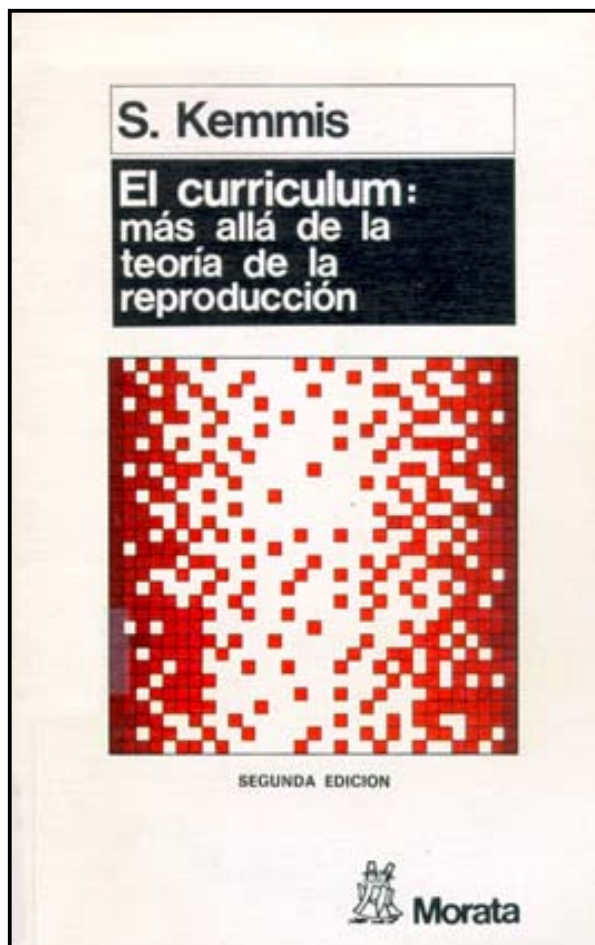


El currículum: Más allá de una teoría de la reproducción

STEPHEN KEMMIS

con la colaboración de Lindsay FITZCLARENCE



Título original de la obra:
Curriculum theorising: beyond the
reproduction theory

Primera Edición, 1988
Segunda Edición 1993

Ediciones MORATA
Madrid

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

INDICE

AGRADECIMIENTOS	4
INTRODUCCION	9
PREFACIO	11
CAPITULO I: La naturaleza de la teoría del "currículum"	19
El campo del "currículum": teoría y metateoría, 19.–Metateoría, 26. Definiciones e historia del "currículum", 27. El primitivo uso del término "currículum", 31. La historia de los métodos de enseñanza de BROUDY, 33. La historia de los códigos del "currículum" de LUNDGREN 37.	
CAPITULO II : El nacimiento de la moderna teoría educativa bajo la influencia de la educación de masas	46
El perfeccionamiento de la construcción teórica técnica del "currículum": TYLER y el desarrollo del "currículum", 52.–La reacción contra las teorías técnicas del "currículum": la emergencia de la práctica, 63.–STENHOUSE: hacia una elaboración teórica curricular emancipadora, 75.	
CAPITULO III: Hacia la teoría crítica del "currículum"	78
Razonamiento dialéctico, intereses emancipadores y crítica ideológica en la teoría crítica del "currículum" 80.–Razonamiento dialéctico, 80.–Teoría y práctica en la ciencia social crítica: la teoría de los intereses constitutivos del saber y el interés emancipador, 85.–Crítica de la ideología en ciencia y en educación, 88.	
CAPITULO IV: Teorías del "currículum" y reproducción social	95
Teoría de la educación, escolarización y cambio social 95.–Circunscribiendo el problema central del "currículum": educación y sociedad frente a escolarización y estado, 99.–El proceso de reproducción social y cultural, 105.–Teorías de la correspondencia y de la oposición, 107.–Estructuración y resistencia, 110.–Reproducción y transformación, 110.	
CAPITULO V: La teoría del "currículum" como ideología	112
La ideología, 114.–La idea de la ideología "dominante", 120. La ideología dominante en el "currículum", 122.–La ideología dominante en la elaboración de la teoría del "currículum", 129.	
CAPITULO VI: Hacia el restablecimiento del debate y de la teoría de la educación	137
La experiencia de la burocracia, 137.–El modo burocrático de pensamiento, 139.–La destrucción de las tradiciones educativas, 141.– La necesidad de revitalizar el debate educativo, 142.—El debate público sobre la educación y la formación de comunidades críticas de teóricos del "currículum", 145. Apéndice: Algunas comparaciones entre los valores y modos de pensamiento burocráticos y comunitarios, 155.	
EPILOGO: Algunos puntos de partida para los investigadores con temporáneos del currículum"	156
Primera etapa de análisis: algunas cuestiones de principio, 158.–Segunda etapa del análisis: un posible marco para caracterizar las perspectivas en conflicto sobre los temas del "currículum", 159.—Del análisis a la acción, 164.	
BIBLIOGRAFIA	166
OTRAS OBRAS DE MORATA DE INTERES	175

PREFACIO

Para muchos profesores y para otras personas relacionadas con la escolarización,¹ la noción de "*curriculum*" no plantea problemas: su significado es de por sí evidente. El "*curriculum*" se desarrolla con el trabajo mismo, tal y como viene. Se considera simplemente como la organización de lo que debe ser enseñado y aprendido. Con frecuencia, se toma como algo establecido fuera del marco de una determinada clase o escuela o al menos, mediante un proceso de toma de decisiones en dónde el profesor individual tiene poco que decir. Se piensa que se refiere a aquello que los profesores "tienen que" enseñar sobre lo que ellos ejercen solamente un control muy limitado. Desde este punto de vista, difícilmente puede verse el *curriculum* como la realización de un proyecto educativo de un profesor o de una escuela para sus alumnos, su comunidad y la sociedad en su conjunto.

Un lamentable comentario en la enseñanza contemporánea de los estudios sobre educación consiste en que la aparición de cuestiones sobre la *naturaleza del curriculum* se mira frecuentemente como un estéril ejercicio "académico". Es como si se pudieran mantener debates sobre lo que debería aparecer "en" el *curriculum*, sin el correspondiente análisis respecto a qué es un *curriculum* para que pueda "contener" cosas.

El análisis sobre la naturaleza del *curriculum* es cada vez más, tan esencial como el desarrollado sobre su función. Se trata de una discusión muy práctica sobre la naturaleza de la educación tal y como se lleva a cabo mediante el trabajo en los centros educativos; es un debate sobre cómo educar en la práctica. Con toda seguridad se trata de una materia ante la que los profesores no pueden permanecer indiferentes.

Tener una visión de la naturaleza del *curriculum* es haber recorrido algunas etapas hacia una teoría del *curriculum*. Disponer de una documentada teoría del *curriculum*, a su vez presupone que se tiene también una visión de la naturaleza de la teoría; y esto implica, por su parte, que se han desarrollado ciertas etapas hacia la consecución de una teoría de la teoría: una metateoría.

Esta monografía tiene que ver con la teoría y con la metateoría del *curriculum*. Plantea algunas de las cuestiones que surgen cuando se consideran problemáticos, no sólo el "*curriculum*", sino la "teoría del *curriculum*" y la "elaboración de la teoría curricular".

Por todas partes se mantiene abierto un debate público sobre lo que las escuelas hacen y deberían hacer en relación con los estudiantes y con nuestra sociedad. En el curso de este debate se viene sometiendo cada vez más a examen el funcionamiento del *curriculum*. Gran parte del mismo se ocupa en instar (pero no en resolver) prescripciones para mejorar los currícula y reformar las escuelas. En una época como la nuestra es particularmente importante que los profesores y las personas más cercanas al análisis sobre el funcionamiento del *curriculum* estén bien informados acerca de su naturaleza y efectos sobre lo que es y lo que hace para los estudiantes y para la sociedad. Necesitamos una teoría más poderosa del *curriculum* que nos permita efectuar mejores análisis de la naturaleza y efectos de los currícula contemporáneos y actuar más adecuadamente sobre la base de lo que conocemos.

