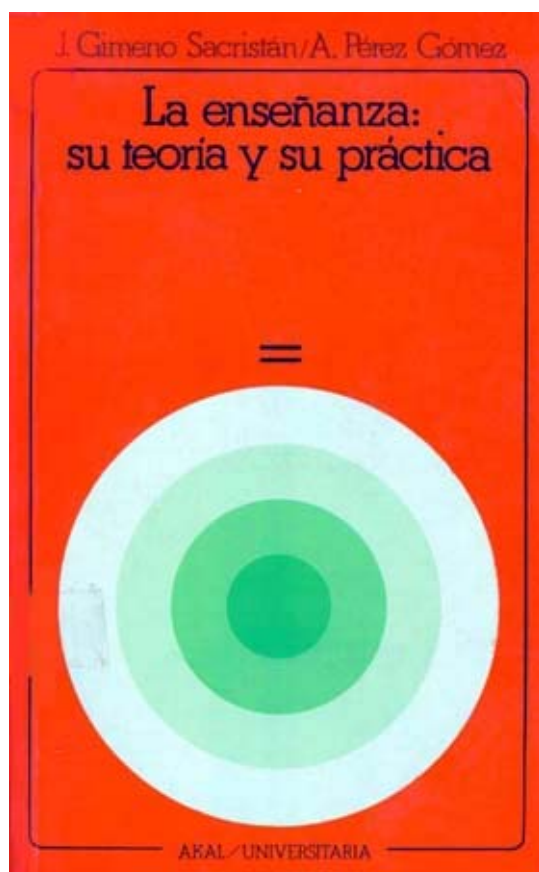


LA ENSEÑANZA: SU TEORIA Y SU PRACTICA

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

INTRODUCCIÓN	7
ENSEÑANZA, CULTURA Y SOCIEDAD: LOS EFECTOS COMPLEJOS DE LA TRANSMISIÓN CULTURAL EN LA ESCUELA	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
LA INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA: MODELOS Y PERSPECTIVAS	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
TEORÍA DEL CURRÍCULUM	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
PROGRAMACIÓN DE LA ENSEÑANZA	251
14. Los objetivos educativos: ¿Ayuda o estorbo? E. EISNER	257
15. Objetivos de conducta. Una revisión crítica. M. Mac.DONALD-ROSS	265
LOS CONTENIDOS DEL CURRÍCULUM	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
EL PROFESOR Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO	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
LA EVALUACIÓN DIDÁCTICA	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

9. UN ENFOQUE PRÁCTICO COMO LENGUAJE PARA EL CURRÍCULUM

J. SCHWAB*

Partiremos de tres afirmaciones. La primera es la siguiente: el campo del currículum está moribundo. Es incapaz, con sus métodos y principios actuales, de continuar la tarea y contribuir significativamente al progreso de la educación. Requiere nuevos principios que den lugar a una nueva visión del carácter y de la variedad de sus problemas. Exige métodos nuevos que se adapten a los nuevos problemas.

Segunda afirmación: el campo del currículum alcanzó esta desdichada situación por una inveterada, no cuestionada y errónea confianza en la teoría. Por una parte, adoptó teorías (extrañas al campo de la educación) que se refieren a la ética, al conocimiento, a las estructuras política y social, al aprendizaje, a la mente y a la personalidad, y utilizó esas teorías prestadas en una forma teórica, es decir, como principios a partir de los cuales «dedujo» objetivos y procedimientos correctos para escuelas y aulas. Por otra parte, se intentó construir teorías educativas, particularmente teorías del currículum y de la instrucción.

La tercera afirmación, que constituye el cuerpo principal de mi tesis, es la siguiente: habrá un renacimiento del campo del currículum, una renovada capacidad de contribuir a la calidad de la educación norteamericana, sólo si las energías que en él se han puesto se apartan en su mayor parte de los objetivos teóricos (como la persecución de principios globales y modelos comprensivos, la búsqueda de secuencias estables y elementos invariables, la construcción de taxonomías de clases supuestamente fijas) para orientarse hacia otros tres modos de acción. A éstos, que difieren de manera radical de la modalidad teórica, los llamaremos, de acuerdo con la tradición, la modalidad práctica, la casi práctica y la ecléctica.

Crisis general de principios.

Los fracasos producidos en el campo del currículum no se deben a una debilidad peculiar de ese ámbito ni a una condición por la cual haya de culparse o responsabilizarse a los especialistas en currículo. Todos los campos de la actividad intelectual sistemática se caracterizan por ritmos que involucran tales crisis. Estas surgen porque cualquier disciplina intelectual debe empezar a trabajar con principios no probados. Al comienzo, su objeto le resulta relativamente desconocido, sus problemas no se han resuelto, de hecho, aún no se han identificado. No sabe qué preguntas formularse, en qué conocimientos basarse, qué datos buscar, o qué hacer con ellos una vez obtenidos. Todo campo nuevo requiere para sus investigaciones una guía, inventarla, o deducirla por analogía, en la forma de un arriesgado compromiso con el carácter de sus problemas, y un compromiso adicional con los cánones de evidencia y reglas de investigación no experimentados.

A ese compromiso que se asume con los principios de investigación siguen años en los cuáles se aplican tales principios, y se busca el modo de investigación que a ellos se adapta.

