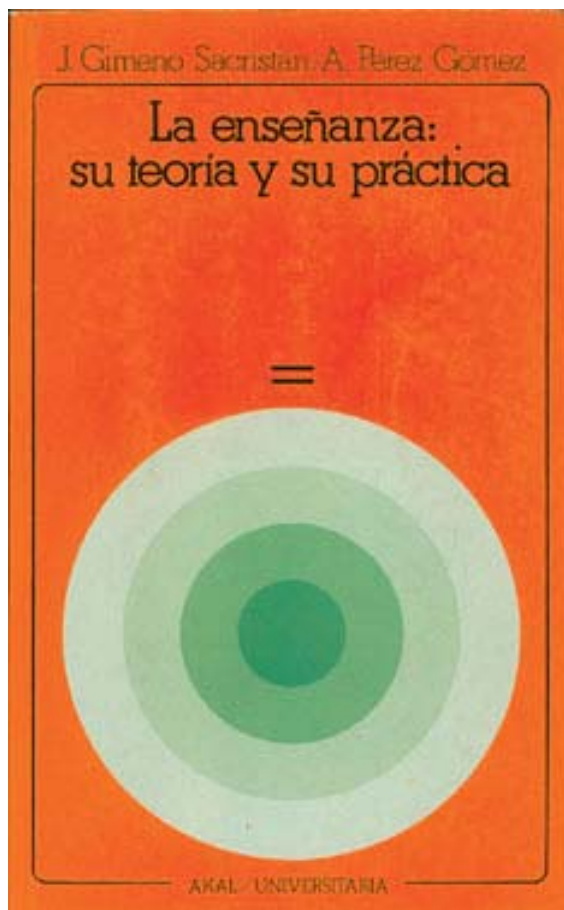


La enseñanza: su teoría y su práctica

J. Gimeno Sacristán
A. Pérez Gómez



Editorial Akal

Madrid, 1985

Este material se utiliza con fines
exclusivamente didácticas

ÍNDICE

I. Introducción	7
II. Enseñanza, cultura y sociedad: los efectos complejos de la transmisión cultural en la escuela	13
1. Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento. <i>P. Bourdieu</i>	20
2. ¿Qué enseñan las escuelas? <i>M. Apple</i> y <i>N. King</i>	37
3. Clase y pedagogías visibles e invisibles. <i>B. Bernstein</i>	54
4. El currículum no-escrito y su relación con los valores. <i>R. Dreeben</i>	73
III. La investigación didáctica: modelos y perspectivas	87
5. Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. <i>A. Pérez Gómez</i>	95
6. Contraste de supuestos entre el análisis de muestras y el estudio de casos en la investigación. <i>D. Hamilton</i>	139
7. Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. <i>E. Guba</i>	148
8. Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad. <i>J. Gimeno Sacristán</i>	166
IV. Teoría del currículum	189
9. Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum. <i>J. Schwab</i>	197
10. El estado moribundo del currículum. <i>H. Huebner</i>	210
11. Teoría del currículum: Póngame un ejemplo. <i>H. M. Kliebard</i>	224
12. La reconceptualización en los estudios del currículum. <i>W. Pinar</i>	231
13. Estudios del currículum. ¿Reconceptualización o reconstrucción? <i>M. Lawn</i> y <i>L. Barton</i>	241
V. Programación de la enseñanza	251
14. Los objetivos educativos: ¿Ayuda o estorbo? <i>E. Eisner</i>	257
15. Objetivos de conducta. Una revisión crítica. <i>M. Mac Donald-Ross</i>	265
VI. Los contenidos del currículum	301
16. Los valores latentes del currículum centrado en las disciplinas. <i>Th. Popkewitz</i>	306
17. Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases para el diseño de la instrucción. <i>A. Pérez Gómez</i>	322
VII. El profesor y la formación del profesorado	349
18. ¿Cuáles son las competencias genéricas esenciales de la enseñanza? <i>F. Oliva</i> y <i>R. Henson</i>	356

19. La microenseñanza: La precursora de la Formación del Profesorado Basada en la Competencia. <i>J. Cooper</i>	364
20. Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. <i>R. Shavelson</i>	372
VIII. La evaluación didáctica	421
21. Modelos contemporáneos de evaluación. <i>A. Pérez Gómez</i>	426
22. La evaluación como iluminación. <i>M. Parlett y D. Hamilton</i> 450	
23. La evaluación y el control de la educación. <i>B. MacDonald</i>	467

14. LOS OBJETIVOS EDUCATIVOS: ¿AYUDA O ESTORBO?

Por Elliot W. Eisner *¹.
Universidad de Stanford.