La comprensión de lo que el *curriculum* es y hace—la construcción de la teoría del *curriculum*— no parece constituir, curiosamente, ningún problema para muchos de los participantes en los actuales debates sobre educación. Parece como si se hubiese llegado a un amplio acuerdo sobre lo que significa entender una actividad práctica, socialmente construida e históricamente formada, como la educación. Sin embargo, tal acuerdo no puede ser asumido; de hecho, existen grandes discrepancias, en el terreno del *curriculum*, sobre lo que significa "educación" o "*curriculum*". En términos de la metodología para el estudio del *curriculum*, algunos creen que entender la educación es como comprender los tipos de "fenómenos" estudiados en las ciencias físicas o naturales; otros piensan que sólo puede ser entendida

¹ El vocablo "escolarización" se utiliza en esta monografía para referirse a la provisión institucional de educación. Aunque para muchos lectores tal término puede significar 'escuelas', las ideas expuestas se aplican a un espectro más amplio de instituciones educativas: colegios universitarios, universidades, escuelas infantiles y otros tipos de centros educativos

históricamente; unos creen que se trata de un terreno práctico, como la política, en donde la comprensión se demuestra sólo en la deliberación práctica y en la toma de decisiones avaladas por el éxito; y otros piensan que la teoría de la educación y la del *curriculum* son subespecies de la teoría social general. Y más en contacto con la realidad, existe también gran desacuerdo sobre los aspectos de la vida social contemporánea que los estudiantes deben aprender y han de estar representados en los *curricula*. Las perspectivas contemporáneas sobre lo que debe aparecer "en" el *curriculum* escolar reflejan ideas procedentes de tres fases de la historia reciente: las correspondientes a un periodo de consenso social relativamente grande (los últimos años 50), las de la época en la que esa unidad se rompió (los 60 y 70), y las del período actual en las que se están haciendo vigorosos esfuerzos por restablecer el consenso sobre la naturaleza, las necesidades y los problemas de la sociedad. Al estar presentes las ideas procedentes de estos períodos, aparecidas en un breve espacio de tiempo histórico —(sólo 30 años), a título de "contemporáneas" en la mente de los encargados de desarrollar el *curriculum* en los órganos gubernativos y en las escuelas— incorporan perspectivas muy diferentes de la educación y de la sociedad, así como de la naturaleza, las necesidades y los problemas de la teoría contemporánea del *curriculum*.

Dado que se relaciona con problemas como éstos, la presente monografía no puede ser de utilidad sino entrando en tales cuestiones centrales en el terreno de los estudios educativos. Efectivamente, una lectura de la literatura actual sobre el *curriculum* sugiere que éste es un campo que ha cobrado el conjunto de problemas que en otro tiempo se estudiaba bajo la rúbrica más genérica de "estudios educativos". Hace 30 años se creía comúnmente que la educación era un tipo de campo mixto que requería el estudio interdisciplinar, dependiendo sus propios logros de los que se produjeran en disciplinas "básicas" tales como psicología, sociología, economía, historia y filosofía; sin embargo, hoy día hay menos confianza en que los avances en esas parcelas de conocimiento propicien progresos correlativos en nuestra comprensión de la educación. Del mismo modo, en la actualidad se confía menos en que la psicología de la educación, la sociología de la educación, la historia de la educación o la filosofía de la educación, en cuanto disciplinas "aplicadas", puedan proporcionar respuestas coherentes e integradoras a los problemas que surgen en la teoría y en la práctica educativas, dado que la educación es un terreno práctico, socialmente construido, históricamente formado, y sus problemas no son separables en, o reducibles a, problemas de aplicación de saberes especializados desarrollados por las disciplinas "paternas", "puras". Es más, si es acertada nuestra idea de que la práctica del *curriculum* es un proceso de representación, formación y transformación de la vida social en la sociedad, la práctica del *curriculum* en las escuelas y la experiencia curricular de los estudiantes debe entenderse como un todo, de forma sintética y comprensiva, más que a través de las estrechas perspectivas de especialidades de las disciplinas particulares. Forzados a enfrentarse con tales problemas concretos de la práctica y del desarrollo del *curriculum*, así como con los problemas teóricos de la construcción del campo de conocimientos, los teóricos del *curriculum* han comenzado a reconocer las limitaciones de los enfoques de "fundamentos" y de (sus hermanos) los de las disciplinas "aplicadas", y se han dirigido a la búsqueda de nuevos paradigmas para el estudio del *curriculum*, nuevas sendas para abordar los problemas de la teoría y de la práctica de la cuestión.

Durante los últimos 20 años, la búsqueda de paradigmas apropiados en relación con el *curriculum* ha ocupado la atención de muchos investigadores. En ese proceso se han reexaminado críticamente los resultados de la investigación previa. Se ha producido una vuelta a los orígenes, tratando de redefinir el campo por sí mismo. Como era de esperar, quienes se empeñaron en esta tarea crítica se encontraron introduciéndose de nuevo en algunos de los problemas más fundamentales de los estudios sobre la educación y urgiendo nuevos planteamientos de los mismos.

Independientemente del análisis autocrítico llevado a cabo en el terreno del *curriculum*, se ha producido, en fecha reciente, un cierto número de importantes avances en la teoría social general. En especial, los campos de la sociología, la política, la historia, la economía y la filosofía han efectuado transformaciones significativas y relativas a nuestros intereses como los nuevos recursos metateóricos que se han aplicado a la resolución de sus problemas. Estos

cambios han impulsado también el proceso de transformación en el terreno del *curriculum*, sugiriendo nuevos enfoques prometedores para su estudio y el de la educación en general.

Uno de los elementos importantes en la reconstrucción de la teoría social en general ha sido la vuelta al problema clave de la relación entre la teoría y la práctica sociales. También en la educación se ha dado una renovada apreciación de la importancia del problema de la relación entre la teoría y la práctica educativas. No se trata de que el problema se encontrase lejos del centro del pensamiento de los teóricos o de los prácticos de la educación; siempre ha existido la preocupación por la adecuación entre lo que las teorías describían o explicaban sobre la práctica, y por la medida en que la práctica llevaba a cabo la teoría. Se trata, más bien, de que el problema general de la relación entre teoría y práctica se ha planteado de un modo nuevo que no contempla en primer término las funciones de la teoría como fuente de prescripciones para la práctica (teoría → práctica), o que la práctica sea considerada primariamente como fuente para las teorías (práctica → teoría). Las nuevas formas de plantear los problemas de la teoría y de la práctica ofrecen caminos más reflexivos y mutuamente constitutivos de entender la relación (teoría ↔ práctica) en cuanto históricamente formada, socialmente construida y práctica.

Por una parte, las nuevas formas de plantear los problemas de la teoría y la práctica del *curriculum* pueden considerarse como un reflejo de avances más generales en la teoría social; por otra, podrían considerarse como modos exclusivos del campo curricular. Se trata de problemas del *curriculum*, no de cuestiones de teoría social general, que se plantean en la mente de la comunidad de estudiantes y profesores cuyo trabajo es la educación. Pudiendo concederse fácilmente que hay aspectos de los problemas educativos que constituyen manifestaciones de tendencias y problemas sociales más generales (por ejemplo, la burocratización y politización del *curriculum*), hay también cuestiones que requieren el estudio desde el interior del medio educativo (por ejemplo, los problemas prácticos de decidir los

curricula para personas concretas en lugares determinados, o los problemas de comprensión del papel institucional que la educación juega al sostener y desarrollar unas determinadas sociedad y cultura en particulares períodos).