Para la mayor parte de los especialistas en un campo determinado, estos años de investigación aparecen solamente como la búsqueda del conocimiento de su objeto o la solución de sus problemas. Los investigadores toman a los principios que los guían en sus estudios como algo dado. Sin embargo, es tos años de investigación son más que la búsqueda del conocimiento o la solución de problemas. También sirven como prueba, reflexiva y pragmática, de los principios que guían las investigaciones. Los años de indagación determinan si es posible obtener los datos que requieren los principios, y si —una vez recogidos— constituyen un conocimiento adecuado a la complejidad del objeto o a las soluciones que de hecho resuelven los problemas con que comenzó la investigación.

Es lógico que, en la mayoría de los casos, estas pruebas racionales de los principios de investigación resulten parcial o totalmente negativas. Después de todo, el compromiso con tales principios se realiza antes de obtener frutos bien probados de la investigación que habrá de guiarlo. La falta de adecuación de los

* Schwab, J. (1969): "The Practical: A language for curriculum", *School Review*, 78, 1-23. (Extracto de la traducción castellana editada por El Ateneo, Buenos Aires, 1974.

principios comienza a percibirse a partir de ciertos fracasos: el objeto no responde a las cuestiones que se le plantean, hay incoherencias y «contradicciones» insolubles en los datos y conclusiones, existen claras disparidades entre el conocimiento arrojado por las investigaciones y los comportamientos del objeto que el conocimiento intenta representar. En el caso de las investigaciones prácticas, la falta de adecuación (hábitos deliberativos inapropiados) comienza a mostrarse por una incapacidad de llegar a la solución de los problemas, por una incapacidad para realizar las soluciones propuestas, y por las frustraciones y cancelaciones que tienen lugar a medida que las soluciones son llevadas a la práctica.

Aunque estos resquebrajamientos y fallas en los principios y el método pueden no ser notados por quienes se especializan en el campo, al menos en el plano consciente, es de todos modos evidente en el comportamiento de los especialistas y aparece en la literatura y en las actividades de la disciplina como signos del comienzo de una crisis. Tales signos consisten en un gran aumento en la frecuencia de artículos y coloquios que se caracterizan por una huida del objeto propio del campo.

La huida del campo mismo es una de las formas más fructíferas por las cuales se revelan, modifican y adoptan los principios analógicos al campo en crisis. La huida hacia arriba, hacia los modelos y la metateoría, si se hace de manera responsable, permite de hecho proponer y experimentar nuevos principios posibles para el campo. (Las propuestas responsables tienen ciertas características definitorias. En primer término, los modelos se construyen y proponen para la solución de problemas no resueltos del campo que están bien definidos y formulados. No se construyen simplemente al azar o se proponen por el solo hecho de que son nuevos. En segundo lugar las propuestas responsables van acompañadas por claras indicaciones de cómo y dónde pueden realizarse la investigación necesaria. Lo ideal es que se agregue un ejemplo de su uso: la solución real de un problema antes difícil, lograda gracias a la nueva concepción.) La huida al pasado a un estado de inocencia es al menos un esfuerzo por romper el cerco de viejos hábitos de pensamiento y dejar así espacio para otros más nuevos y necesarios aunque queda claro que en materia de investigaciones como en otros ámbitos la virginidad perdida no puede recuperarse.

En el presente contexto sin embargo las virtudes o defectos de estas diversas huidas no vienen al caso. Nos interesan como signos del derrumbamiento de principios en un campo dado y sostengo—sobre la base de un estudio aún incompleto—que en la actualidad la mayor parte de tales signos pueden percibirse en el campo del currículum. No citaré la evidencia que he reunido sino que sólo la sugeriré.

La crisis de principios en el currículum.

Con respecto a la huida del campo mismo pueden quedar pocas dudas. De los cinco principales currícula científicos con que cuenta la escuela media cuatro —PSSC, BSCS, CHEMS y CBA— fueron elaborados y manejados por especialistas en las materias que tratan— la contribución de los educadores fue pequeña y la de los especialistas en currículum casi nula. Sólo el Harvard Project Physics (Proyecto de Harvard sobre Física) que en el momento de escribir estas líneas aún no se encuentra disponible, parece ser una excepción. En apariencia un psicólogo hizo una contribución considerable a uno de los dos proyectos científicos elementales pero los especialistas en currículum casi no intervinieron.

La segunda huida —hacia arriba— casi no necesita comentarios. Los modelos la metateoría y la meta-metateoría están por todas partes. Además muchos de ellos no son responsables pues se relacionan menos con las barreras a la productividad continuada en el campo del currículum que con la explotación de lo exótico y lo que está en boga entre las formas y modelos de la teoría y la metateoría: por ejemplo la teoría de los sistemas la lógica simbólica el análisis del lenguaje. Muchos otros modelos incluyendo a los responsables son huidas irreversibles en dirección ascendente y lateral. Es decir no son modelos o metateorías relacionados con el juicio la elaboración razonada o la reconstrucción de los currícula, sino con otros asuntos (por ejemplo cómo se dan los cambios en el currículo o cómo pueden manejarse). Con respecto a esto hay confesiones casi patentes de impotencia frente a los problemas del currículum. Están a un paso de sugerir que lo que debe hacerse con los currícula es tarea de algún otro experto que la realización efectiva de cambios en el currículum corresponde a un tercer grupo de especialistas y que la única labor de los expertos en currícula es observar el trabajo de los otros con la esperanza de encontrar las reglas o leyes de sus operaciones.