Si uno fuera a colocar en orden las diversas creencias o asunciones en el campo del currículo que se consideran como más fiables, las que defienden la necesidad de claridad y especificación de los objetivos educativos se situarían con seguridad entre los primeros puestos. Se argumenta que los objetivos educativos necesitan ser claramente especificados, por tres razones, al menos: Primero, porque proponen las metas hacia las que se dirige el currículo. Segundo, porque una vez establecidas claramente, facilitan la selección y organización del contenido. Tercero, porque una vez especificados en términos de comportamiento y contenido, hacen posible evaluar los resultados del currículo.

Es difícil discutir este planteamiento racional para el desarrollo del currículo –¿quién escogería la irracionalidad?–; y si uno va a construir el currículo en forma racional, la claridad de las premisas, punto de partida o final, parece que es lo preeminente.

Pero quiero argumentar en este artículo que los objetivos educativos, clara y específicamente establecidos, pueden complicar tanto como ayudar a los fines de la instrucción, y que una creencia no analizada, tanto en el currículo como en otros campos de la actividad humana, puede fácilmente dogmatizarse, lo que de hecho puede obstaculizar las funciones más importantes para las que fue destinado.

¿Cuándo y dónde surgieron las opiniones relacionadas con la importancia de los objetivos educativos en el desarrollo del currículo? ¿Quién ha formulado y defendido su importancia? ¿Qué efecto ha tenido este enfoque sobre la construcción del currículo? Si examinamos brevemente el pasado, buscando los datos necesarios para contestar a estas preguntas, parece claro que la creencia en la utilidad de claros y específicos objetivos educativos comienza alrededor del cambio de siglo, cuando nace el movimiento científico en la educación.

Antes de que este movimiento adquiriese fuerza, los psicólogos consideraron la mente como algo compuesto de una variedad de facultades intelectuales.

Estos psicólogos sostenían que dichas facultades podían ser reforzadas de forma adecuada mediante ejercicios sobre determinados temas. Una vez fortalecidas podrían usarse en cualquier área de la actividad humana en la que pudieran aplicarse. De este modo, si las facultades mentales importantes podían ser identificadas y si los métodos de fortalecerlas se desarrollaban, la escuela podría dedicarse a esta tarea para conseguir el mejoramiento intelectual.

Este enfoque teórico general acerca de la mente había sido aceptado durante varias décadas, al tiempo que Thorndike, Judd y posteriormente Watson, empezaron a establecer los fundamentos sobre los que dicho pensamiento descansaba. La obra de Thorndike demostró la especificidad en la transferencia. Argumentaba teóricamente que la transferencia del aprendizaje ocurría si, y sólo si, los elementos de una situación eran absolutamente idénticos a los elementos de la otra. Su obra empírica fundamentó sus concepciones teóricas, y su gran influencia, tanto en educación como en la psicología, condicionó a los educadores al enfocar éstos el desarrollo del currículo de acuerdo con tales planteamientos.

Un autor que está dentro del movimiento científico en educación es Franklin Bobbit, generalmente considerado como el padre de la teoría del currículo. Bobbit publicó un destacado trabajo, titulado simplemente “*The Curriculum*”² en 1918. En este trabajo se considera que la teoría educativa no es tan difícil de elaborar, como se mantenía comúnmente, y que esa teoría del currículo se deriva lógicamente de la teoría educativa. Bobbit escribía en 1918:

“La teoría central es sencilla. La vida humana, muy diversificada, consiste en realizar actividades específicas. La educación que prepara para la vida es la que prepara para estas actividades específicas de modo adecuado y definido. Estas, aunque sean numerosas y diversas para las diferentes clases sociales, pueden ser descubiertas. Ello requiere introducirse en el mundo de los problemas y descubrir las peculiaridades de los mismos. Ellos mostrarán las capacidades, hábitos, apreciaciones, y las formas de conocimiento que los hombres necesitan. Estos serán los objetivos del currículo. Serán numerosos, definidos y particularizados. El

* “Educational objectives: Help or hindrance?” *The School Review*. Autum 1967.

