

Los profesores como intelectuales

Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje

Henry A. Giroux



Ediciones Paidós

Barcelona, 1990

Este material se utiliza con fines
exclusivamente didácticos

ÍNDICE

Prefacio. Teoría crítica y significado de la esperanza, <i>Peter McLaren</i>	11
Agradecimientos	25
Introducción del editor, <i>Paulo Freire</i>	29
Introducción. Los profesores como intelectuales	31
 Sección Primera: Repensando el lenguaje de la instrucción escolar	
1. Repensando el lenguaje de la instrucción escolar	41
2. Hacia una nueva sociología del currículum	51
3. Educación social en el aula: la dinámica del currículum oculto	63
4. La superación de objetivos de conducta y humanísticos	87
 Sección Segunda: Alfabetización, escritura y política de sufragio	
5. Escritura y pensamiento crítico en los estudios sociales	99
6. Cultura de masas y ascenso del nuevo alfabetismo: consecuencias para la lectura ..	121
7. Pedagogía crítica, política cultural y discurso de la experiencia	135
8. Cultura, poder y transformación en la obra de Paulo Freire: hacia una política de la educación	159
9. Los profesores como intelectuales transformativos	171
10. Estudio curricular y política cultural	179
11. Necesidad de los estudios culturales	193
12. La educación del profesor y la política de reforma democrática	209
13. Crisis y posibilidades de la educación pública	229
14. Reproduciendo la reproducción: la política del “encasillamiento”	239
15. Antonio Gramsci: la escuela al servicio de una política radical	251
16. Solidaridad, ética y posibilidad en la educación crítica	261
 Índice de autores	 281
Índice analítico	283

4. LA SUPERACIÓN DE OBJETIVOS DE CONDUCTA Y HUMANÍSTICOS

Por Henry A. Giroux

Entre los educadores se ha desatado un encendido debate sobre el tema del desarrollo de objetivos de curso. La intensidad y la naturaleza de ese debate han estado condicionadas por la experiencia de la mayoría de profesores de enseñanza media y secundaria, que han sido testigos de cómo sus sistemas escolares oscilaban pendularmente desde el movimiento humanístico de los sesenta, de objetivos “abiertos”, hasta ir a parar al movimiento conductista de los setenta, cuyo objetivo básico sería el de “demostrar las cosas con certeza”. Contemplados retrospectivamente, ambos movimientos han arrojado cierta luz sobre la problemática complejidad de planificar el curso, llevarlo a la práctica y evaluarlo. Pero, en último término, ninguno de esos movimientos ha proporcionado un modelo teórico para el desarrollo de objetivos de curso que equilibre convenientemente la necesidad de certeza y exactitud con otros modos de aprendizaje y valoración.

En este capítulo me propongo examinar las deficiencias de las dos principales “escuelas”¹ que en la actualidad dominan el pensamiento educativo de las clases dirigentes acerca del desarrollo de los objetivos de curso. Además, en estas páginas quiero proponer un nuevo enfoque pedagógico que permita a los educadores desarrollar objetivos de curso que aclaren la relación existente entre metodología del aula y contenido y sus respectivas bases valorativas. Se da por sentado que, a través del examen de esta última relación, se esclarecerá la compleja interacción entre las escuelas y el orden social en general. Es de esperar que esto convenza a los educadores para que cuestionen muchos de los supuestos de “sentido común” que de manera acrítica configuran el diseño y la evaluación de sus cursos. Además, este capítulo desplaza el centro de gravedad del actual debate sobre los objetivos de curso desde una perspectiva basada en la alternativa estricta –“o esto o lo otro”– para situarlo en la validez de las diferentes escuelas de objetivos, ofreciendo un nuevo enfoque que ayudará a los educadores a determinar qué tipos de objetivos son preferibles para desarrollar diferentes conjuntos de metas pedagógicas interrelacionadas.

A primera vista, las escuelas humanista y conductista proponen objetivos que se mueven en dos planetas pedagógicos en gran parte diferentes, con escaso o ningún espacio para el diálogo sobre sus respectivas diferencias. En lugar de mirar más allá de los parámetros categóricos de sus principales presupuestos, ambas escuelas aparecen empeñadas en la defensa a ultranza y poco crítica de sus axiomas teóricos centrales.² En parte, el contraste entre ambas escuelas se ve acentuado por las importantes críticas que iluminan sus respectivas limitaciones, así como sus diferentes enfoques del desarrollo de los objetivos de clase. Por ejemplo, muchos críticos han hecho notar que, si bien es comprensible la exigencia de exactitud y certeza por parte de los defensores de la escuela de los objetivos conductistas, su interés por el conocimiento de aspectos triviales, su énfasis exageradamente cognitivo y su rechazo del valor del significado personal resultan inquietantes.³ Por otra parte, los partidarios de la escuela de objetivos humanistas a menudo se descubren a sí mismos desarrollando cursos carentes de certeza y claridad de dirección. Tales cursos se