La cuarta huida hacia las actividades incidentales es nuevamente un síntoma notable en el campo del currículo. Se multiplican las historias las antologías los comentarios y las críticas de los currícula vigentes o propuestos.

La perseverancia es también evidente. Rechazo la idea de contar las personas y libros cuya existencia es posible gracias a la continua repetición de los conceptos de Tyler o del carácter y defensa de los objetivos conductistas o de las virtudes y defectos de John Dewey.

En síntesis, quedan pocas dudas de que el campo del currículum afronta una crisis de principios.

Tales crisis surgen, según sugerimos, cuando los principios están agotados, cuando las preguntas a las que ellos dan lugar han sido formuladas y respondidas en su totalidad, o cuando los esfuerzos de investigación instigados por los principios exhiben finalmente su falta de adecuación al objeto y a los problemas que debían resolver. Mi segundo argumento es que esto ha sucedido en el caso del currículum: la evolución del currículum ha sido inveteradamente teórica y esa inclinación lo ha traicionado. Una breve ojeada a los ejemplos nos dará la medida de ello.

Ineptitudes de la teoría: fracaso de su esfera de aplicación.

Consideremos para comenzar los primeros esfuerzos, que sin mucha razón se atribuyen a Herbart y fueron revividos recientemente por Bruner. Se adoptó el punto de vista de que los niños adquirirían las ideas a partir de las nociones y experiencias de las cosas que habían recibido, y que desde ese momento tales ideas le permitían discernir y organizar lo que luego aprendían. Dada esta concepción, el objetivo del currículum era determinar las ideas correctas, y —mediante el análisis de los cuerpos de conocimiento existentes— establecer el orden en que podían ser aprendidas por los niños conforme éstos se desarrollaban. A partir de allí se las presentaba en el momento adecuado con claridad, asociaciones, organización y aplicación. De tal manera, una teoría de la mente y del conocimiento resuelve con golpe maestro el problema de qué enseñar, cuándo y dónde; lo fatalmente teórico de esto no es sólo la presencia de una teoría de la mente y una teoría del conocimiento, aunque tal presencia es parte del relato, sino la prontitud, la arrolladora apariencia de éxito, la inmensa simplicidad en que se basa esta supuesta solución al problema del currículum. Y para que no creamos que esa fe en la posibilidad de lograr un éxito prolijo en la rapidez y atrayente generalidad es una característica del pasado, considérese la preocupación de la National Science Teachers Association (Asociación Nacional de Profesores de Ciencia) sólo cuatro años atrás: «Identificar los principios generales que pueden aplicarse a cualquiera y a todos los esfuerzos para la elaboración de currícula científicos», preocupación que cristalizó en sólo siete «esquemas conceptuales», subyacentes—según se afirmó—a toda ciencia. Con menos ingenuidad, pero con la misma preocupación constante por hallar un factor único —en este caso, una estructura supuestamente fija del conocimiento—, realizaron estudios similares la National Society of College Teachers of Education (Sociedad Nacional de Profesores Superiores de Educación), los historiadores y hasta los profesores de literatura.

Estos rasgos de los esfuerzos que habitualmente se realizan para elaborar el currículum son significativos para nosotros, cada uno tiene su propia lección que enseñarnos. Primeramente: todos ellos se basan en una teoría como tal. Volveremos sobre este punto en un momento. En segundo lugar, cada uno de ellos se basa en una teoría de las ciencias sociales o del comportamiento: psicología, psiquiatría, política, sociología o historia. Hasta las bases y teorías éticas de la «mente» se refieren a la conducta. También volveremos sobre esto. En tercer término, cada teoría se refiere a un asunto diferente. Un currículum se basa en la preocupación por el individuo únicamente, otro se interesa sólo por los grupos, otro por las culturas, o comunidades, o sociedades o mentes, o los cuerpos de conocimiento.

La significación del tercer rasgo es de una inquietante claridad. Ningún currículum basado en por lo menos uno de estos objetos podría ser adecuado o defendible. Un currículum basado en una teoría de la personalidad individual que relega a último término a la sociedad, sus exigencias, y su estructura o que las deja de lado enteramente, no puede ser otra cosa que incompleto y doctrinario, pues los individuos en cuestión son de hecho miembros de una sociedad y deben satisfacer las exigencias en algún grado mínimo, ya que su existencia y prosperidad como individuos dependen del funcionamiento de la sociedad. De igual forma, un currículum que no se basa más que en un concepto de la necesidad o el cambio social debe ser igualmente doctrinario e incompleto, porque las sociedades no existen sólo para su propio beneficio, sino también para la prosperidad de sus miembros en tanto individuos. Así mismo los alumnos no son simples mentes o personas con conocimientos, sino también manojos de afectos, individuos, personalidades, y gente que se gana la vida. No sólo interactúan en los grupos, sino que además poseen su propia vida privada.