¹ Se trata de una versión ampliada de una comunicación presentada a la 5.^a Reunión Anual de la American Educational Research Association, en Chicago. Febrero de 1966.

² Bobbit, F. (1918), *The Curriculum*. Boston. Houghton Mifflin.

currículo constará entonces de esa serie de experiencias que la infancia y la juventud deben tener como medio de conseguir dichos objetivos.”³

En “*The Curriculum*”, Bobbit planteó el desarrollo del mismo, científica y teóricamente: estudiar cuidadosamente la vida para identificar las habilidades o conocimientos que se necesitan, dividir esos conocimientos en unidades específicas, organizar estas unidades en experiencias y proporcionar esas experiencias a los niños. Seis años más tarde, en su segundo libro, “*How to make a Curriculum*”⁴, Bobbit operacionalizó sus asertos teóricos y demostró cómo se formulaban los componentes del currículo, especialmente los objetivos educativos. Bobbit distinguió nueve áreas en las que se deben especificar los objetivos educativos. En estas nueva áreas registró ciento sesenta objetivos fundamentales, que iban desde “la capacidad de usar el lenguaje en todas las formas requeridas para una participación adecuada y efectiva en la vida comunitaria” hasta la “capacidad de mantener los amigos y de corresponder a los mismos”⁵.

Bobbit no se encontraba solo en su creencia sobre la importancia de formular clara y específicamente los objetivos educacionales. Pendleton ofreció un listado de 1.581 objetivos de tipo social para el Inglés, Guiler registró más de 300 para Aritmética, desde primero a sexto grado, y Billings prescribió 888 generalizaciones que eran importantes para ciencias sociales.

Si Thorndike tenía razón, si la transferencia era limitada, parecía razonable animar al profesor a enseñar para lograr determinados resultados y construir los *curricula* únicamente después de que se hubiesen identificado objetivos específicos.

Retrospectivamente no es difícil entender por qué se derrumbó este movimiento por su propio peso al comienzo de los años treinta. Los profesores no podían dirigir cincuenta objetivos altamente especificados, abandonando otros cientos de ellos. Además, la nueva concepción del niño, no como una máquina compleja, sino como un organismo en desarrollo, que debía participar en la planificación de su propio programa educativo, no concordaba bien con los puntos de vista teóricos que se mantenían anteriormente⁶.

Pero como todos sabemos, el movimiento Progresista también comenzó su ocaso en los años cuarenta, y en la mitad de los años cincuenta había muerto, al menos como una organización formal.

Al final de la década de los cuarenta y durante los cincuenta, los especialistas en currículo empezaron a recordarnos de nuevo la importancia de los objetivos educativos específicos, y comenzaron a proporcionar orientaciones para su formulación. Los esquemas para construir *curricula* desarrollados por Ralph Tyler⁷ y Virgil Herrick⁸ dieron de nuevo gran importancia a la especificación de los objetivos. George Barton⁹ identificó criterios filosóficos que se podrían usar para seleccionar los objetivos. Benjamín Bloom y sus colegas¹⁰ operacionalizaron declaraciones generales, edificando una taxonomía de objetivos educativos en el dominio cognoscitivo; y en 1964, Krathwohl, Bloom y Masia¹¹ hicieron lo mismo con el dominio afectivo. Muchos expertos han dedicado gran cantidad de tiempo y esfuerzo durante años para identificar métodos y proporcionar normas para la formulación de los objetivos educativos; tanto es así, que la frase, “los objetivos educativos debieran ser propuestos en términos de conducta” ha sido elevada –o bajada– o categoría de eslogan de prestigio en los ambientes que trabajan en el currículo. No obstante, a pesar de estos esfuerzos, los profesores no parecen tomarse los objetivos educativos con seriedad, al menos cuando éstos se prescriben desde arriba; y cuando los profesores programan guías curriculares sus esfuerzos, primero para identificar los fines más generales, luego para especificar objetivos escolares, más tarde identificar objetivos para temas específicos, se parecen más a ejercicios para discurrir, que serios esfuerzos para construir herramientas para la programación del currículo. Si los objetivos educativos fuesen realmente utensilios

³ *Ibidem*, págs. 11-29.