¹ El término “escuelas”, tal como se usa en este capítulo, no debería sugerir posiciones teóricas fijas y rígidas entre los dos movimientos analizados o los numerosos movimientos marginales que adoptan posturas en el tema de la fijación de objetivos de curso. Los diversos movimientos representan escuelas en el sentido de que sus miembros comparten los presupuestos centrales. No es necesario decir que, si bien es cierto que efectivamente existen diferencias entre los miembros de las escuelas respectivas, esas diferencias pesan menos que las coincidencias que los unen. Una ojeada interesante al tema de los objetivos humanísticos y de conducta en las escuelas nos la ofrece Leonard Gardner, “Humanistic Education and Behavioral Objectives: Opposing Theories of Educational Science”, *School Review* (mayo de 1971), 376-394. Véase también David R. Krathwohl y David Payne, “Defining Educational Objectives”, en *Educational Measurement*, comp. por Robert L. Thorndike, Washington, D.C., ACE, 1971, págs. 17-45.

² Un ejemplo notorio de esto podemos encontrarlo en W. James Popham, “Probing the Validity of Arguments against Behavioral Goals”, *Behavioral Objectives and Instruction*, comp. por Robert J. Kibler y otros, Boston, Allyn y Bacon, 1970, págs. 115-116. En defensa de la posición de los objetivos de conducta, Popham afirmó lo siguiente: “Aunque sea parte interesada en la controversia, me gustaría que la posición que yo suscribo recibiese un apoyo unánime. Mire usted, los demás están equivocados. Dar la propia adhesión a un principio filosófico erróneo es algo malo, y a mí me disgusta ver a mis amigos revolcándose en el pecado”.

³ Michael W. Apple, “The Adequacy of Systems Management Procedures in Education and Alternatives”, en *Perspectives on Management Systems Approaches in Education*, comp. por Albert H. Yee, Englewood Cliffs, NJ., Educational Technology Publications, 1973, págs. 97-110; véase también Maxine Greene, “Curriculum and Consciousness”, en Pinar, *Curriculum Theorizing*, pág. 304.

articulan normalmente en torno a enunciados de intenciones confusos y tentativos, el valor de los cuales continúa siendo generalmente un misterio tanto para profesores como para estudiantes.⁴

La posición claramente antagónica de ambas escuelas ha empujado a muchos educadores que buscan un enfoque viable para el desarrollo de objetivos de curso a adoptar una postura indecisa entre el “o esto o lo otro” que termina reproduciendo el mismo problema que, según se supone, debería haber resuelto. El buen sentido parece sugerir que, si cada una de las escuelas se decidiese a entablar un diálogo serio con la otra, un diálogo que buscara una síntesis de sus posiciones respectivas, se podría desarrollar una tercera posición cualitativamente diferente. Este último enfoque parece realizable, pero fracasa estrepitosamente cuando se distingue entre el buen sentido y el sentido común. Lo que se necesita no es tanto un diálogo entre ambas escuelas como la disponibilidad por parte de cada una de ellas para reflexionar críticamente sobre las deficiencias del propio enfoque. El resultado de tal enfoque no debería ser tanto una actitud de diálogo como la metamorfosis hacia una nueva posición, en la que el diálogo sea sustituido por la autocrítica y la fuerza teórica. El punto de partida para este enfoque podría ser la consideración de las ideas que comparten ambas escuelas porque todo parece indicar que son estas ideas comunes las que les impiden superar los estrechos supuestos pedagógicos que sirven para diferenciar tan netamente ambas posiciones.

Ambas escuelas coinciden en los puntos siguientes: una noción truncada de la función de la enseñanza escolar; la defensa tácita de un punto de vista que niega la importancia de los modelos teóricos y del conflicto teórico; y la incapacidad de tomar en serio el capital cultural de un estudiante como punto de partida de las actividades de aprendizaje. Por otra parte, ambas escuelas han fracasado en la empresa de examinar las funciones latentes de la instrucción escolar, a pesar de que tales funciones afectan a los objetivos del currículum formal.⁵ El resultado final ha sido un callejón sin salida teórico entre aquellos educadores que se identifican con las posiciones humanista o conductista.