Resulta claro, según creo, que un currículum —o plan para un currículum— defendible debe tener en cuenta de alguna forma todos estos subasuntos que atañen al hombre. No puede tomar solamente uno y hacer caso omiso de los otros; ni siquiera puede considerar unos cuantos y dejar de lado uno. Cada uno de

ellos no sólo es uno de los componentes y una de las condiciones de una existencia humana decente, sino que además se compenetra con algunos o todos los otros. Es decir, el carácter de la personalidad humana es uno de los determinantes de la asociación humana y del comportamiento de los grupos humanos. A la inversa, las condiciones de la conducta grupal y el carácter de una cultura o sociedad determinan en medida considerable las personalidades que desarrollan sus miembros, la forma en que trabajan sus mentes, y lo que pueden aprender y utilizar por vía de conocimiento y capacidad. Incluso, las pautas de la investigación científica son determinadas hasta cierto punto por las condiciones sociales (especialmente las económicas) y por las personalidades que se sienten atraídas por la ciencia en una cultura dada. Estas diversas «cosas» (individuos, sociedades, culturas pauta de investigación, masas no perceptivas, resolución de problemas) aunque discernibles en cuanto son asuntos separados para los que se utilizan diversos modos de investigación, constituyen sin embargo partes o elementos que se afectan mutuamente o son coactores. (Su misma separación con propósito de estudio es lo que caracteriza a los resultados de tales investigaciones como “teóricos” y consecuentemente incompletos.) En la práctica constituyen un solo organismo complejo y orgánico. Por tanto, al enfocar uno únicamente no sólo se deja de lado a los otros, sino que, además, se resta calidad e integridad al objeto seleccionado. Es evidente, no obstante, que no hay ni habrá en un futuro previsible una teoría de esta compleja totalidad que no sea otra cosa que una colección de generalidades inútiles. Tampoco es verdad que la falta de una teoría de la totalidad se deba a la estrechez de miras, obstinación, o meramente especialización habitual de los científicos sociales y del comportamiento. Más bien, su especialización y el limitado alcance de sus teorías son funciones del objeto que tratan, de la enorme complejidad de éste y de su vasta capacidad para la diferenciación y el cambio.

En lo que respecta al conocimiento teórico, entonces, debemos luchar de la mejor manera posible con muchas teorías separadas y bastante desconectadas sobre los muchos subasuntos artificialmente divididos del hombre. Observamos al principio que la renovación del campo del currículum exigiría desviar la mayor parte de las energías del método teórico a la modalidad práctica, la casi práctica y la ecléctica. El estado de cosas que acabamos de describir, la existencia—y la necesaria continuación de la existencia—de teorías separadas sobre los distintos subasuntos que tratan las ciencias sociales, constituye un campo propicio para esa tarea, la de adoptar un modo de acción ecléctico, un enfoque útil para un cuerpo de problemas común a teorías que carecen de conexión teórica. El argumento puede sintetizarse en una forma simple. Un currículum que se base en uno o unos pocos subasuntos de las ciencias sociales es indefendible; se necesitan contribuciones de todas ellas. No hay esperanza previsible de una teoría unificada en el futuro inmediato o a medio plazo, ni de una metateoría que nos diga cómo reunir las y ordenarlas en una jerarquía fija de importancia para los problemas del currículum. La alternativa viable que resta es la de las uniones y conexiones no sistemáticas, incómodas, pragmáticas e inciertas que puede realizar un enfoque ecléctico. Y agregaré anticipando nuestra discusión de la modalidad práctica, que un punto de vista sólidamente ecléctico se caracterizará por conexiones cambiantes y ordenamientos diferentes en los distintos momentos de estas teorías separadas.

La discusión exhaustiva de las artes y los procedimientos eclécticos debe quedar para otra ocasión. Por el momento será suficiente decir que por lo menos un campo familiar a todos testimonia la gran eficacia de los métodos eclécticos y su accesibilidad: la medicina occidental. Esta ha sido enormemente efectiva y el aumento de su competencia se remonta a su repudio de una doctrina única y su viraje hacia el eclecticismo.

Ineptitudes de la teoría: el vicio de la abstracción.

Pasemos ahora el hecho de que las teorías en que se basan los planes para el currículum pertenecen a diferentes subasuntos de un campo común, al segundo de los tres rasgos que caracterizan nuestros ejemplos típicos de la planificación del currículum: el hecho de que el fundamento de cada plan es una teoría como tal.

La existencia de una teoría como tal en la base de la planificación del currículum adquiere significación por lo que la teoría no abarca ni puede abarcar. Todas las teorías, aún las mejores de las ciencias más simples, desatienden necesariamente algunos aspectos y facetas de los hechos. Una teoría cubre y formula las regularidades entre los hechos y acontecimientos que incluye; abstrae un caso general o ideal; deja atrás la falta de uniformidad. Las particularidades que caracterizan cada ejemplo concreto de los hechos incluidos. Además, en el proceso de idealización las investigaciones teóricas, pueden a menudo dejar

de considerar facetas evidentes de todos los casos porque sus más importantes principios de investigación o sus métodos no pueden manejarlas.