Estos son los problemas sobre los que versa esta monografía. En el Capítulo Primero examinamos la naturaleza de la teoría del *curriculum* y la historia del "*curriculum*", intentando ubicar históricamente la noción de "*curriculum*", y mostrando cómo ha sido interpretada en diferentes épocas. En el Capítulo II, examinamos el advenimiento de la moderna teoría educativa y dos de las principales corrientes de la construcción teórica contemporánea sobre el *curriculum*. Aquí tratamos de mostrar cómo estas dos distintas concepciones de lo que significa elaborar la teoría del *curriculum* han generado muy diferentes enfoques de los problemas curriculares. El Capítulo III, manifiesta algunas de las oposiciones entre las primitivas perspectivas sobre el *curriculum* y muestra cómo los aspectos metateóricos han conducido a la redefinición del campo curricular y al surgimiento de una forma crítica de elaborar la teoría del *curriculum*. En el Capítulo IV, exponemos la naturaleza de la perspectiva que ha surgido acerca del *curriculum*, perspectiva relacionada fundamentalmente con la reproducción y la transformación de la sociedad y la cultura y con el desarrollo de una visión crítica de los procesos de reproducción y transformación, que tiene implicaciones prácticas para los profesores y las escuelas participantes activos en estos amplios procesos sociales. En el Capítulo V examinamos cómo la elaboración de teoría curricular forma también parte de este proceso consideramos la elaboración teórica del *curriculum* como ideología, como una práctica que, a pesar de sus aspiraciones a menudo progresivas, tiende a reproducir las relaciones sociales de la educación y de la sociedad. Y en el Capítulo VI habiendo accedido a la posición en que la construcción teórica curricular se contempla como un aspecto importante de los procesos (necesariamente) sesgados desde el punto de vista ideológico, de la formación social y cultural que denominamos educación, hacemos algunas sugerencias acerca de cómo el debate y la construcción teórica sobre la educación pueden ser revitalizados, y sobre cómo pueden los trabajadores del *curriculum* poner en práctica una visión crítica del mismo mediante procesos de reflexión y autorreflexión sobre sus propias prácticas .

Sería un error pensar que las ideas generales expuestas en esta monografía sean algo más que tentativas. Es preciso desarrollar mucho más trabajo para cumplir las promesas vislumbradas y explorar el potencial contenido en la perspectiva de la construcción teórica del

curriculum propuesta. El máximo al que puede llegar esta monografía es perfilar un programa de investigación para estudiantes de teoría del *curriculum*

CAPITULO 2

El nacimiento de la moderna teoría educativa bajo la influencia de la educación de masas

Hasta finales del Siglo XIX la teoría de la educación no adoptó la forma de la moderna teoría del *curriculum* (véase SCHUBERT, 1980, y SCHUBERT y cols., 1984, para una revisión de los escritos sobre el curriculum en el Siglo XX). Mientras que en el pasado la teoría de la educación se refería a las relaciones generales entre educación y sociedad, expresando sus puntos de vista sobre el bien de la humanidad, la naturaleza de la sociedad correctamente asentada y sobre el papel de la educación para fomentar tanto el bien de las personas como el bien social, a finales del Siglo XIX la teoría de la educación se hace más específica y detallada en sus prescripciones para los profesores y las escuelas acuciada por las necesidades del moderno estado industrial. Afrontando el papel de la escolarización para cumplir los propósitos del estado, empieza a ser menos explícita acerca de cuán abiertas y filosóficamente irresolubles aparecen estas grandes cuestiones. Donde la primitiva teoría de la educación podía ser considerada como "filosófica", en el sentido de expresar y argumentar en relación con valores sociales generales, religiosos, políticos, económicos y educativos, y mientras algunas de las nacientes teorías de la educación y del curriculum prolongan esta tradición, comienza a aparecer un grupo de teorías del *curriculum* que dan por sentado que el papel de la escolarización es el de producir una fuerza de trabajo cualificada y el de lograr la reproducción de la sociedad, reproducción en las generaciones posteriores de los valores y formas de vida y de trabajo que caracterizan conjuntamente los patrones económicos, políticos y culturales del estado moderno (Lundgren, 1983, P. 35).

W. F. CONNELL, en su gigantesca *A History of Education in the Twentieth Century World* (1980) pasa revista a la diversidad de construcciones teóricas sobre la educación en el Siglo XX hasta 1975. ES una excelente introducción a las ideas de muchos de los principales teóricos de la educación, incluyendo diversos tratadistas de la misma de distintos continentes. Señala tres temas principales en el pensamiento sobre la educación de finales del Siglo XIX: la provisión de educación para todos, la sumisión del curriculum a los objetivos nacionales y la reforma de los métodos de enseñanza. Divide su historia en tres períodos (que constituyen partes de su libro): "el despertar educativo": 1900-1916: "la ambición educativa": 1916-1945 ("época de vertiginosa ambición en la que se formularon ideales; la relación entre educación y sociedad fue cuidadosamente examinada, y la profusión de nuevas prácticas y experimentos empezó a poner en marcha amplios y sustanciales cambios de los objetivos, contenido y métodos de enseñanza", p. 5), Y la "reconstrucción y expansión educativas", 1945-75, incluyendo la que tenía como objetivo lograr una expansión continuada, y una más precisa reconstrucción de los *curricula* escolares en relación con las tendencias y necesidades sociales. A lo largo del siglo, en general, identifica tres "tendencias básicas relacionadas": 1) la politización consciente de la educación (a través de fases de solidaridad, de relación con la justicia social, económica y política, y con la reconstrucción de la sociedad); 2) la referencia a la mejora personal y social a través de la educación, Y 3) el movimiento desde nociones más limitadas de instrucción hacia las más humanas de educación (relacionado, según , con el crecimiento de la psicología de la educación, el del enfoque activo de la educación y con la "búsqueda de lo importante"). El libro es un valioso recurso para los estudiosos de la teoría del *curriculum*, proporcionando referencias sobre muchas fuentes clave para la teoría de la educación de este siglo.

En un sentido los temas de CONNELL pueden leerse como el relato de la ampliación del acceso a la educación y al progreso dirigido hacia valores sociales y educativos más liberales y humanos. Los indudables logros de la educación en el Siglo XX pueden considerarse como un progreso hacia la consecución de las promesas del periodo liberal de la Ilustración en el Siglo XVIII, con su insistencia en la superación del dogma mediante la racionalidad. Pero detrás de

este aspecto positivo del progreso educativo, el cuadro es más complejo (como muestra la historia de CONNELL). Existen conflictos sustanciales sobre los valores educativos, y, en nuestro siglo, la educación ha sido puesta al servicio tanto de valores totalitarios como liberales. No sólo en sus fases totalitarias, sino también, de modo más sutil, la escolarización ha constituido un medio para la ilustración y el desarrollo del individuo y, por otra parte lo ha sido para lograr los propósitos del estado.

El desarrollo de la elaboración teórica sobre la educación hacia teorías que, en primer lugar, presuponen y, después, tratan de regular la función de reproducción social de la escolaridad se enlaza, según CONNELL Y otros (por ejemplo, HAMILTON, 1980a, y LUNDGREN, 1983) con el nacimiento de la educación de masas. Esta se convierte en una aspiración a conseguir a finales del Siglo XVIII Y principios del XIX; hasta finales del XIX no se promulgan de modo general leyes que obliguen a la escolarización elemental obligatoria (en Europa continental, Australia, Gran Bretaña y Estados Unidos), y hasta mediados de ese siglo no se consigue poner en práctica la escolarización primaria obligatoria; hasta el segundo cuarto del siglo no se promulgan las primeras leyes sobre la obligatoriedad de la educación posprimaria, y sólo a mediados del Siglo XX se logra su cumplimiento generalizado (CONNELL y cols., 1982). El advenimiento de la educación de masas está relacionado con la necesidad sentida por el moderno estado industrial de disponer de mano de obra adiestrada: una fuerza de trabajo educada y distinguida que pudiera ocuparse de las tareas impuestas por la economía moderna. La educación de masas impuso nuevas exigencias: no era suficiente con educar a un grupo selecto religioso, político o económico, o, incluso, extender la educación hasta la clase media burguesa, sino que se trataba de proporcionar al menos una educación elemental para todos.

Para lograr estos objetivos se requerían determinados ajustes: acuerdos de ámbito nacional sobre los fines de la educación (a lo que LUNDGREN se refiere cuando habla de "cualificación del trabajo" y de reproducción social); una sujeción más directa de la educación a las necesidades de la sociedad y de la economía, y una expansión masiva de la disponibilidad y de la duración de la escolarización. Estos requisitos impusieron posteriormente otro: la introducción de niveles totalmente nuevos en la institucionalización de la escolarización. Esta institucionalización venía exigida en parte por razones pragmáticas, por ejemplo, asegurar el acceso generalizado y regular la calidad de la educación proporcionada), en parte por razones morales de justicia y equidad (asegurando una calidad de educación comparable, independientemente de la escuela a la que acudiesen los alumnos) y en parte por razones político-económicas (regular la reproducción de la división del trabajo). Inmediatamente se pusieron de manifiesto dos efectos principales ante los planificadores de la educación: se necesitaban nuevos y más explícitos currícula para las escuelas y un conjunto más amplio de profesorado preparado. Lo que había que enseñar y las aptitudes de quienes tenían que impartir la enseñanza se convirtieron en materias detalladamente reguladas por el estado en un grado desconocido en períodos precedentes.