Cada una de las ideas comunes a ambas escuelas van a ser analizadas brevemente más adelante. Y lo que es más importante aún, esas ideas compartidas serán analizadas no sólo por los problemas que las mismas plantean, sino también por la dirección a que apuntan al ayudar a los profesores a construir un modelo y un lenguaje más ceñidos y flexibles en el desarrollo y puesta en práctica de los objetivos de curso.

Enseñar a los estudiantes a leer, a escribir y a comprender el marco conceptual de un determinado curso ha sido definido a menudo por los educadores como una tarea técnica.⁶ En el sentido en que aquí se usa, el término “técnico” se refiere a la definición aplicada en las “ciencias exactas”. Técnico se refiere a una forma de racionalización con un interés dominante puesto en modelos que promueven la certeza y el control técnico; el término en cuestión también sugiere un cierto énfasis en la eficacia y en las técnicas de procedimiento que desconocen las cuestiones más importantes de los fines. Por ejemplo, a menudo pasan por alto cuestiones como éstas: “¿Por qué hacemos lo que hacemos?” O, “¿por qué hay que aprender este conocimiento?” “¿Por qué se utiliza este estilo pedagógico en concreto para transmitir información en el aula?” “¿Por qué esta forma de evaluación?” Mientras que los conductistas han evitado generalmente las cuestiones relativas a los fines, los humanistas las han reducido a la inmediatez del marco del aula y han dejado de “prestar apoyo a la propensión de los estudiantes a sobrepasar lo meramente dado, a abrirse paso a través de las experiencias de la vida diaria”.⁷

Ni los humanistas ni los conductistas han abordado de forma adecuada las barreras que impiden la comprensión humana y el diálogo acerca de la relación existente entre el conocimiento socialmente construido y las dimensiones normativas de la interacción del aula. En semejantes circunstancias, se pasan por alto las cuestiones relativas a la conexión existente entre el conocimiento de clase y las categorías construidas socialmente utilizadas para legitimar ese mismo conocimiento. Young ha enunciado bien este problema al afirmar que, en los Estados Unidos, los educadores apenas han considerado “el contenido de la educación, ni en función de cómo el sistema educativo puede influir en los significados públicamente disponibles, ni en función de cómo las definiciones contemporáneas de cultura condicionan la organización del conocimiento en el sistema escolar”.⁸ Consiguientemente, el papel de las escuelas como mecanismos

⁴ Jean Bethke Elshtain, “Social Relations in the Classroom: A Moral and Political Perspective”, *Telos* (primavera de 1976), 97-100.

⁵ La relación existente entre el currículum formal y el currículum oculto la estudian Giroux y Penna, “Social Relations in the Classroom”.

⁶ El mejor camino para alcanzar una visión realmente comprensiva de esta posición es el análisis de sus raíces históricas. En mi opinión, el mejor libro sobre este tema es el de Raymond Callahan, *Education and the Cult of Efficiency*, Chicago, University of Chicago Press, 1962.

⁷ M. Greene, “Curriculum and Consciousness”, pág. 299.

⁸ Michael F. D. Young, “Knowledge and Control”, en *Knowledge and Control*, pág. 10.

sociales de selección, conservación y transmisión de competencias de naturaleza altamente ideológica y valorativa ha quedado oscurecido.

Merece la pena destacar que el conocimiento transmitido a los estudiantes en las escuelas ha sido seleccionado a partir de un amplio universo de conocimiento. El problema que esto plantea a los educadores, y que ha pasado inadvertido tanto para la escuela humanista como para la conductista de objetivos, ha sido enunciado claramente por Apple:

Lo que necesitamos examinar críticamente no es precisamente “cómo adquiere un estudiante más conocimiento” (la cuestión dominante en nuestro campo, tan preocupado por la eficiencia), sino “por qué y cómo aspectos concretos de la cultura colectiva se presentan en la escuela como conocimiento objetivo y fáctico”. ¿Cómo, *concretamente*, puede el conocimiento oficial representar configuraciones ideológicas de los intereses dominantes en una sociedad? ¿Cómo legitiman de hecho las escuelas estos patrones limitados y parciales del conocer como verdades incuestionadas? Estas cuestiones deben plantearse en relación con, por lo menos, tres áreas de la vida escolar: 1) cómo contribuye la vida rutinaria básica de las escuelas a que [los estudiantes asimilen] estas ideologías; 2) cómo reflejan las formas específicas del conocimiento curricular estas configuraciones; y 3) cómo están reflejadas estas ideologías en las perspectivas fundamentales que los educadores mismos emplean para ordenar, guiar y dotar de significado a su propia actividad.⁹

De esta manera, la reducción de los objetivos de la enseñanza a una preocupación, ya sea por el estilo –es decir, la “profunda subjetividad”– o por el contenido, por parte de ambas escuelas, han tenido como resultado la renuncia al desarrollo de un modelo teórico adecuado capaz de generar objetivos de curso que relacionen contenido con relaciones sociales del aula de tal manera que se eviten tanto el síndrome “siente más y piensa menos” como el enfoque “aprende más y sufre”.