Sin embargo, el currículum se trae a colación, no en representaciones ideales o abstractas, sino en el caso real, en el caso concreto, en toda su integridad y con todas sus diferencias de todos los otros casos concretos, en un amplio cuerpo de hechos sobre los cuales la abstracción teórica guarda silencio. El material de un currículum concreto no consistirá meramente en porciones de «ciencia», «literatura» o «proceso». Por el contrario, sus componentes serán afirmaciones particulares sobre asuntos seleccionados que se expresan con vocabulario, sintaxis y retórica propios; novelas, cuentos y poemas líricos determinados, cada uno de ellos, para bien o para mal, con su propio sabor; actos particulares sobre asuntos peculiares en una secuencia dada; serán, en fin, percepciones condicionadas a su vez por condicionamientos pasados particulares de cosas y acontecimientos también particulares. El currículum compuesto por estos elementos no se empleará en un aula arquetípica, sino en un lugar determinado, con ubicación en el tiempo y en el espacio con olores, sombras, asientos y condiciones exteriores que pueden estar muy relacionadas con lo que se logra dentro. Pero sobre todo, el supuesto beneficiario no es un niño genérico, ni siquiera una clase o tipo de niño extraído de la literatura sociológica o psicológica infantil. Los beneficiarios serán niños de un tipo muy local y, dentro de éste, niños individuales. La misma diversidad existe en lo que respecta a los maestros y las formas de actuar de éstos.

Las generalidades sobre la ciencia, la literatura, los niños en general, los niños o maestros de cierta clase o tipo específico pueden ser ciertas, pero logran esa posición en virtud de lo que dejan de lado. Las cuestiones omitidas restan de dos maneras valor práctico a la teoría. No sólo son con frecuencia importantes en sí mismas, sino que además modifican —por su presencia— las características generales incluidas en las teorías.

Una especie de un género determinado no se caracteriza solamente por los trazos específicos agregados a lo genérico, sino también por las modificaciones y calificaciones de los trazos genéricos en virtud de los específicos. Una vaca Guernesey es no sólo algo más que una vaca en general, sino también un animal con algunos rasgos vacunos generales modificados por la raza a que pertenece.

Estas inevitables características de la teoría, y las consecuentes disparidades entre las cosas reales y sus representaciones teóricas, constituyen un argumento para mi tesis de que gran parte de las tareas de currículum deben desechar el método teórico a fin de centrarse no sólo en el ecléctico, sino también en el práctico y casi práctico. Una vez más, la argumentación puede sintetizarse brevemente. El material de la teoría está compuesto por representaciones abstractas o idealizadas de las cosas reales. Pero un currículum en acción trata cosas reales: actos, maestros y alumnos reales, cosas más ricas que sus representaciones teóricas y diferentes de ellas. El currículum se entendería muy mal con esas cosas si las tratara como meras réplicas de sus representaciones teóricas. Para que la teoría pueda utilizarse correctamente en la determinación de las prácticas de currículum, se la debe suplementar. La teoría requerirá artes que la conduzcan a su aplicación: primeramente artes que identifiquen las disparidades entre las cosas reales y su representación teórica; en segundo lugar, artes que modifiquen la teoría en el curso de su aplicación a la luz de las discrepancias, y en tercer término, artes que señalen la forma de tomar en cuenta los muchos aspectos de las cosas reales que la teoría no considera. Estas son algunas de las artes de la modalidad práctica.

Ineptitudes de la teoría: pluralidad radical

La significación del tercer rasgo que señalamos entre los ejemplos típicos de tareas de currículo — que sus teorías son principalmente provenientes de las ciencias sociales y de la conducta— nos llevará al argumento restante a favor de la modalidad práctica. Casi todas las teorías de las ciencias sociales se caracterizan por la coexistencia de teorías rivales. No hay una teoría de la personalidad, sino muchas que representan por lo menos seis elecciones radicalmente distintas de lo significativo e importante en el comportamiento humano. No hay una teoría de los grupos, sino varias. No existe una teoría del aprendizaje, sino media docena. En todas las ciencias sociales han surgido diversas «escuelas», cada una de las cuales se distingue por haber elegido diferentes principios de investigación y por seleccionar, entre las atemorizadoras complejidades del objeto, una pequeña fracción del todo que puede tratar.

Por tanto, las teorías que son el resultado de investigaciones de este tipo aparecen esencialmente incompletas; cada una de ellas es incompleta en la medida en que las teorías rivales se centran en diferentes aspectos del tema de investigación y lo tratan de una manera distinta. Además, hay una perenne invención

de principios nuevos que iluminan nuevas facetas del objeto, nuevas relaciones entre las facetas, y también nuevas maneras de tratarlas. En suma son muchas las razones para pensar que cualquiera de las teorías del comportamiento existentes es una representación pálida e incompleta de la conducta real. Hay un motivo similar para suponer que si se intentara encerrar toda la diversidad del hecho, los diferentes aspectos del comportamiento que trata cada teoría dentro de los límites de una sola, ésta tampoco alcanzaría a abarcar la totalidad del comportamiento humano, en dos sentidos. Primero, no comprendería el comportamiento humano que no vemos en virtud del limitado enfoque con el cual examinamos la conducta. Segundo, esta teoría única no sólo buscaría sus datos a la restringida luz de sus principios, sino que además interpretaría necesariamente tales datos a la luz de su única serie de principios, asignando a los datos una sola serie de significaciones y estableciendo entre ellos, así mismo, una única serie de relaciones. Seguiremos sosteniendo, entonces, que una diversidad de teorías pueden decirnos más que una sola, aunque el alcance de muchas sea igual al de una en particular.

De lo anterior se deduce que tales teorías no son, ni serán adecuadas por sí mismas para decirnos qué hacer con los seres humanos reales o cómo actuar con ellos¹.

El currículum práctico: evaluación y cambio del currículum.