Afines del Siglo XIX, la teoría de la educación empezó a desarrollar nuevas formas. Aunque continuó la educación "filosófica" general de los profesores previa al cambio (especialmente en el caso de los grupos selectos educados en la universidad entre profesores y administradores educativos), apareció un nuevo pragmatismo en la preparación del profesorado. Aunque es cierto que las primitivas formas de preparación del profesorado consistían en el aprendizaje (incluyendo el empleo de estudiantes de categoría superior como "monitores" que supervisaban la educación de los más jóvenes, y el aprendizaje de profesores estudiantes a cargo de profesores maestros), al final del Siglo XIX y principios del XX se incrementó la formación de profesores mediante los cursos de las "escuelas normales" de las escuelas de "profesores" y, hasta cierto punto, de las universidades. Las cuestiones filosóficas generales continuaron enseñándose (a través de textos sobre las ideas de los grandes educadores del pasado, véase, por ejemplo ADAMS, 1928, y, como ejemplo más reciente, RUSK y SCOTLAND, 1979), si bien progresivamente sobre un substrato de preparación del profesorado dirigido a la enseñanza de currícula determinados con cierto detalle por el estado. Algunas de las cuestiones filosóficas más generales de la educación fueron desplazadas así del núcleo de la formación del profesorado, siendo sustituidas por *currícula* de formación de profesores más prefijados, que les

preparaban para desempeñar su papel en la escuela y en la clase, papeles éstos que quedaban a su vez relativamente fijados por las demandas superiores sociales, políticas y económicas dirigidas a la escuela. En este período, la distinción entre educación y escolarización adquiere nueva fuerza.

Desde la Antigüedad ha existido una distinción entre lo que LUNDGREN (1983) llama "textos *para* la pedagogía" (a partir de los cuales los profesores pueden enseñar) y "textos *sobre* pedagogía" (que describen y elaboran la teoría de la pedagogía y del *curriculum* para los profesores y para otros). Pero la distinción entre ambos se hace más clara en el Siglo XX, cuando las teorías del *curriculum* surgieron para explicar el carácter general y los valores de la educación y de la escolarización a los profesores (véase SCHUBERT, 1980, para una revisión de textos explícitamente dedicados al *curriculum* desde principios de siglo).

Sin embargo dentro de la clase general de textos sobre pedagogía aparece una nueva distinción entre: las teorías que tratan la relación general entre educación y sociedad como no problemáticas (contemplando la escolarización como la evidente preparación de los estudiantes para su participación en la sociedad y en la economía) y las que tratan esa relación como problemática (como las teorías educativas, más "filosóficas", del pasado). Puede afirmarse que las primeras han servido generalmente para acostumar a los profesores a las tareas técnicas requeridas por la escolarización; las últimas continuaron, y continúan, suscitando cuestiones sobre la propia naturaleza y funciones de la educación, así como poniendo de manifiesto las graves cuestiones relativas a la propia naturaleza de la sociedad y del bien de la humanidad, tratando de educar a los profesores para que hagan juicios prudentes sobre la sociedad, la educación su papel como profesores y sus responsabilidades ante sus alumnos y ante la sociedad. La distinción entre estos dos tipos de teorías fue presentada al principio de este capítulo cuando expusimos la distinción de SCHWAB entre lo "teórico" (que hemos preferido denominar "técnico", siguiendo a Aristóteles) y lo "práctico", como bases para la teoría del *curriculum*. Ambos tipos de teoría subsisten actualmente.

El nacimiento de la escolarización de masas, impulsada por los objetivos planteados por el estado, con su exigencia de normalización de la enseñanza y del contenido del *curriculum* de acuerdo con los objetivos sociales y económicos, favoreció, y favorece, la generación de la teoría "técnica" del *curriculum*. Así, en el Siglo XX, vemos la proliferación de teorías "técnicas" del *curriculum*; efectivamente, para muchos profesores, éstos son los únicos tipos de teoría de *curriculum* que les han sido enseñados: teorías de enseñanza y aprendizaje, teorías de "materias" y teorías de desarrollo curricular (para mencionar algunos de los principales tipos de teoría "técnica" de *curriculum*). Mientras muchos profesores reclaman también las ideas educativas de PLATÓN (427-346 a. C.), Jean Jacques ROUSSEAU (1712-1778), Friedrich W. A. FROEBEL (1782-1852), John DEWEY (1859-1952) y otros "grandes", aquéllos les ven únicamente como importantes pensadores de la educación del pasado, fundamentalmente de interés histórico (como si la historia no fuese de interés actual), irrelevantes, o sólo de importancia relativa, en relación con los problemas y procesos educativos actuales, o como figuras de autoridad en la marcha del progreso en el pensamiento educativo hacia las perspectivas contemporáneas que consideran "correctas". Para estas personas, las discusiones de la teoría de la educación han perdido su fuerza moral intelectual y política; en oposición al espíritu de la educación de la ilustración, pero en consonancia con el espíritu ahistórico de nuestra propia época, han vuelto la espalda a la historia; quizá inconscientemente se han inmunizado frente a las cuestiones fundamentales de la educación misma, aceptando como inmutables las estrechas estructuras y posibilidades de la educación disponibles bajo las formas definidas y reguladas por el estado de la enseñanza contemporánea.

Aunque las teorías "prácticas" del *curriculum* del pasado siglo (a menudo del tipo de la "gran teoría educativa") fueron hasta cierto punto suplantadas por la teoría "técnica" del *curriculum* surgida en este siglo, el argumento de SCHWAB a favor de la práctica es una llamada actual para resucitar el antiguo tipo de teoría educativa, centrándose especialmente en la toma práctica de decisiones de los profesores en las clases y en las comisiones de *curriculum* de la escuela. Sin embargo, al mismo tiempo, el argumento de SCHWAB es también un hito importante en la reanimación del debate sobre la naturaleza de la teoría del *curriculum* y el papel de la metateoría en el *curriculum*. Trabajos como el de SCHWAB resucitan el debate,

dentro del campo del *curriculum* mismo, sobre sus propios problemas centrales: acerca de la naturaleza y del papel de la educación en la sociedad. Tales trabajos rehusan aceptar las formas actuales de escolaridad y de instrucción en la clase (o, a estos efectos, el papel de los profesores) como obvias dentro del entramado político-económico del moderno estado industrial, cuestiones que la teoría "técnica" del *curriculum* da por hechas.

Revisaremos ahora varios ejemplos de elaboración teórica "técnica" y "práctica" del *curriculum*, para aclarar posteriormente el desarrollo de la teoría del *curriculum* durante este siglo.

El perfeccionamiento de la construcción teórica técnica del *curriculum*: Tyler y el desarrollo del *curriculum*

Al describir el código de curriculum racional, LUNDGREN (1983, p. 32) dice que "una sociedad diferenciada exigía una base racional para la diferenciación de la fuerza de trabajo"; desde su punto de vista, la educación se convirtió en un instrumento crucial mediante el cual el estado podía aquilatar esta diferenciación (tanto "horizontalmente", entre especialidades, como "verticalmente", entre categorías ocupacionales y de clase en una sociedad burocratizada en forma creciente). El código de *curriculum* racional aparece—afirma LUNDGREN— tras la instauración de la educación de masas, cuando el estado industrial moderno comienza a pulir sus mecanismos para la producción ordenada de su fuerza de trabajo y la reproducción de las relaciones sociales que caracterizan la vida y el trabajo en el estado moderno (aunque tendiese también a mantener la constante transformación de la sociedad hacia valores más liberales, característica del código "moral").