Ambas escuelas han ignorado la importancia de desarrollar objetivos de curso que acentúen la importancia de la teoría, particularmente la relación entre teoría y hechos. Por diversas razones, es importante que los estudiantes comprendan la crucial relación que existe entre teoría y hechos. La más obvia es que la teoría representa el marco conceptual que sirve de intermediario entre los seres humanos y la naturaleza objetiva de la realidad social más amplia. Especialmente decisivo es el hecho de que los marcos teóricos, tanto si se es consciente de ello como si no, actúan como un conjunto de filtros a través de los cuales las personas ven la información, seleccionan los hechos, estudian la realidad social, definen los problemas y eventualmente desarrollan soluciones provisionales para esos mismos problemas. Dicho de una manera más simple, es la teoría la que permite a los estudiantes, profesores y demás educadores ver lo que de hecho ven. Lo que ya no es tan obvio es que la teoría haga algo más que estructurar la selección personal de los hechos que configura el propio mundo. La teoría también desempeña un papel vital en la reproducción de una realidad que incluye presupuestos tácitos de sentido común acerca de lo que son en su conjunto la sociedad y la historia.¹⁰ Lo decisivo aquí es que la teoría es responsable de la creación de hechos tanto como de la selección de los mismos, y muy a menudo los frágiles supuestos ideológicos sobre los que se construyen esos hechos son altamente cuestionables. La teoría, en el sentido más amplio, es crucial para casi todos los niveles del pensamiento. No sólo porque nos ayuda a ordenar y seleccionar los datos, sino porque además pone en nuestras manos los instrumentos con los que cuestionar esos mismos datos. Si a los estudiantes se les enseña a reconocer que los marcos y los hechos teóricos forman parte inseparable de lo que llamamos conocimiento, el primer paso consistirá en ayudarles a evaluar su propio marco teórico, así como a superar la tarea ambigua y limitadora de tratar la información recurriendo a simples clasificaciones, descripciones y generalizaciones. Lo más importante es que, en este caso, el conocimiento destinado a los estudiantes se concibe como algo más que un “retrato neutral de hechos”.¹¹

Si diferentes modelos teóricos generan diferentes maneras de definir el conocimiento, debería resultar claro que el conocimiento no es el fin del pensamiento, sino el nexo que ejerce su mediación entre estudiantes y profesores. En cuanto nexo de mediación, el conocimiento debería tratarse como algo problemático, y, en este sentido, como objeto de indagación. Esto no quiere decir, naturalmente, que a todos los conocimientos y modelos teóricos haya de concedérseles el mismo peso. Este último enfoque es precisamente la trampa en que caen muchos de los partidarios de la escuela humanista de objetivos.¹² Una vez desarrollados los objetivos que permiten a los estudiantes comprender que existe un nexo entre hechos y

⁹ Apple, “Curriculum as Ideological Selection”, págs. 210-211.

¹⁰ Para un tratamiento muy refinado de la relación entre teoría y “hechos”, véase Max Horkheimer, *Critical Theory*, Nueva York, Seabury Press, 1972, págs. 188-244 (trad. cast.: *Teoría crítica*, Barcelona, Barral, 1973).

¹¹ Trent Shroyer, “Toward a Critical Theory for Advanced Industrial Society”, en *Recent Sociology*, n. 2, comp. por Hans Peter Dreitzel, Londres, Collier-Macmillan, 1970, pág. 211.

¹² Russell Jacoby, *Social Amnesia*, Boston, Beaton Press, 1975, pág. XVIII.

valores, la cuestión de cómo se selecciona, se organiza y se secuencia la información para construir e interpretar una visión de la realidad asume una dimensión axiomática. En otras palabras, la relación entre teoría y hechos puede contemplarse como algo más que una operación cognitiva o tarea técnica despojada de ideología y valores. Dicha relación ha de verse más bien como un proceso ideológico central para la cuestión de cómo cada individuo usa un sistema propio de creencias y valores para la configuración de su propio mundo.