Las artes prácticas comienzan con el requisito de que las instituciones existentes sean preservadas y alteradas gradualmente, no desmanteladas y reemplazadas. Los cambios deben planificarse y articularse de manera tal con lo que permanece inalterado que el funcionamiento del todo se mantenga coherente e intacto. Estas necesidades surgen de la misma naturaleza de la modalidad práctica: su preocupación por el mantenimiento y mejora de las pautas de la acción deliberada, y especialmente sus esfuerzos para que los efectos de las pautas a través del tiempo mantengan su coherencia e importancia relativa.

Los mismos requisitos deberían aplicarse a un programa práctico de mejora educativa. También dicho programa tendría que efectuar cambios en pequeña escala, de manera coherente con lo que queda inalterado, lo cual exige que sepamos qué es lo que sucede y ha estado sucediendo en las escuelas norteamericanas.

En el momento presente, lo ignoramos. Mis propias investigaciones, aunque incompletas, me han convencido de que no contamos con los más mínimos datos seguros acerca de cómo se enseña la literatura en la escuela media o qué es lo que ocurre realmente en las clases de ciencia. Hay una docena de maneras diferentes de leer una novela. ¿Cuáles son utilizadas? ¿Quiénes las utilizan? ¿A quiénes se enseña a leer así? ¿Con qué objetivo se hace? ¿Cómo se selecciona el material destinado a la enseñanza entre la gran cantidad de conocimientos biológicos? ¿A qué clases y tipos de niños se enseña y con qué objetivos? ¿Hasta qué punto la ciencia es impartida como fórmulas verbales, cúmulo de hechos no relacionados, supuestos principios y estructuras conceptuales o resultados de la investigación? ¿Con qué grado y clase de simplificación y deformación se transmite la investigación científica, si es que se transmite?

Un examen de los libros de texto no responderá a nuestros interrogantes, pues los maestros seleccionan el material contenido en esas obras y modifican su tratamiento (a menudo acertadamente), y pueden malograr la intención implícita en el texto de controlar la pauta de instrucción. Tampoco nos sirven las listas de objetivos porque son con frecuencia tan ambiguas que pueden incluir casi cualquier cosa, y cuando no lo son reflejan piadosas esperanzas tanto como prácticas reales. No pueden ayudarnos las listas de «principios» y «estructuras conceptuales», ya que éstos, en su telegráfica brevedad, resultan así mismo ambiguos y nada nos dicen sobre la forma en que se enseñan o sobre su alcance.

Lo que necesitamos es una pauta totalmente nueva y extensiva para el estudio empírico de las acciones y reacciones en el aula; un estudio que no sólo sirva de base para estudios teóricos sobre la naturaleza del proceso de enseñanza o aprendizaje, sino para comenzar a ver lo que estamos haciendo y cuál es nuestro objetivo; qué cambios se necesitan, qué cambios necesarios pueden lograrse, con qué costo o ahorros y cómo pueden realizarse con el mínimo desgarramiento de la restante estructura educativa.

Este esfuerzo requerirá nuevos mecanismos de investigación empírica, nuevos métodos de información, una nueva clase de investigadores educativos, y gran cantidad de dinero. Sin tal esfuerzo continuaremos siendo en gran parte incapaces de adoptar decisiones bien fundadas sobre cambios en el

¹ Las múltiples sugerencias y las orientaciones.

currículo y de llevarlas a cabo, y seguiremos ignorando qué consecuencias reales, en el caso de que las hubiera, tuvieron nuestros esfuerzos.

Una parte considerable de este esfuerzo será —repito— un estudio directo y empírico sobre las acciones y reacciones en el aula misma, no una simple comprobación del cambio experimentado por los alumnos. Pero una de las más interesantes y evidentes modificaciones de la práctica presente podría consistir en un cambio radical en la forma de comprobar las reacciones de los alumnos. Comúnmente se intenta determinar hasta qué punto pudo lograrse un cambio deliberado. Esto se convertirá en un esfuerzo por descubrir qué cambios se produjeron, por establecer los efectos laterales tanto como las principales consecuencias, ya que la distinción entre ambos depende siempre de la intención del experimentador, y los efectos laterales pueden ser tan importantes en magnitud y tan perniciosos o saludables para los alumnos como los efectos deliberados.

Una segunda faceta de la modalidad práctica es que sus acciones se aprenden a propósito de fricciones y fallos identificados en el mecanismo e insuficiencias que resultan evidentes en los defectos de los resultados. Este origen de sus acciones conduce a dos marcadas diferencias operativas con la teoría. Cuando el control es ejercido por la teoría, los cambios en el currículo se originan en nuevas nociones de la persona, el grupo o la sociedad, la mente o el conocimiento, las cuales dan lugar a sugerencias sobre nuevas cosas que puede ser o hacer el currículo. Por su naturaleza, este origen toma muy poco en cuenta —o no considera en absoluto— la actual eficacia del mecanismo o las consecuencias que para tal eficacia tenga la implantación de la novedad. Si hay alguna preocupación por lo que esa novedad desplace o por las incoherencias que pueda producir, ella es gratuita. No surge de las consideraciones teóricas que recomiendan la innovación. Esta forma característica de introducir cambios instigados por la teoría es una de las causas fundamentales de un fenómeno que se da en la educación pública norteamericana y que consiste en seguir la corriente: la breve pero amplia adopción (o pseudo adopción) de la enseñanza de la investigación, la capacitación creativa, la programación y otras cosas por el estilo. La modalidad práctica por otra parte, como introduce cambios para reparar fricciones y deficiencias, tiene el mandato de determinar todos los posibles efectos del cambio propuesto, de establecer qué nuevas fricciones y deficiencias puede involuntariamente provocar.