El código racional era explícito en relación con sus valores y propósitos: los valores de la educación vocacional (preparación de la fuerza de trabajo, incluyendo sus grupos selectos administrativos y culturales) eran abiertamente expuestos y defendidos contra los argumentos de los defensores de (por ejemplo) los antiguos códigos moral y realista. Cuando estos valores y propósitos explícitos fueron aceptados de forma más general, el papel de la escuela como instrumento de reproducción social y cultural empezó a considerarse obvio, no sólo por los políticos y los planificadores de la educación, sino también, de forma creciente, por los profesores y por los educadores de éstos. La perspectiva pragmática e instrumental de que, con independencia de lo que pudiese lograr la escolarización era fundamentalmente una preparación para el trabajo, se convirtió en un lugar común. En efecto, llegó a ser un aspecto central de la acción del principio meritocrático del liberalismo: el punto de vista según el cual las personas tienen éxito según sus méritos, y que la escuela es un lugar en el que se forja y se prueba la "capacidad". Este principio meritocrático transformó la perspectiva de la escolaridad de reactiva (en respuesta a las demandas de una fuerza de trabajo diferenciada) en un principio más proactivo: la escuela funcionaría positiva y selectivamente para colocar a las personas en los papeles y ocupaciones en sociedad sobre la base de sus "capacidades".

Estos cambios fueron progresivos, en cierto modo: representaban un tipo de fiesta para la educación. La educación no iba a ser considerada ya como un aspecto de la preparación de los grupos selectos (ordenando la formación y disciplinando la mente no entrenada, por ejemplo), ni un elemento indispensable para la preparación de los trabajadores para los puestos medios y superiores de la jerarquía ocupacional, ni incluso una provisión de alfabetización para todos. En esta situación, la escolaridad llega a ser una pieza fundamental de los procesos institucionalizados de reproducción social y cultural a través de casi todo el espectro de actividades del estado. Ocupada esta posición central, el significado moderno de la escolaridad—y, para muchos, el moderno significado de la educación—se estableció y pudo considerarse como dado. Fue un nuevo punto de partida y de él se derivaron nuevas consecuencias.

LUNDGREN, refiriéndose a estos nuevos desarrollos, dice:

"El auténtico concepto de educación de masas requiere que el estado sea capaz de articular lo que es la educación con el fin de controlarla y cambiarla. La investigación educativa pasa a ser entonces más que un interés de los sujetos individuales; llega a constituir un instrumento para el estado mediante el que organizar sus intereses.

Esta aparición de textos sobre educación implica un nuevo y más elevado nivel de interés en el control de discurso sobre la educación. En él, la elaboración teórica sobre el *curriculum* llega a ser un

objeto a controlar desde la perspectiva del estado (un medio de controlar cómo será entendido el *curriculum*). Esta nueva dimensión ideológica sugiere la reificación del *curriculum*; así lo describimos como el período de la cosificación. Es más, sugiere que las estructuras anteriores de códigos de *curriculum* no eran más evidentes que las de los códigos primitivos. Dado que el control del *curriculum* se consigue ahora aparte de los materiales mismos y dentro del proceso de socialización de la enseñanza de la teoría del *curriculum* a los profesores, podemos hablar de la aparición de un código de *curriculum* oculto" (1983, p. 34).

A principios de este siglo, los formadores de los profesores se esforzaron en hacer más explícitamente racionales sus propios curricula, construyéndolos, en especial, sobre los "fundamentos" de las ciencias en desarrollo como la psicología (especialmente), la sociología, la economía y la teoría de la organización (que tuvo un gran impacto en la administración educativa). Al producirse la expansión de la educación del profesorado, se llevaron a cabo grandes debates sobre la naturaleza y el papel de la teoría educativa. Tanto en Australia, como en Europa y, con especial énfasis, en los Estados Unidos, la perspectiva de la "ciencia aplicada" en la teoría educativa comenzó a predominar. O sea, se pensaba que la teoría de la educación debía descansar sobre disciplinas "madres" o "fundamentales", fuera de la educación misma, en donde la teoría educativa sería meramente la aplicación de los principios derivados de estas disciplinas. La filosofía siguió considerándose una de estas disciplinas "fundamentales", pero ocupando un lugar bastante especial. Por una parte continuaba suscitando las tradicionales cuestiones de la teoría práctica de la educación (especialmente en relación con las obras de los "grandes teóricos" de la educación; véase, por ejemplo, RUSK y SCOTLAND, 1979); por otra, la filosofía misma comenzó a sucumbir a las implacables exigencias de lo técnico, y la filosofía de la educación empezó a preocuparse crecientemente del análisis conceptual (la clarificación del significado y del uso de los términos clave empleados en el discurso relativo a la educación; véanse, por ejemplo, PETERS y cols., 1967 y SOLTIS, 1968). En la medida en que la teoría del *curriculum* existía por derecho propio, era considerada como un campo de aplicación (práctica, pero, ¿con qué significado?) de los principios teóricos derivados de las disciplinas fundamentales. En resumen, la teoría del *curriculum* pasó a ser dependiente.

El gran cambio de los valores sociales generales entre guerras, con el "New Deal" en los Estados Unidos, por ejemplo, favoreció la aparición de una corriente progresista, oficialmente al menos. Pero el cambio no duró mucho. Era un período de lucha entre elementos conservadores y progresistas dentro del pensamiento liberal meritocrático, puesto de manifiesto en la educación en las discusiones entre quienes propugnaban formas de educación más críticas socialmente y los que querían establecer pruebas que sirviesen de base para proporcionar oportunidades educativas y, a través de ellas, oportunidades de vida para los estudiantes. Después de la Segunda Guerra Mundial, la época maccarthysta sostuvo el pabellón del nuevo conservadurismo y encontró su expresión en una visión tecnocrática de la sociedad, según la cual la educación era un instrumento para el desarrollo de la tecnocracia. El liberalismo de la primera parte del siglo había sido transformado: la perspectiva liberal de la meritocracia, que abría puertas a todos sobre la base de la "capacidad", había destilado la visión conservadora de la tecnocracia.

Las nuevas formas de elaboración teórica de la educación no aparecen de modo repentino. La perspectiva de "ciencia aplicada" de la educación se va estableciendo lentamente, emanando de la visión más liberal, primero como una de sus variantes y sólo más tarde en una forma capaz de suplantarla. Puede observarse la yuxtaposición de estos elementos en la teoría del *curriculum* en la obra de Ralph TYLER.

Basic Principles of Curriculum and Instruction de TYLER (1949), basada en sus notas de clase para su curso de Educación, N.º 360, de la Universidad de Chicago, es una de las exposiciones mejor articuladas y construidas de la nueva corriente de elaboración teórica sobre el *curriculum* (que ha sido muy maltratada por un extravagante criticismo). Presenta un aspecto práctico y claramente liberal, aunque, al mismo tiempo, revela un nuevo tecnicismo en el *curriculum*. Es interesante presentar la Introducción del libro de TYLER completa:

"Este librito trata de explicar un método racional para contemplar, analizar e interpretar el *curriculum* y el programa de enseñanza de una institución educativa. No se trata de un libro de texto, por

lo que no proporciona ni una guía comprehensiva, ni lecturas propias de un curso. No es tampoco un manual para la elaboración de un *curriculum*, ya que no describe ni perfila en detalle las etapas a considerar por una escuela o facultad determinada que trate de construir un *curriculum*. Este libro bosqueja una forma de considerar un programa de enseñanza como instrumento de educación efectivo. Se invita al estudioso a que examine otros métodos racionales y a desarrollar su propia concepción de los elementos y relaciones involucrados en un *curriculum* eficaz.

El método racional aquí desarrollado comienza señalando cuatro cuestiones fundamentales que deben ser respondidas al desarrollar cualquier *curriculum* o plan de enseñanza. Son las siguientes:

1. ¿Qué objetivos educativos trata de alcanzar la escuela?
2. ¿Qué experiencias educativas aptas para lograr esos objetivos pueden ser proporcionadas?
3. ¿Cómo pueden organizarse efectivamente estas experiencias educativas?
4. ¿Cómo podemos determinar si se alcanzan los objetivos?

Este libro sugiere métodos para estudiar estas cuestiones. No se trata de dar respuesta a las mismas ya que variarán en cierta medida de uno a otro nivel educativo y de escuela a escuela. En vez de responder a esas cuestiones, se da una explicación de los procedimientos a seguir para poder contestarlas. Esto constituye un método racional mediante el que examinar los problemas del *curriculum* y de la enseñanza."