Otro aspecto en el que coinciden la escuela de objetivos humanista y la escuela conductista gira en torno al concepto de capital cultural. Con esta última expresión se alude a los atributos cognitivos, lingüísticos y aptitudinales que los diferentes estudiantes llevan consigo a las escuelas. Tanto la escuela humanista como la conductista han renunciado a analizar la importancia de la relación entre objetivos de clase y capital cultural. Las obras recientes de Bourdieu y Bernstein sugieren que para el desarrollo de relaciones sociales progresivas en el aula resulta crucial la apertura de canales de comunicación que permitan a los estudiantes utilizar aquellas formas de capital lingüístico y cultural a través de las cuales dotan de significado a sus experiencias cotidianas.¹³ Si en el aula los estudiantes se ven sometidos a un lenguaje y a un conjunto de creencias y valores cuyo mensaje implícito es que ellos –es decir, los estudiantes– son culturalmente analfabetos, los estudiantes aprenderán poca cosa acerca del pensamiento crítico, pero mucho, en cambio, acerca de lo que Freire denominaba la “cultura del silencio”.¹⁴

Un nuevo enfoque del desarrollo de los objetivos de curso debe superar las limitaciones de las escuelas de objetivos humanista y conductista. El punto de partida para ese nuevo enfoque debe situarse en la visión del conocimiento educativo como un estudio en el contexto de la ideología, un estudio que plantee cuestiones acerca de los denominados supuestos compartidos incorporados en el contenido, la puesta en práctica y la evaluación del programa del curso. Esta última tarea sugiere el uso de nuevos términos para desarrollar y clasificar objetivos que sirvan para iluminar el nexo existente entre el conocimiento socialmente construido y el aprendizaje en clase. El modelo que vamos a presentar a continuación para el desarrollo de objetivos de curso está vertebrado en torno a dos conceptos etiquetados como “macroobjetivos” y “microobjetivos”. Una vez definidos estos últimos conceptos, comentaré más en detalle la función latente de la enseñanza escolar, uno de los aspectos comunes más importantes que ha impedido que las escuelas humanista y conductista hayan superado las limitaciones inherentes a sus posiciones respectivas.

Los macroobjetivos están destinados a proporcionar los bloques del edificio teórico que capacitarán a los estudiantes para establecer conexiones entre los métodos, el contenido y la estructura de un curso y su significación para la realidad social en general. En la práctica, lo que hacen estos objetivos es servir de conceptos de mediación entre las experiencias de aula de los estudiantes, tanto las cognitivas como las no cognitivas, y sus vidas fuera de la escuela. Utilizando esos conceptos, los estudiantes deberían ser capaces de examinar el contenido, los valores y las normas del curso en relación con los fines al servicio de los cuales deben estar o simplemente están de hecho tales conceptos. En términos generales, los macroobjetivos incluyen lo siguiente: diferenciar entre conocimiento directivo y conocimiento productivo, hacer explícito el currículum oculto y ayudar a los estudiantes a desarrollar una conciencia crítica y política.

Los microobjetivos representan generalmente los objetivos tradicionales del curso. De ordinario están limitados por la especificidad o estrechez de su intencionalidad, que a su vez aparece configurada por la singularidad del curso para el que fueron pensados. En otras palabras, los microobjetivos consisten en esas concepciones impuestas que constituyen el meollo de una materia determinada y definen el camino que se ha de seguir para investigarla. En múltiples combinaciones, la mayor parte de los cursos incluyen muchos de los siguientes microobjetivos: la adquisición de un conocimiento seleccionado, el desarrollo de habilidades de aprendizaje especializadas, el desarrollo de habilidades de indagación específicas. Los puntos fuertes y las flaquezas de estos microobjetivos han sido analizados ya en repetidas ocasiones por otros educadores; lo que se pone en tela de juicio no es tanto la validez de estos objetivos específicos como su relación en tanto conjunto de objetivos limitados con un conjunto más amplio de objetivos, los macroobjetivos. Consiguientemente, son los macroobjetivos, más que los microobjetivos, los que garantizan el análisis.

La importancia de la relación entre los macroobjetivos y los microobjetivos surge de la necesidad de explicar a los estudiantes cuáles son las conexiones existentes entre los objetivos del curso y las normas, los valores y las relaciones estructurales fundamentados en la dinámica de la sociedad establecida. Los macroobjetivos funcionan específicamente como conceptos de mediación que aclaran el significado y la importancia que puedan tener los microobjetivos con respecto a las estructuras sociopolíticas existentes fuera

¹³ Bernstein, *Class, Codes, and Control*, vol. 3: véase también Bourdieu y Passeron, *Reproduction* (trad. cast.: *La reproducción*, Barcelona, Laia, 1981).