⁴ Bobbit, F. (1924), *How to make a Curriculum*. Boston. Houghton Mifflin.

⁵ *Ibidem*, págs. 11-29.

⁶ Como un buen ejemplo de esta perspectiva sobre el niño y el desarrollo del currículo puede verse: *The changing curriculum, Tenth Yearbook. Department of Supervisors and Directors of Instruction*. National Association and Society for Curriculum Study. (Nueva York: Appleton-Century Crofts Co., 1937).

⁷ Tyler, R. (1973), *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires. Troquel.

⁸ Herrick, V. (1950), “The concept of curriculum design” En Herrick, V. y R. Tyler (1950) *Toward improved curriculum theory*. (Supplementary Educational Monographs, Núm. 71. Chicago. University of Chicago Press. págs. 37-50).

⁹ Barton, G. (1950), “Educational Objectives: Improvement of Curriculum Theory about Their Determination. *Ibidem*, págs. 26-35.

¹⁰ Bloom, B. et al. (ed.) (1956), *Taxonomy of educational objectives, Handbook I: The cognitive Domain*. Nueva York. Longman, Green and Co. Existe traducción castellana en la editorial Marfil.

¹¹ Krathwohl, D. B. Bloom and B. Masia (1964), *Taxonomy of educational objectives, Handbook II: The affective Domain*. Nueva York. David McKay, Inc. Existe traducción castellana en la editorial Marfil.

válidos los profesores los usarían, si no lo hacen, quizá no sea porque los profesores actúan incorrectamente, sino porque pueda ser inadecuado el planteamiento teórico.

Tal como yo veo la situación, existen varias limitaciones respecto de la teoría del currículo, referidas a las funciones que los objetivos educativos deben cumplir. Me gustaría tratar estos inconvenientes.

Los objetivos educativos se derivan de la teoría del currículo, que mantiene que es posible predecir, con bastante grado de exactitud, cuáles serán los resultados de la instrucción. En general, esto es posible. Si se enseña Álgebra a un alumno, no hay razón para esperar que aprenda a componer sonetos. Sin embargo, los resultados de la instrucción son mucho más numerosos y complejos como para delimitar los objetivos educativos.

La cantidad, tipo y calidad del aprendizaje que tiene lugar en el aula, especialmente cuando existe una interacción entre los alumnos, sólo son predecibles en una mínima parte. Las variaciones de ritmo, tiempo y metas que los profesores experimentados emplean cuando son necesarias y convenientes para mantener la organización de la clase, son más de tipo dinámico que mecánico. Los profesores de escuela elemental, por ejemplo, son con frecuencia sensibles a los cambios en el interés de los niños que están bajo su enseñanza, y frecuentemente intentan capitalizar estos intereses, aprovechándolos en tanto sean valiosos desde un punto de vista pedagógico¹². El profesor utiliza los momentos clave en una situación que es más de tipo caleidoscópico y no estático. En el proceso global de enseñanza y en las discusiones se ofrecen oportunidades inesperadas de conseguir un objetivo valioso para demostrar una idea interesante o enseñar un concepto significativo. Por ello, el primer aspecto que deseo resaltar es el carácter complejo y dinámico de la instrucción, obteniéndose resultados demasiado numerosos para ser pre-especificados en términos de comportamiento y contenido.