La otra diferencia efectiva entre los orígenes teórico y práctico del cambio es evidente. La teoría, al interesarse en las cosas nuevas que puede hacer, no se preocupa por los éxitos y fracasos de las realizaciones presentes. Por tanto, los fracasos actuales, a menos que coincidan con las innovaciones propuestas, pasan inadvertidos (así como los éxitos del momento). La modalidad práctica, por otro lado, se preocupa directa y deliberadamente por diagnosticar los males del currículo.

Este interés de la modalidad práctica por las fricciones y fallos del mecanismo del currículo requerirían una vez más un nuevo y amplio modelo de investigación. Exigen un estudio del currículo para buscar sus problemas donde éstos se encuentran: en el comportamiento, la mala conducta o la falta de comportamiento de los alumnos a medida que comienzan a mostrarlo efectos de la enseñanza. Esto significa continuar evaluando a los estudiantes a medida que dejan los grados primarios para pasar a la escuela media, conforme terminan este ciclo para emplearse o acudir a lo colleges. Significa un evaluación sensible y refinada por vía de impresiones, percepciones y reacciones de la comunidad que envía sus niños a la escuela, de quienes emplean los estudiantes, de los nuevos escalafones de los maestros, de los cónyuges y camaradas de los ex alumnos, de las personas con las que éstos trabajan o de quienes actúan a sus órdenes, se preocupará por cuestiones tales como los juegos practicados por los que fueron alumnos; cuál es su intervención política o hasta qué punto les preocupa la delincuencia, en el caso de que se interesen por esos temas; qué es lo que leen, si lo hacen, qué programas de televisión ven.

Hago hincapié en la evaluación sensible y refinada porque aquí —como al exponer los datos básicos de lo que sucede en las escuelas— nos interesa no sólo el grado en que se logran los objetivos reconocidos, sino también el descubrimiento de los fallos y fricciones del mecanismo; lo que no se ha hecho; planeado hacer, y los efectos laterales que tuvieron sus acciones. Tampoco nos preocupamos únicamente por los éxitos y fracasos que se miden en una situación de prueba; nos interesan así mismo los que se manifiestan en la vida y el trabajo. He tratado de ejemplificar este tipo de diagnóstico en un estudio reciente sobre el currículo y la protesta estudiantil.

El currículum práctico: creación anticipada de alternativas.

Denominaré creación anticipada de alternativas a una tercera faceta de la modalidad práctica. El conocimiento íntimo del actual estado de cosas, la identificación temprana de las situaciones problemáticas, y la eficaz formulación de los problemas son necesarios para una efectiva decisión práctica, pero no suficientes. Una decisión efectiva requiere también que para la deliberación práctica se cuente con el mayor número posible y la máxima diversidad de soluciones alternativas y nuevas para los problemas planteados. Una de las razones para este requisito es bastante obvia: la mejor elección entre alternativas pobres y trilladas seguirá siendo una solución poco satisfactoria del problema. Un segundo aspecto resulta menos evidente: muchos de los problemas que surgen en una estructura institucional que ha gozado de una buena administración práctica serán nuevos, producto de cambios en los tiempos y circunstancias y de las consecuencias de soluciones previas a problemas anteriores. Tales problemas, fuertemente teñidos de novedad, no pueden resolverse mediante soluciones familiares. No pueden resolverse bien por medio de soluciones, en apariencia nuevas, que surjan de viejos hábitos mentales y viejas maneras de hacer las cosas.

El tercer motivo para crear alternativas anticipadamente es aún menos obvio. Se refiere al hecho de que los problemas prácticos no se presentan con rótulos visibles. Las situaciones-problema, para usar la vieja denominación de Dewey, se manifiestan a la conciencia pero el carácter del problema, su formulación, no. Ese carácter depende del ojo perspicaz del espectador. Y este ojo, cuando no es iluminado por posibles soluciones nuevas a los problemas, por originales modos de ataque, por nuevos reconocimientos de los grados de libertad para el cambio en cuestiones que antes se consideraban inalterables, muy probablemente dejará de ver los rasgos novedosos de los problemas recién surgidos o los desechará como «utópicos». Por eso es necesario crear las soluciones por anticipado y no esperar a que surja el problema misma

El currículum práctico: deliberación.

Como última muestra representativa de la modalidad práctica, consideremos su método. No cabe incluirlo en ninguno de los lugares comunes usuales por no ser ni deductivo ni inductivo. Es deliberativo.

No puede ser inductivo porque la finalidad del método no es una explicación o generalización, sino una decisión sobre cómo actuar en una situación concreta.

Y no es posible que sea deductivo porque no se ocupa de abstracciones, sino de casos concretos, y éstos no pueden resolverse mediante la mera aplicación de un principio, pues casi todos ellos están incluidos en dos o más, por lo cual no constituyen un ejemplo completo de ningún principio.