¹⁴ Paulo Freire, *Education for Critical Consciousness*, Nueva York, Seabury Press, 1973, págs. 1-58.

del aula. En pocas palabras, los macroobjetivos están destinados a proporcionar un paradigma que capacite a los estudiantes para que se planteen preguntas acerca de la finalidad y el valor de los microobjetivos, no sólo cuando los aplican a un determinado curso, sino también cuando los aplican a la sociedad en general. Un macroobjetivo de tal importancia se preocupa sobre todo de ayudar a los estudiantes a distinguir entre nociones de pensamiento directivo y pensamiento productivo.

El conocimiento productivo se ocupa principalmente de los medios; la aplicación de este tipo de conocimiento da como resultado la producción de bienes materiales y servicios. De esta manera, el conocimiento productivo es instrumental, en el sentido de que innova los métodos usados en el campo de la tecnología y la ciencia. El conocimiento directivo, en cambio, es una modalidad de la indagación que pretende responder a cuestiones para las que el conocimiento productivo no puede tener respuesta; se ocupa de las cuestiones especulativas que giran en torno al tema de la relación de los medios con los fines. El conocimiento directivo es una modalidad filosófica de investigación en la cual los estudiantes se preguntan por la finalidad de lo que están aprendiendo. Es un conocimiento que cuestiona el conocimiento productivo que en este momento está a punto de ser utilizado. El conocimiento directivo formula las más importantes cuestiones al tratar de mejorar la calidad de vida; en efecto, su pregunta fundamental es: “¿Con qué finalidad?”

Difícilmente puede exagerarse la importancia de este macroobjetivo. Si el conocimiento se reduce a la simple organización, clasificación y recuento de datos, no se cuestiona su finalidad y consiguientemente puede ponerse al servicio de fines que fije alguien que no sea el sujeto cognoscente. En tales circunstancias, tanto a los estudiantes como a los profesores se les niega la oportunidad de examinar críticamente el conocimiento, y el conformismo social y político termina disfrazándose de pedagogía “aceptable”. Si los estudiantes han de reconocer la importancia de la aplicación sociopolítica del conocimiento, tendrán que aprender a enfrentarse con él desde una perspectiva que distinga ambos puntos de vista, el productivo y el directivo. Esta perspectiva se aplica tanto al contenido del curso como a la metodología que se utilice y la estructuración que se le dé. El teórico social Max Horkheimer se vio obligado a reconocer la importancia de esta perspectiva cuando señaló que la naturaleza de la verdad no puede descubrirse por medio de una metodología que ignore la cuestión de los fines.¹⁵

Además de Horkheimer, algunos filósofos, desde Platón hasta Gramsci, han sostenido con razón que el conocimiento debería desempeñar un papel liberador al proporcionar a los estudiantes la unidad, la lógica y el sentido de la dirección que les permitirá tomar en consideración todas las implicaciones de las enseñanzas que reciben, dentro o fuera de la escuela. Al distinguir entre directivo y productivo, los estudiantes estarán en condiciones de reconocer que el conocimiento tiene una función social que va más allá del objetivo de dominar una determinada materia académica. Consecuentemente, la interrelación existente entre conocimiento y acción social se convierte en una posibilidad para los estudiantes. Fromm definió esa interrelación de la siguiente manera:

La interrelación entre preocupación y conocimiento ha sido expresada a menudo, y con razón, en función de la interrelación entre teoría y práctica. Como escribió Marx, no debemos contentarnos con interpretar el mundo, sino que hemos de tratar de cambiarlo. En realidad, la interpretación sin intención de cambio es algo vacío, y el cambio sin interpretación es ciego. Interpretación y cambio, teoría y práctica, no son dos factores independientes que puedan combinarse, sino que aparecen de tal modo interrelacionados que el conocimiento se ve fecundado por la práctica, y ésta a su vez guiada por el conocimiento; ambas, teoría y práctica, cambian su naturaleza respectiva cuando dejan de estar separadas.¹⁶

Si estas palabras de Fromm se toman en serio, la preocupación por el conocimiento se hace viable en términos pedagógicos sólo cuando tal conocimiento es comprobado con un fin explícito en la mente. Lejos de ser determinista, la importancia de este punto de vista radica en que aclara la necesidad que tienen los educadores de desarrollar objetivos que ayuden a los estudiantes a analizar la compleja influencia recíproca y las tensiones sociales que se suscitan entre cuestiones concernientes a los medios y los fines. Tal análisis capacitaría a los estudiantes para encauzar sus propias vidas cuando se ven enfrentados con el problema de la acción preguntándose a sí mismos: “¿Cuál es la justificación moral de esta acción?” La perspectiva basada en la distinción de conocimiento directivo y conocimiento productivo ofrece un posible enfoque de este tema.