(TYLER, 1949, PP. 1-2)

A pesar de las protestas de TYLER ("no es un libro de texto", "ni un manual para la elaboración del *curriculum*" "bosqueja una forma de considerar un programa de enseñanza", "se anima al estudioso a que examine otros métodos racionales", "el libro no da respuestas a estas cuestiones dado que pueden variar..."), en manos de lectores poco dados a discernir, el libro llega a ser todas estas cosas.

Los "métodos" para dar respuesta a las cuestiones que TYLER se plantea pueden parecer bastante inocentes. Pero configuran un método racional coherente que llegó a ser el propio del estudio del *curriculum* en los Estados Unidos durante la década siguiente.

Dicho brevemente, TYLER contestaba su primera cuestión sobre los objetivos educativos proponiendo la clara definición de los mismos (a través de estudios de los estudiantes, de la vida fuera de la escuela, las sugerencias de los especialistas en filosofía y psicología) y formulando esos objetivos en términos de contenido y de aspectos comportamentales (sugerencia que siguieron BLOOM y otros al formular su taxonomía de objetivos educativos; véase BLOOM y cols., 1956 y KRATHWOHL y cols., 1964).

Para responder a su segunda cuestión sobre la selección de experiencias de aprendizaje (definiéndose la experiencia como "implicando la interacción del estudiante con su ambiente", pag. 64) de manera que resultasen útiles para alcanzar aquellos objetivos, TYLER esboza cinco principios generales:

1. "en relación con un determinado objetivo a conseguir, el estudiante debe tener experiencias que le ofrezcan la oportunidad de practicar el tipo de conducta implicada en el objetivo" (p. 65);
2. "las experiencias de aprendizaje deben ser tales que el estudiante obtenga satisfacciones con la ejecución del tipo de conducta que los objetivos conllevan" (p. 66);
3. "las reacciones esperadas ante la experiencia se hallan dentro del ámbito de las posibilidades de los estudiantes implicados" (p. 67);
4. "hay muchas experiencias concretas que pueden utilizarse para lograr el mismo objetivo educativo" (p. 67), y
5. "la misma experiencia de aprendizaje normalmente arrojar diversos resultados" (p. 67).

Su tercera cuestión, "¿cómo puede organizarse una experiencia de aprendizaje de modo que se logre una enseñanza efectiva?", la responde mediante:

- una definición de organización (disposición acumulativa de experiencias de aprendizaje, de manera que cada una refuerce a la otra, tanto verticalmente -a través de diversos niveles- como horizontalmente -a través de las cuestiones del mismo nivel);
- un esbozo de tres criterios para la organización efectiva (continuidad, secuencia e integración);
- una definición de los elementos a organizar (conceptos, valores y destrezas);

- una descripción (bastante dudosa) de posibles principios de organización (secuencia cronológica, amplitud creciente de aplicación, gama de actividades creciente, empleo de la descripción seguida del análisis, desarrollo de indicaciones específicas orientadas a principios más generales, intentar construir una visión del mundo progresivamente unificada ...);
- una descripción de "estructuras organizativas", incluyendo elementos como lecciones, temas y unidades de trabajo dentro de una organización general respetando los criterios de continuidad, secuencia e integración; y
- una descripción de las cinco etapas necesarias para planificar una unidad de organización: 1) aprobación de un esquema general de organización; 2) aprobación de los principios generales de organización ; 3) aprobación de la unidad de nivel más bajo a utilizar; 4) desarrollo de planes flexibles o "unidades básicas", y 5) empleo de la planificación alumno-profesor en relación con las actividades concretas a desarrollar en una clase determinada.

La cuestión final de TYLER acerca de la evaluación de las experiencias de aprendizaje es respondida en relación con:

- sus concepciones de la necesidad de la evaluación ("descubrir hasta qué punto las experiencias de aprendizaje, tal y como han sido desarrolladas y organizadas, producen efectivamente los resultados apetecidos" para saber "en qué aspectos es efectivo el curriculum y en cuáles es necesario mejorarlo" p. 105)
- algunas "nociones básicas" sobre evaluación (valorando reiteradamente los cambios habidos en las conductas de los estudiantes con el paso del tiempo, asegurando la validez de las pruebas mediante diversas medidas, escogiendo muestras de elementos de trabajo del mismo estudiante para su evaluación, y escogiendo muestras del trabajo de distintos estudiantes), y
- una descripción de los procedimientos de evaluación (comenzando por la definición clara de los objetivos conductuales; seleccionando situaciones en las que haya que manifestar la conducta buscada y observando si se producen los resultados esperados; escogiendo instrumentos adecuados de evaluación, normalmente tests; utilizando los tests disponibles o, si es necesario, construyéndolos nuevos; seleccionando los términos o unidades a emplear para resumir o evaluar los registros de conducta obtenidos; cuidando de que los resultados de las pruebas puedan ser interpretados y diagnósticamente útiles, y determinando la objetividad y fiabilidad de las medidas utilizadas).

Concluye la sección sobre evaluación con la exposición de cómo pueden utilizarse los resultados de la misma para indicar los aspectos logrados y los más débiles de un programa y para sugerir hipótesis y explicaciones relativas a tales aspectos observados, además de para aclarar los objetivos, dirigir la atención de profesores y alumnos hacia los aspectos más importantes de un *curriculum*, para guiar a los estudiantes individuales y sugerir normas para hacer un seguimiento de la enseñanza y para proporcionar información sobre los éxitos de un programa escolar a sus clientes ("padres y público en general") (p. 125).

TYLER concluye su libro con un brevísimo capítulo sobre cómo la dirección de una escuela o facultad pueden trabajar en la construcción del curriculum, con la participación del conjunto del profesorado (de todo él, en el caso de una escuela pequeña, o de comisiones de especialistas en una grande, para establecer un consenso sobre la filosofía de la educación y la psicología del aprendizaje, para llevar a cabo estudios sobre los alumnos y estudios sobre la vida extraescolar).

El trabajo de TYLER sobre los principios básicos del *curriculum* y la enseñanza puede no haber sido pensado como libro de texto o como manual para la elaboración del *curriculum*, pero proporciona el tipo de útil resumen de técnicas que buscaban muchos profesores de *curriculum* de instituciones de enseñanza superior. Los facilitaba unidos de modo informativo y legible. Era coherente, basándose en una visión del estudiante, de la sociedad fuera de la escuela, del conocimiento de las materias y del proceso de confección de un curriculum. Su perspectiva del estudiante se derivaba de la psicología contemporánea (conductista). Su perspectiva de la sociedad partía de las de la sociología y de la filosofía de la educación (aunque pobremente especificadas), y está fundado, sin duda, en la concepción del conocimiento necesario primero, en la moderna sociedad industrial y segundo, derivado de las concepciones que miran el bien de la humanidad. Su perspectiva de las materias queda especificada por las propias especialidades y por la autoridad de los especialistas concretos en cada una. Y su visión

de la confección del curriculum es netamente técnica: selección de contenidos, su organización y secuencia de acuerdo con principios psicológicos, y la determinación y evaluación de los métodos adecuados de transmisión (experiencias de aprendizaje) utilizando la tecnología de la especificación conductual de objetivos y la medida del logro, primordialmente mediante tests. En este conjunto de principios y metodologías predomina claramente un tipo particular de psicología aplicada, y en el dominio de la teoría psicológica, TYLER proporciona sus consejos más específicos, detallados y prácticos: sobre la base de la psicología conductista aplicada se asienta el atractivo y la credibilidad de TYLER.

