se separan los problemas de contenido de los problemas de presupuesto, personal, recursos y materiales de la escuela. Aquellos interesados en el contenido, deberían estar relacionados con la vitalidad institucional, sin tener sin embargo responsabilidad en lo económico, logístico u otras cuestiones administrativas. Las decisiones políticas llegaron a convertirse en una responsabilidad administrativa desligada frecuentemente de la naturaleza del contenido. El interés por la supervisión y el desarrollo del *curriculum* han confundido nuestro propio interés por el contenido. Los educadores pensaban que estaban haciendo trabajo de *curriculum* cuando provocaban el cambio en una escuela, pero mantener la capacidad de respuesta organizativa en las escuelas es función de la administración institucional, de los poderes públicos.

El campo del *curriculum* de los últimos cien años, no sólo está moribundo; para todos los propósitos prácticos está muerto. No murió porque dependiese de la teoría y no de la práctica, aunque su enfermedad pudo haber sido diagnosticada antes si hubiese habido mayor correspondencia entre su retórica y su actuación. Murió porque la creciente diversidad de intereses que trató de llevar adelante, en esos cien años, no se podía mantener más tiempo con un solo enfoque. No puede haber un renacimiento porque el campo no tiene ya unidad ni integridad. Podía ser posible una reencarnación si abandonamos algunos intereses, que ahora son autónomos, o que pueden ser rápidamente asociados a otros intereses prácticos, y regresamos a nuestras raíces. Creo que las raíces están en el significado original del término *curriculum*, pero la palabra puede carecer de importancia. Nuestro trabajo es identificar el contenido educativo y encontrar maneras de hacerlo accesible a los jóvenes.

Este trabajo requiere un conocimiento sobre cómo se relaciona el contenido con la cultura, o las tradiciones, sobre cómo los significados del contenido y la cultura han cambiado, cuando nuestros predecesores propusieron nuevo o diferente contenido para la escuela, y sobre cómo continuarán cambiando. Identificar aspectos de la cultura como potencial contenido educativo requiere una mayor precisión en el lenguaje. Puesto que la elección de contenido es asunto político, el discurso sobre el contenido se debería formular con el cuidado que requiere el debate político tal y como sugiere Walker (1975b).

El segundo aspecto de nuestro trabajo, presentar el contenido, o hacerlo accesible a los alumnos, es un tema de tecnología educativa. Las diversas ciencias asociadas ahora a la educación, tal como la tecnología del aprendizaje, el desarrollo del niño, y la psicología cognoscitiva, son considerados más apropiadamente como utensilios para hacer accesible el contenido, no para alcanzar grandes verdades sobre

el ser humano. El aspecto tecnológico de nuestro trabajo ha desarrollado durante los últimos veinte años mayor poder y significación que ninguna otra preocupación asociada al campo del *curriculum*. Desafortunadamente, los llamados expertos del *curriculum* han sido muy propensos a asociar la tecnología con la teoría de los medios de comunicación y de sistemas de desarrollo, en vez de interpretarla como una necesidad para dotar a nuestro trabajo de una forma útil. Si la historia del *curriculum* se escribiera con un sesgo materialista en vez de idealista el impacto de la tecnología educativa se podría ver más rápidamente. Sin claridad adecuada sobre el contenido educativo, ni sobre las tensiones inherentes entre los intereses colectivos e individuales, las herramientas técnicas de que ahora disponemos sobre medios, métodos y evaluación son fácilmente apropiadas por colectivos interesados en el control social. La tecnología educativa puede servir bien los intereses de la persona, o los de un colectivo; la forma específica que toma esta contradicción en una situación determinada se puede utilizar políticamente. El que sirva a unos intereses y otros depende de los compromisos políticos del educador y de sus habilidades de análisis dialéctico y acción política.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bobbitt, J. Franklin. *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin, 1918.
- Bowles, Samuel, and Gintis, Herbert. *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books, 1976.
- Conant, James B. *Modern science and modern man*. New York: Columbia University Press, 1952.
- Cremin Lawrence, A. «Curriculum-making in the United States.» *Teachers College Record* 73 (December 1971): 207-20.
- De Mause, Lloyd. «The evolution of childhood.» In *The History of childhood*, edited by Lloyd de Mause. New York: Psychohistory press, 1974
- Dewey, John. «The situation as regards the course of study.» In *Journal of Proceedings and Addresses of the Fortieth Annual Meeting*. National Educational Association, Department of Superintendence. Chicago: University of Chicago Press, 1901, pp. 332-48.
- , «Theory of course of study.» In *Cyclopedia of education*, Vol 2, edited by Paul Monroe. New York: Macmillan 1915, pp. 212-22.
- , *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan, 1916.
- Harris William Torrey . «The theory of American education.» In *Addresses and Journal of Proceedings of the National Teachers' Associations*. Proceedings of the tenth annual session. Washington, D.C.: James H. Holmes, 1871. Also Published as *The theory of education*. Syracuse, N.Y.: C.W. Bardeen, 1893.
- , «The kindergarten methods contrasted with the methods of the American primary school.» In *Journal of Proceedings and Addresses of the 1889 Session*. National Educational Association, Kindergarten Department. Topeka: Kansas Publishing House, 1889, pp. 448-53.
- , «Horace Mann.» In *Journal of Proceedings and Addresses of the Thirty-fifth Annual Meeting*. National Educational Association. Chicago: University of Chicago Press, 1896, pp. 52-63. Also published as *Horace Mann*. Syracuse, N.Y.: C. W Bardeen, 1896.
- Komisar, B . Paul, and McClellan, James E. «The logic of slogans » In *Language and concepts of education*, edited by B. Othanel Smith and Robert H. Ennis. Chicago: Rand McNally, 1961, pp. 195-214.
- Miel, Alice. *Changing the curriculum, a social process*, New York: D. Appleton-Century, 1946.
- Royce, Josiag. «Is there a science of education?» *Educational Review* I (January 1891): 15-25.
- Schutz, Alfred, and Luckmann, Thomas. *The structures of the lifeworld*, Translated by Richard Zaner and H. Tristram Englehardt, Jr. Evanston, III.: Northwestern University Press, 1973.
- Schwab, Joseph, J. «The structures of the natural sciences.» In *The structure of Knowledge and the curriculum*, edited by G. W. For and Lawrence Pugno. Chicago: Rand McNally, 1964
- , «The practical: A language for the curriculum.» *School Review* 78 (November 1969): 1-24.
- , «The practical: Arts of the eclectic.» *School Review* 79 (August 1971): 493-542.
- Seguel, May Louise, *The curriculum field: Its formative years*. New York: Teachers College Press, 1966.
- Sharp, Rachel, And Green, Anthony. *Educational and social control*. London: Routledge and Kegan Paul 1975.
- Smith, B. Othanel: «Curriculum: The continuing revolution». *Educational Leadership* 33, (January 1976): 243-44.
- Smith, B. Othanel; Stanley, William O.; and Shores, J. Jerlan. *Fundamentals of curriculum development*. Rev. ed. New York; Harcourt, Brace and World, 1975.
- Walker, Decker F. «The curriculum field in formation.», *Curriculum theory Network* 4, n.º 4 (1975): 263-80. (a)
- , «Straining to lif ourselves.» *Curriculum Theory Network* 5, n.º I (1975): 3-25. (b).