Otro macroobjetivo igualmente importante es el que gira en torno al esfuerzo de hacer explícito el currículum oculto. Por currículum oculto se entiende aquí aquellas normas, valores y creencias no

¹⁵ Max Horkheimer, *Eclipse of Reason*, Nueva York, Seabury Press, 1974, pág. 73.

¹⁶ Erich Fromm, *Beyond the Chains of Illusion*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston, 1968, pág. 173.

explícitamente afirmados que se transmiten a los estudiantes a través de la estructura subyacente de una determinada clase. Numerosos trabajos de investigación sugieren que lo que los estudiantes aprenden en la escuela está configurado más por el currículum oculto y por el patrón subyacente de relaciones sociales en el aula y en el conjunto de la escuela que por el currículum formal.¹⁷ Por otra parte, el currículum oculto a menudo se cruza e interfiere en las metas explícitamente formuladas del currículum formal y, más que promover el aprendizaje efectivo, lo vicia. En semejantes condiciones, la subordinación, el conformismo y la disciplina sustituyen al desarrollo del pensamiento crítico y de las relaciones sociales productivas como la característica principal de la experiencia de enseñanza escolar.¹⁸ El currículum oculto no puede eliminarse enteramente, pero sus necesidades estructurales pueden identificarse y modificarse para crear condiciones que faciliten el desarrollo de métodos y contenidos pedagógicos que contribuyan a que los estudiantes se conviertan en sujetos activos en el aula y dejen de ser simples objetos receptivos. Cuando estudiantes y profesores tomen conciencia de cómo ha actuado tradicionalmente el currículum oculto, ambos grupos podrán desarrollar una comprensión de sus diversos componentes y efectos y trabajar para formarse nuevas ideas acerca del mismo. Una vez que el currículum oculto se convierta en algo obvio, estudiantes y profesores se mostrarán más sensibilizados para reconocer y alterar sus peores efectos y podrán trabajar para construir nuevas estructuras, métodos y relaciones sociales en las que las normas y los valores subyacentes del aula contribuyan a promover más el aprendizaje que la adaptación.

Un tercer macroobjetivo gira en torno al esfuerzo de ayudar a los estudiantes a desarrollar una conciencia crítica y política. Esta posición posee una larga historia de defensores y puede encontrarse en los escritos de los antiguos griegos. Para éstos, la prueba definitiva de un sistema educativo era la cualidad moral y política de los estudiantes que lo seguían. Iglitzin, comentando el concepto que tenían los griegos de la política y la educación, afirma que “la concepción griega del pensamiento político giraba en torno a la idea de que los conceptos de educación, virtud y participación política están todos ellos íntimamente relacionados entre sí. De esta manera, la educación en el sentido griego ha de incluir los gozos y las responsabilidades de una plena participación cívica”.¹⁹ El desarrollo de un macroobjetivo que trate de perpetuar una conciencia política crítica entre los estudiantes descansa en un supuesto compartido entre otros por Kant, quien afirma que la juventud “debe ser educada no para el presente, sino con vistas a un futuro mejor para el género humano, es decir, con vistas a la idea de humanidad”.²⁰ Las implicaciones políticas de la observación de Kant deberían ser claras. Lo decisivo es que este objetivo no significa una acentuación del contenido político en el sentido más literal del término; más bien sugiere que a los estudiantes se les ha de proporcionar una metodología que les permita otear más allá de sus vidas privadas en busca de una comprensión de los fundamentos políticos, sociales y económicos de la sociedad en general. En este contexto, el término “político” significa estar en posesión de un instrumental cognitivo e intelectual que posibilite una participación activa en esa sociedad.

Un enfoque de este macroobjetivo apunta a la conveniencia de enseñar a los estudiantes el significado y la importancia del concepto de marco de referencia. Al tomar conciencia de que cada uno de ellos tienen un marco de referencia, que actúa consciente o inconscientemente, los estudiantes tendrán la oportunidad de desarrollar un marco teórico, dentro del cual podrán ordenar sus experiencias y reconocer la base social de sus percepciones. El eminente filósofo yugoslavo Markovic relaciona directamente la maduración de una conciencia política crítica con el desarrollo de un marco de referencia o, dicho de otro modo, de una visión del mundo:

La visión del mundo contribuye a que uno tome conciencia de lo que habitualmente hace inconscientemente. Si la teoría es válida, aumenta nuestro conocimiento acerca de nosotros mismos y de nuestras acciones, nos capacita para controlar nuestros propios poderes, para reflexionar acerca de ellos crítica y racionalmente, y para mejorar nuestra forma de actuar en el futuro. Si es verdad que seguimos ciertas reglas siempre que nuestra actividad está bien organizada y dirigida hacia una meta, la ignorancia de esas reglas es una forma específica de alienación.²¹

¹⁷ Discusiones sobre el currículum oculto pueden encontrarse en las siguientes fuentes: Jackson, *Life in Classrooms* (trad. cast.: *La vida en las aulas*, Madrid, Marova, 1975); Dreeben, *On What is Learned in Schools*; Overly, *The Unstudied Curriculum*.