Una segunda limitación de la teoría relativa a los objetivos educativos es que no reconocen las limitaciones que los contenidos o temas ponen a los objetivos. Está claro que, en algunas áreas o materias, tales como Matemáticas, Idiomas o Ciencias, es posible especificar con gran precisión la conducta u operación que el alumno va a desarrollar después de la instrucción. En otras áreas, especialmente las artes, tal especificación no es posible con frecuencia, y cuando lo es puede que no sea conveniente. En una clase de Matemáticas o de deletreo es deseable una uniformidad de respuestas, al menos de forma general, porque indica que los alumnos son capaces de realizar una operación determinada de modo adecuado; es decir, de acuerdo con procedimientos aceptados. La instrucción efectiva en tales áreas capacita al alumno para funcionar en estos campos con el mínimo error.

En las *artes*, o en materias donde se desean respuestas creativas o innovadoras, las conductas a ser desarrolladas no pueden ser fácilmente identificadas. En estos casos el currículo y la instrucción deberían lograr conductas y resultados que sean impredecibles. El fin obtenido debería ser algo sorprendente, tanto para el profesor como para el alumno.

Si bien puede argumentarse que cabe formular un objetivo educativo con una cierta novedad, creatividad y originalidad, así como el resultado que deseamos, los referentes particulares relativos a esos términos anteriores no se pueden especificar previamente; se debe juzgar después de que haya ocurrido el hecho, si el resultado producido o la conducta mostrada es novedosa. Esto es algo muy diferente a determinar si una palabra ha sido o no deletreada correctamente, o si una actuación específica, como puede ser el saltar un obstáculo de tres pies, se ha conseguido o no. Entonces, el segundo punto crítico de la teoría relativa a los objetivos es que no ha sido tenida en cuenta la relación particular que se establece entre la materia que se enseña y el grado en el que los objetivos educativos pueden predecirse y especificarse.

Supongo que esto se debe en parte al hecho de que pocos especialistas en currículo tienen preparación suficiente en una amplia variedad de materias y por ello son incapaces de modificar sus enfoques teóricos generales, para ajustarlos a las exigencias que reclama cada materia en particular.

El tercer punto crítico que me gustaría señalar se refiere a la creencia de que los objetivos formulados en términos de conducta y contenido pueden usarse como criterio para medir los resultados del currículo y de la instrucción. Se argumenta que los objetivos educativos suministran el modelo con el que debemos comparar lo conseguido. Ambas taxonomías se construyen sobre esta suposición, en la medida que su función primaria es demostrar cómo los objetivos educativos se pueden usar para elaborar ítems apropiados para una evaluación. La suposición de que los objetivos se pueden utilizar como patrones con los que medir lo obtenido no distingue adecuadamente, en mi opinión, entre la aplicación de una norma de medida y la elaboración de un juicio. No todos, ni siquiera quizá la mayoría de los resultados del currículum

¹² Puede verse un excelente documento que describe cómo enfocan y usan los objetivos educativos los profesores de educación básica: Ph. Jackson y E. Belford (1965), "Educational objectives and the joys of teaching". *School Review*. V. 73. págs. 267-291.

y de la instrucción son fáciles de medir. La aplicación de un patrón estándar requiere que se fije una cantidad, arbitraria y definida socialmente, con la que puedan ser comparadas otras cualidades. Por ejemplo, en función de las reglas de la gramática, sintaxis y lógica, socialmente definidas, es posible comparar y medir cuantitativamente un error en una frase o en una afirmación matemática.

Algunos campos de actividad, especialmente los de carácter cualitativo, no tienen normas comparables y de ahí que sea más difícil realizar una evaluación cuantitativa en ellos. En estos casos, la evaluación no debe realizarse básicamente mediante la aplicación de un patrón socialmente definido, sino elaborando un juicio cualitativo. Se puede esperar de un alumno que conozca cómo extraer la raíz cuadrada correcta y definidamente, y a través de la aplicación de una norma de medida uno puede determinar si este fin ha sido logrado. Pero sólo de una forma “metafórica”, alguna vez, se puede evaluar la medida en la que un alumno ha podido efectuar una narración expresiva, o ha producido un resultado estético. Aquí el estándar de medida no es aplicable; lo que requiere en este caso es un juicio. El establecimiento de un juicio, en contraposición con la aplicación de un patrón, implica que las cualidades valoradas no se definen sólo por criterios sociales o arbitrarios. El juicio por el que un crítico valora un poema, novela u obra literaria no se logra simplemente mediante la aplicación de modelos ya conocidos al modelo que se juzga, se requiere que el crítico –o el profesor–, contemple el resultado con respecto a las propiedades originales de la obra, y entonces, relacionándolas con su experiencia y sensibilidad, juzga su valor en términos que no pueden ser reducidos a cantidad o normas.