Antes sugerimos que la perspectiva de TYLER sobre el *curriculum* proporcionó un método racional coherente en relación con nuestro campo durante los últimos años de la década de los 40 y la de los 50. La coherencia viene dada por la resolución de complejos problemas curriculares en torno al tema central de la aplicación de los principios psicológicos conductistas. La psicología conductista estaba entonces en su apogeo el énfasis de TYLER en la especificación conductual de los objetivos del curriculum captó y reforzó el espíritu de la época, al menos en la medida en que se refería a la psicología académica. A lo largo del libro se hace una referencia continuada a la psicología del aprendizaje como fuente de autoridad. Es más, sus prescripciones para la evaluación, resaltando determinadas perspectivas "objetivas" de la misma (medida de la conducta, antes y después de las pruebas; la validez fundada en el empleo de medidas directas de los resultados deseados, y su visión de la fiabilidad basada en el acuerdo entre observadores y en las medidas múltiples) se fundaban en la literatura convencional sobre las pruebas de capacidad y ejecución (psicometría) de la época. Su audiencia de profesores y encargados de confeccionar los *curricula*—y sus iguales—estaba generalmente convencida, según parece, de que estaba trazando el discurso educativo prototípico de su tiempo (los textos e ideas educativos más autorizados de la época).

TYLER se refiere al estudio de la vida social contemporánea y de la filosofía de la educación, reflejando el espíritu liberal y progresivo de la teoría educativa de la primera parte del siglo. Pero estas referencias son menos detalladas y específicas que las correspondientes a la psicología de la enseñanza y ofrece muchos menos consejos prescriptivos sobre los métodos y procedimientos a seguir para determinar la estructura del *curriculum*. No está claro lo que TYLER interpreta como filosofía de la educación "aceptable", por ejemplo, ni tampoco cómo los encargados de confeccionar el curriculum pueden identificar esos elementos y aspectos de la vida social que han de ser estudiados para crear la base sobre la que enunciar los objetivos curriculares. Se refiere explícitamente a la necesidad de considerar los usos vocacionales de la educación (en el estado industrial moderno) y a las ideas morales acerca de las personas educadas y sus valores (inclinándose así en la dirección de los primitivos códigos racionales y morales de curriculum señalados por LUNDGREN), pero tales referencias son amplias y generales. A pesar de la advertencia de TYLER de que "el punto de vista adoptado en este curso es que ninguna fuente aislada de información (menciona previamente la filosofía de la educación, la psicología del niño y la sociología) es adecuada como base para tomar decisiones sensatas y comprensivas sobre los objetivos de la escuela" (TYLER, 1949, p. 5), el lector se encuentra con la clara e innegable impresión de que la psicología proporciona los fundamentos más autorizados para la teoría del *curriculum* y para la elaboración del mismo, según TYLER, al menos en parte, dado que en el terreno psicológico se sitúan sus mejores fundamentos acerca de los procedimientos a seguir en la elaboración del *curriculum*. Afirma que "la educación es un proceso de modificación de los patrones de conducta de las personas" (1949, pp. 5-6). Sólo un psicólogo conductista podía escoger este planteamiento.

Quizá esto no sea más que una cuestión de énfasis, una sobreestimación accidental de su propia visión y preparación como psicólogo. De ser así, se trataría de un accidente de consecuencias significativas.

La psicología conductista de los años 40 había alcanzado el cenit de su autocomprensión: se veía a sí misma como una ciencia, según el modelo de las ciencias naturales. Sus representantes más distinguidos dieron cuenta de su progreso, con referencia al método hipotético-deductivo, considerado como el que proporcionaba las bases formales, lógico-matemáticas, para el desarrollo de la teoría de las ciencias naturales. Clark L. HULL (1884-1952), probablemente el más importante de los conductistas, había esbozado (en su libro

de 1943 *Principles of Behavior*) una estructura lógica de postulados y teoremas sistemáticamente sujetos a comprobación empírica. Aunque la teoría de HULL fracasó en muchos aspectos, influyó considerablemente (véase, por ejemplo, HILL, 1963, pp. 155-156).

Nos interesa aquí, no tanto la psicología de HULL, sino la perspectiva de la psicología que ilustra. Se trata de una visión de la psicología como ciencia empírica sistemática, que formula sus postulados de los cuales pueden deducirse claramente los teoremas, y los trata como hipótesis sujetas a prueba empírica en el laboratorio y, posteriormente en situaciones y escenarios más realistas. La ciencia de la psicología se edifica a partir del desarrollo lógico de su teoría y de la comprobación empírica de sus consecuencias lógicas.

La aplicación al mundo real de la educación se llevaría a cabo sobre la base del desarrollo académico y de laboratorio de estos principios teóricos "básicos". Ernest HILGARD (1964), en *Theories of Learning* (el 63 anuario de la National Society for the Study of Education), esboza seis etapas desde la investigación "científica pura" sobre el aprendizaje hasta su aplicación a la educación. El desarrollo de la ciencia pura de la psicología se justifica por sí mismo, quizá, como la búsqueda desinteresada del conocimiento; se justifica posteriormente por su contribución a la creación de una tecnología de la enseñanza. La distinción entre ciencia pura y ciencia aplicada permite la división del trabajo en psicología entre los "científicos puros" por un lado, y los "científicos aplicados" y tecnológicos, por otro.

Esta distinción es esencial en la visión que TYLER tiene del curriculum y de la teoría del mismo. TYLER considera el estudio del curriculum como un tipo de disciplina híbrida, basada en muy diversas "fuentes de información" (disciplinas "fundantes") con respecto a sus principios teóricos. Al mismo tiempo, resulta evidente que su propia visión del *curriculum* otorga una especial autoridad a la psicología, la cual proporciona una *tecnología de la enseñanza*. La obra de TYLER es tan importante históricamente porque plantea la forma de operar de la tecnología de la educación. El método racional de TYLER en relación con el curriculum lo sitúa definitivamente como campo tecnológico.

La versión de la elaboración de la teoría del curriculum ofrecida por TYLER es declaradamente ecléctica (basada en la filosofía, la sociología y la psicología), pero su énfasis sugiere que se trata, en efecto, de una perspectiva técnica, basada en la teoría psicológica. Su metateoría (su teoría de cómo debería ser una teoría del curriculum) es ahora patente: la teoría del *curriculum* toma su pauta directriz y sus principios de fuentes teóricas externas (especial, pero no solamente, de la psicología); el campo del curriculum se refiere primariamente a la enseñanza (la adición de la "enseñanza" al título de su libro no parece, pues, accidental) y su perspectiva sobre la misma corresponde a una tecnología derivada de la disciplina madre de la psicología (o disciplinas, si se incluyen la filosofía y la sociología). En un periodo de público éxtasis ante la fuerza y los productos de la ciencia natural, plasmados en las tecnologías que aquéllas fundaban (especialmente, la ingeniería), la visión del *curriculum* de TYLER es un producto de su tiempo. Relegaba a los encargados de confeccionar el *curriculum* al papel de tecnólogos, dependientes de los científicos investigadores puros de la psicología, y convertía a los profesores en técnicos –operarios– que, a su vez, dependían de los tecnólogos. Era una perspectiva sobre el curriculum que merece la etiqueta de "código de *curriculum* oculto de LUNDGREN.

A pesar de sus referencias a la filosofía y a la sociología (o quizá a causa de su incorporación dentro de un método racional dominado por la psicología de la enseñanza) cuando enfoca el desarrollo del *curriculum*, centra los esfuerzos de los planificadores sobre las cuestiones técnicas y, en este sentido oscurece los principios educativos que guían la práctica del *curriculum* desde los mismos educadores, dejando su desarrollo al trabajo científico de los teóricos fuera de las escuelas. Asimismo, oscurece la relación fundamental entre las nociones del bien de la humanidad y el bien de la sociedad que habían constituido el pan y la sal de la primitiva elaboración teórica del *curriculum*. Ya que TYLER invita a construir la teoría a los expertos académicos (psicólogos, sociólogos, filósofos), no es irrazonable inferir que los profesores de las escuelas y los administradores no necesitarían responder a estas cuestiones por sí mismos. Es más, en la evaluación de las escuelas, los profesores estarían llamados a justificar su trabajo en último término ante la "clientela" de "padres y público en general" (p. 125); pero precisamente en este oscuro dominio se resuelven muchas de las cuestiones más fundamentales

de la política educativa y de la planificación: el núcleo de la toma política de decisiones sobre la educación. TYLER nada dice respecto a cómo se adoptan estas decisiones ni acerca del papel que juegan influyendo sobre las mismas los poderosos grupos de intereses. En la perspectiva de TYLER, el énfasis de la toma de decisiones educativas se sitúa en las cuestiones técnicas (en el sentido aristotélico).