¹⁸ Bowles y Gintis, *Schooling in Capitalist America*, págs. 131-148 (trad. cast.: *La instrucción escolar en la América capitalista*, Madrid, Siglo XXI, 1985).

¹⁹ Lynne B. Iglitzin, “Political Education and the Sexual Liberation”, *Politics and Society* 2 (invierno de 1972), 242.

²⁰ Herbert Marcuse, *Counter-Revolution and Revolt*, Boston, Beacon Press, 1972, pág. 28.

²¹ Mihailo Markovic, *From Affluence to Praxis*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1974, pág. 23.

La importancia de que los estudiantes se hagan conscientes de su propio marco de referencia se acrecienta cuando este último está informado por un modo de razonar que ayuda a los estudiantes en cuestión a relacionar lo personal con lo social; en otras palabras, cuando el marco de referencia está informado por una epistemología que contribuye a que los estudiantes reconozcan la naturaleza social, y en este sentido política, del pensamiento y de la acción. El supuesto subyacente a esta posición es que el conocimiento es un fenómeno políticosocial que se estudia mejor examinando la red de conexiones en que aparece inmerso. Esta posición exige la utilización de una metodología que ponga de relieve la conexión entre valores y hechos, y, por otra parte, que se perciba el conocimiento tratando de comprender sus nexos causales, es decir, la red o relaciones que lo hacen significativo.

Si los estudiantes han de desarrollar una conciencia política, deben empezar teniendo muy claro que la enseñanza escolar es un proceso político, no sólo porque contiene un mensaje político o aborda temas políticos de vez en cuando, sino también porque está producida y situada en un conjunto de relaciones sociales y políticas del que no puede abstraerse. Consecuentemente, a los estudiantes se les ha de dar la doble oportunidad de comprender la naturaleza política del proceso de la enseñanza escolar y de utilizarla como un modelo microcósmico en el que aplicar su capacidad crítica y sus análisis, todo lo cual se demostrará beneficioso una vez que dejen la escuela y se integren en el conjunto de la sociedad. Desde este punto de vista, este macroobjetivo debería contribuir a generar en los estudiantes el deseo de combinar el pensamiento analítico y reflexivo con diversas formas de interacción social en el aula. Considerando que semejante pretensión tiene su origen en Dewey, Kohlberg ha señalado que “esto significa que el aula misma ha de verse como campo de batalla en el que el proceso social y político se desenvuelve en un microcosmos”.²²

En conclusión, los macroobjetivos proporcionan un esquema satisfactorio destinado a ayudar a estudiantes y profesores a superar conceptos de aprendizaje limitados por los parámetros de una determinada materia o curso. Y lo que es más importante, la distinción entre macroobjetivos y microobjetivos permite a los educadores servirse de diversos objetivos con el fin de explorar la relación existente entre las experiencias del aula de los estudiantes y las fuerzas sociopolíticas que configuran la cultura dominante. Por ejemplo, el modelo “macro-micro” debería permitir a los profesores que no suscriben incondicionalmente el punto de vista conductista sobre los objetivos seleccionar objetivos de conducta como microobjetivos, siendo capaces al mismo tiempo de servirse de otros tipos de objetivos como macroobjetivos. La flexibilidad de este enfoque no sólo hace más fácil la valoración de la eficacia de diferentes tipos de objetivos educativos, sino que, además, asegura el hecho de que el plan de cada curso esté basado en un enfoque que relacione diferentes formas de aprendizaje con normas y valores socialmente construidos. Los educadores tienen que superar la esquizofrenia teórica que actualmente caracteriza el movimiento de los objetivos. Sólo entonces estarán en mejores condiciones de desarrollar objetivos de curso destinados a nutrir aquellas experiencias educativas de sus estudiantes que iluminarán la riqueza política y la complejidad social de la influencia mutua que se da entre lo aprendido en la escuela y la experiencia de la vida diaria.

²² Lawrence Kohlberg, “Moral Development and the New Social Studies”, *Social Education* 37 (2 de mayo de 1973), 371.