Este punto fue discutido por John Dewey en el capítulo sobre “Percepción y Crítica”, en “Art as Experience”¹³. Dewey estaba interesado en el problema de relacionar e identificar los medios y los fines de la crítica, manifestando sobre ella lo siguiente:

La función de la crítica es la reeducación de la percepción de obras de arte; es un proceso difícil de aprender a ver y a escuchar. La concepción de que su finalidad es apreciar, juzgar en el sentido moral y legal, impide la percepción de aquellos que están influenciados por el criticismo que asume este cometido ¹⁴

Acerca de la distinción entre la aplicación de un modelo y el establecimiento de un juicio crítico, escribe Dewey:

Un modelo de medida tiene tres características, es algo físico, que existe bajo condiciones que se pueden especificar, no es un valor. La yarda es un palo de esa medida, y el metro una barra depositada en París. En segundo lugar, los modelos son medidas de cosas, de longitudes, pesos, capacidades. Las cosas medidas no son valores, aunque sea de gran valor social el medirlas, desde el momento en que las cualidades de las cosas, por ejemplo, tamaño, volumen, peso, son importantes para el intercambio comercial. Finalmente, como modelos de medida, éstos definen algo respecto de su *cantidad*. El poder medir cantidades es una ayuda importante para elaborar juicios posteriores, pero no es un método de hacer juicios. El modelo, siendo una cosa pública y externa, se aplica *físicamente*, la yarda se coloca materialmente sobre las cosas para determinar su longitud.¹⁵

Yo añadiría que lo más valioso, desde un punto de vista pedagógico, es el desarrollo de la curiosidad inventiva y del conocimiento profundo, que sólo pueden describirse en términos poéticos y metafóricos. En realidad, la imagen del hombre educado, que se ha mantenido en altísima consideración durante muchísimo tiempo en la civilización occidental, no es una imagen propicia para establecer modelos y medidas. Entonces, el tercer punto crítico que deseo resaltar es que la teoría del currículo que ve a los objetivos educacionales como “standards” mediante los que medir el rendimiento educativo, pasa por alto otros tipos de logros que no pueden medirse.

El punto final que quiero considerar trata de la función de los objetivos educativos en la construcción del currículo.

El planteamiento racional del desarrollo del currículo no sólo hace hincapié en la especificación de la formulación de los objetivos, sino que implica, cuando no lo establece explícitamente, que esos objetivos deben ser formulados con prioridad a la determinación de las actividades del currículo. A primera vista esto parece ser un método razonable de proceder en la construcción del currículo; uno debería conocer a dónde se dirige antes de embarcarse en un viaje.

¹³ Dewey, J. (1934), *Art as experience*. Nueva York. Milton, Bach and Co.

¹⁴ *Ibidem*, pág. 324.

¹⁵ *Ibidem*, pág. 307.

No obstante, aunque el procedimiento de identificar primero objetivos, antes de seleccionar actividades, es lógicamente defendible, no es necesariamente el medio más eficiente, psicológicamente hablando, de proceder. Uno puede, y los profesores lo hacen con frecuencia, identificar actividades que parezcan útiles, adecuadas, o ricas en oportunidades educativas y, considerando lo que se puede hacer en clase, identificar los objetivos o consecuencias posibles de realizar estas actividades.

McDonald arguye convincentemente:

Miremos por ejemplo el problema de los objetivos. Los objetivos se consideran como directrices en un planteamiento racional. Se identifican con anterioridad a la instrucción o acción, y se usan para proporcionar la base de un escenario de actividades apropiadas.