Además, todo caso concreto poseerá ciertas características significativas no abarcadas por principio alguno. Un ejemplo que viene al caso es la selección del hombre adecuado para un puesto importante. El problema no es elegir un representante del tipo de personalidad apropiada que exhiba las aptitudes oficialmente requeridas para el empleo. El hombre contratado es más que un tipo y un conjunto de aptitudes. Es una multitud de comportamientos probables que escapa a la red de teorías de la personalidad y escalas cognoscitivas. Está dotado de prejuicios, amaneramientos, hábitos, tics y parientes. Y todas estas múltiples particularidades afectarán su tarea y la de quienes trabajan para él. En tales casos, la deliberación permite seleccionar al hombre más apropiado.

La deliberación es compleja y ardua. Tratando los fines como los medios, y debe encararlos como si se determinaran mutuamente. Ha de intentar identificar, con respecto a ambos, qué hechos pueden ser importantes. Debe descubrir los hechos significativos en el caso concreto, tratar de hallar los desiderata del caso y crear soluciones alternativas. Tiene que esforzarse por rastrear las consecuencias de cada alternativa en todas sus ramificaciones si tales consecuencias afectan los desiderata. Tendrá, entonces, que sopesar las alternativas y sus costos y consecuencias, y elegir, no la alternativa correcta, pues no existe tal cosa, sino la mejor.

Mencionaré solamente una de las actividades involucradas en el método deliberativo. Se requiere la formación de actitudes nuevas y nuevos medios de comunicación entre los miembros. Para ser efectiva, la deliberación exige considerar una gama de alternativas lo más amplia posible. Cada alternativa ha de observarse desde muchos puntos de vista distintos. En todos los puntos del currículum, se rastrearán las consecuencias y sus ramificaciones. Una variedad representativa de todos los individuos que deban convivir con las consecuencias de la acción seleccionada tendrá que sondear la conveniencia de cada alternativa, «ensayarla». Y una variedad similar habrá de identificar los problemas y buscar las soluciones.

Esto exigirá descorder las cortinas que hoy separan al psicólogo educativo del filósofo, al sociólogo del especialista en pruebas, al historiador del administrador; requerirá nuevos canales que conecten la serie que va del maestro, supervisor y administrador escolar en un extremo a los especialistas en investigación en el otro. Por encima de todo hará necesario renunciar a los engañosos privilegios y hegemonías por los cuales mantenemos la ficción de que los problemas del currículum científico, por ejemplo, nada tienen que ver con los problemas de literatura inglesa o los estudios sociales. Nuestro objetivo no es disolver la especialización o las responsabilidades particulares. Por el contrario; a fin de obtener la variedad de puntos de vista que necesitamos, debe fomentarse y promoverse la variedad de intereses, aptitudes y hábitos mentales especializados, que caracterizan la educación. El objetivo consiste más bien en reunir los miembros de esa variedad a propósito de los problemas del currículum, estableciendo una comunicación entre ellos.

Concretamente esto significa la aparición de nuevas publicaciones periódicas y la educación de los docentes, a fin de que puedan escribir para ellas y leerlas. Las publicaciones serán los foros donde se ventilen los posibles problemas de currículum desde muchas fuentes y donde se debata su posible importancia desde muchos puntos de vista.

Como es lógico, esas revistas no son suficientes. Constituyen tan sólo un modelo concreto del tipo de foro que necesitaremos. Foros similares, que funcionen «viva voce» en medio de las operaciones del currículum y de los cambios de currícula, deberán ser constituidos por los maestros, supervisores y administradores de las escuelas; por los supervisores y administradores del sistema escolar; por los representantes de los maestros, los supervisores y quienes confeccionan los currícula dentro de una asignatura y entre varias de ellas, por los mismos representantes y especialistas en currículum, psicología, sociología y asuntos que tratan las distintas disciplinas.

La formación de los educadores para que participen en este proceso deliberativo no será fácil ni se logrará con prontitud. La educación de la presente generación de investigadores especializados que hablen en las escuelas y entre será sin duda la más ardua de todas, y no puedo hacer sugerencia alguna para la solución de este complicado problema. Pero en un plazo de dos años podríamos iniciar la preparación de maestros, supervisores, especialistas en currículum y estudiantes de educación ya graduados para que manejaran el arte de la deliberación, y deberíamos hacerlo.

Para los estudiantes de educación que acaban de graduarse, esto significa que sus investigaciones futuras en psicología de la educación, filosofía de la educación, sociología de la educación, etc., se centrarán realmente en los problemas educativos, desechando el atractivo de las disciplinas relacionadas. Estos graduados comenzarán a percibir cuáles serán sus deberes con respecto a sus futuros alumnos. Para los maestros, para quienes elaboran los currícula y para otros expertos cuya tarea se desarrolla cerca del aula, tal adiestramiento es de especial importancia. No sólo aportará de manera efectiva la experiencia inmediata del aula a la resolución de los problemas del currículum, sino que también acrecentará la calidad de esa experiencia, pues casi todo episodio que ocurre en el aula es una corriente de situaciones que nos exigen separar los problemas deliberativos de las decisiones que se tomen sobre ellos.

Mediante tales publicaciones periódicas y una educación del tipo que señalamos, la investigación educativa encontrará al fin la forma de canalizar sus descubrimientos hacia un sostenido mejoramiento de las escuelas, en vez de caer en una efímera procesión de innovaciones en boga.