Sin embargo, existe otra perspectiva con base escolar y experimental a la vez. Este enfoque establecería que nuestros objetivos sólo nos son conocidos, en cualquier sentido, después de finalizar el acto de instrucción. No importa lo que pensásemos que estábamos intentando hacer, sólo podemos conocer lo que queríamos llevar a cabo después de hacerlo. Los objetivos, según esta explicación, son recursos heurísticos que suministran consecuencias iniciales que se alteran durante el transcurso de la instrucción.

En definitiva, se podría argüir que el profesor en vez de preguntarse ¿Qué estoy intentando conseguir? se plantea la pregunta de ¿Qué voy a hacer?, y el resultado de lo que hace vendrá después de ocurrida la acción¹⁶.

La teoría en el currículo no ha distinguido convenientemente entre la adecuación lógica al determinar la relación entre medios y fines cuando examina el currículo como un *producto*, y los procesos psicológicos que pueden utilizarse con aprovechamiento en la construcción del currículo. Los métodos para conseguir soluciones creativas en el desarrollo del mismo, tanto en las ciencias como en las humanidades, no permiten una normatividad lógica. Los métodos de desarrollar con utilidad y eficiencia los *curricula* es un problema empírico; el imponer exigencias lógicas sobre el proceso, porque son deseables para evaluar el producto, es un error, en mi opinión. Por ello, el último punto que me gustaría señalar es que los objetivos educativos no necesitan preceder a la selección y organización del contenido. Los recursos a través de los que se pueden construir *curricula* imaginativos son medios abiertos, como son los medios a través de los que se producen los inventos científicos y artísticos. La teoría del currículo debe permitir una variedad de procesos que puedan ser utilizados en la construcción de los *curricula*.

He tratado de plantear que la teoría del currículo, en cuanto a los objetivos se refiere, ha tenido cuatro limitaciones significativas. Primero, no ha enfatizado suficientemente el que no se pueden hacer predicciones de resultados educativos con exactitud. Segundo, no ha discutido las formas en las que la materia afecta a la precisión con la que establecer objetivos. Tercero, ha confundido el uso de los objetivos, considerándolos como un instrumento de medición, cuando en algunas áreas sólo se pueden utilizar como criterio para establecer un juicio. Cuarto, no ha hecho distinción entre la exigencia lógica de relacionar los medios con los fines y las condiciones psicológicas útiles para la construcción de *curricula*.

Si los argumentos que he formulado sobre la limitación de esta teoría del currículo relativa a los objetivos tiene importancia. Se podría preguntar, ¿Cuáles son sus consecuencias educativas? Primero, me parece que sugieren que en gran parte la construcción de *curricula* y la discusión sobre sus consecuencias son en gran medida cuestiones artificiales. Los métodos para desarrollar el currículo, son en principio, si no en la práctica, una labor de tipo artístico, bien del tipo de la pintura, o de la ciencia. La identificación de los factores potencialmente útiles en la actividad educativa y la organización o construcción de la secuencia en el currículo son susceptibles, en principio, de un número infinito de combinaciones. Las variables relativas al profesor, alumno, grupo de clase, requieren combinarse convenientemente para que el resultado sea educativamente valioso.

Segundo, me impresiona la visión de Dewey sobre las funciones de la crítica como ilustración de la percepción personal del objeto del arte –y creo que tiene implicaciones para la teoría del currículo–. Si vemos al niño como un producto de arte, y al profesor como su crítico, una tarea del profesor sería revelar las cualidades del niño, tanto para él mismo, como para los demás. Además, el profesor apreciaría y valoraría los cambios que tienen lugar en el niño. Pero ya que la tarea del profesor incluye más que la mera crítica, él sería también, en parte, responsable de la mejora o el progreso de la obra de arte.

En pocas palabras, tanto en la construcción de medios educativos (el currículo), como en la valoración de sus consecuencias, el profesor se convertiría en un artista, porque la misma crítica, en su más alta acepción, es un arte.

¹⁶ MacDonald, J. B. (1965), "Myths about instruction". *Educational Leadership*. V. 22. Núm. 7 (May), págs. 613-614.

Me parece que esto es una dimensión sobre la que la teoría del currículo tendrá que decir algo algún día.