Desde esta interpretación de la metateoría de TYLER, podemos concluir que el principal impacto de su "teoría" del curriculum se centra en el establecimiento de una noción más refinada de la *tecnología del desarrollo curricular*, las cuestiones educativas más generales, que constituyen los problemas clave de la teoría del curriculum permanecen subdesarrolladas y poco elaboradas teóricamente. Proporciona, no obstante, una guía de cómo construir un curriculum con las constricciones de un sistema educativo cuyo carácter y estructura vienen ya establecidos por el estado. Resulta más articulado cuando habla sobre cómo construir el curriculum que al tratar de por qué y para quién. En resumen, presupone, más que proporciona, una respuesta a la cuestión central del curriculum sobre la relación entre educación y sociedad. En esto coincide con todas las "teorías" técnicas del curriculum en general: tienden a excluir las cuestiones fundamentales de la educación y del curriculum. De no ser por el uso convencional de los términos, de ningún modo podrían considerarse teorías del *curriculum*.

La reacción contra las teorías técnicas del curriculum: la emergencia de la práctica

Al comienzo del Capítulo I, expusimos la defensa de la práctica como "lenguaje" para el curriculum, hecha por SCHWAB. Señalábamos que esta defensa era una reacción contra lo que el mismo SCHWAB etiquetaba como "teórico"—lo que nosotros, manteniendo el uso de ARISTÓTELES, hemos denominado como "técnico". Indicamos también que SCHWAB apelaba a una base metateórica alternativa para el curriculum: su perspectiva sobre éste se basaba en las "artes de la práctica" y en la "deliberación práctica" que caracterizó gran parte del pensamiento cotidiano de los profesores y de otras personas acerca de cuestiones curriculares.

La práctica, de acuerdo con ARISTÓTELES, es una *forma de razonamiento* en la que las personas no pueden guiarse simplemente recurriendo a reglas (técnicas). A diferencia del razonamiento técnico, el práctico no es instrumental del tipo medios-fines (no se limita a considerar la eficacia y la eficiencia relativas para lograr fines conocidos), como, por ejemplo, un alfarero sopesa métodos alternativos de barnizado para acabar una vasija vidriada, o cuando un profesor escoge entre el enfoque fonético y el de palabra completa para enseñar a leer, únicamente sobre la base de su eficacia y eficiencia relativas como medios para alcanzar el fin perseguido con los alumnos. Por el contrario, el razonamiento práctico se requiere cuando los fines y los medios permanecen abiertos (como, por ejemplo, cuando un profesor considera si es más importante enseñar los rudimentos de la lectura o mantener a los niños interesados en el aprendizaje, en el Primer Grado). De modo más general, el razonamiento práctico se requiere cuando las personas han de decidir el curso adecuado y juicioso de la acción al enfrentarse a situaciones sociales complejas que han de ser "vivas". Como señala GAUTHIER (1963, p. 49): "los problemas prácticos son problemas sobre los que hay que actuar... su solución se funda solamente en hacer algo". Muy a menudo se trata de situaciones que presentan fines en competencia y, a menudo, en conflicto (por ejemplo, cuando los profesores deben decidir entre tratar el mal comportamiento de un estudiante como un caso de transgresión de las reglas y castigarlo, o tratarlo como una oportunidad para mantener una discusión abierta sobre las reglas de clase; o entre el examen externo, la evaluación competitiva, y la interna, no competitiva, como fundamento socialmente justo para el ingreso en la universidad). En la mayoría de los casos mencionados, en los que se requiere el razonamiento práctico, aparecen trágicos conflictos entre los fines posibles, cuando respetar el valor de uno supone necesariamente perder el otro, o sólo a un costo muy grande para uno mismo o para otros (por ejemplo, si un ciudadano encubre a un objetor de conciencia, por ser amigo suyo, o cumple con su deber ante el estado, denegándole su apoyo; si un periodista debe respetar la confidencialidad de una información e ir a la cárcel o revelarla y hacer peligrar la fuente; si un profesor debe enseñar modos alternativos de vida y arriesgarse a la condena de determinados grupos de presión o restringir su enseñanza a materias no comprometidas). En tales casos, uno debe escoger y atenerse a las consecuencias; no se puede apelar simplemente a una regla, y la bondad de la elección sólo puede ser juzgada

retrospectivamente, observando cómo ha actuado el interesado para producir el máximo de consecuencias deseables y el mínimo de las indeseables.

ARISTÓTELES situaba la razón práctica por encima de la técnica. Esta última implicaba solamente la conformidad de la acción con las reglas; la primera requería el juicio prudente. Mientras algunos pueden creer que la buena enseñanza es reductible al seguimiento de reglas, la mayoría de los profesores estarán de acuerdo en que su trabajo requiere un constante juicio práctico: la elección no sólo se hace sobre medios alternativos para conseguir fines determinados, sino en relación con qué fines y con qué tipos de fines en competencia y en conflicto deben ser perseguidos en un momento determinado. Para decidir tales cuestiones se requiere sabiduría o, para decirlo más precisamente, las decisiones que uno toma en tales situaciones ponen de manifiesto la propia sabiduría. La adopción de tales decisiones exige seguir una línea entre valores en competencia; no sirve guiarse mediante el restringido dominio de unas pocas técnicas o las estrechas concepciones de los fines y valores involucrados; en último término, hay que valerse entre concepciones sobre la naturaleza y el bien de la humanidad y sobre la naturaleza y el bien para la sociedad. Por este motivo, ARISTÓTELES, decía que la razón práctica era el tipo apropiado para los políticos y hombres de estado. No podían ser gentes de mente estrecha, cegados por las ventajas a corto plazo o por los intereses particulares de individuos o grupos; por el contrario, su mayor virtud sería permanecer firmes en su capacidad de perseguir valores más trascendentales a través de la práctica cotidiana, las presiones y las exigencias de la vida política.

SCHWAB estaba convencido de que los profesores y los planificadores del curriculum deberían desarrollar las artes de la práctica. Es de interés lo que señala en una nota a pie de página hacia el final de su artículo sobre "la práctica":

"A partir de estas notas quedará claro que la concepción del método curricular aquí propuesto es inmanente al método racional de TYLER. Este apela a una diversidad de talentos e insiste en el tratamiento práctico y ecléctico de multitud de factores. Su efectividad en la práctica queda viciada por dos circunstancias. Su enfoque sobre "objetivos", con su masiva ambigüedad y equivocación, proporciona demasiado poco material concreto del que se requiere para la deliberación y conduce únicamente a un consenso engañoso. En segundo lugar, quienes lo utilizan no están preparados para los necesarios procedimientos deliberativos".

(SCHWAB, 1969, p. 23).

SCHWAB cree, evidentemente, que el núcleo del método racional tyleriano reside en su exposición de la diversidad de factores a tener en cuenta al responder a la primera cuestión de TYLER ("¿qué objetivos educativos pretende alcanzar la escuela?") y quizá a la segunda ("¿qué experiencias educativas pueden ser proporcionadas para lograr aquellos objetivos?"), y en su exposición sobre la participación del personal de la escuela en la contestación a esas preguntas para sí mismos como profesores y para el *curriculum* y la escuela como un todo.

SCHWAB deposita su máxima confianza en TYLER —lo que indicamos previamente— porque, éste no es en absoluto específico cuando aborda el problema de cómo responder a las cuestiones que plantea.

Del mismo modo, SCHWAB cree, evidentemente, que quienes utilizan el método racional tyleriano lo han rebajado por usarlo sin sutileza ni juicio (el tipo de característica sobresaliente que se espera proporcione una formación en la deliberación práctica). Los sucesores de TYLER han tomado con frecuencia la relativamente modesta tecnología que él esbozó, para utilizarla en extensiones desmesuradas de prescripción. MAGER (1962), y POPHAM y BAKER (1970) proporcionan ejemplos adecuados. Quizá este tipo de "tecnologización", con su confianza en las teorías externas (tratando la "construcción teórica del curriculum" como terreno de la ciencia aplicada), convenció a SCHWAB de la inadecuación de la misma al campo del *curriculum*.

Hemos comenzado este repaso de SCHWAB Y del tema de la práctica indicando su reconocimiento del trabajo de TYLER (contemporáneo suyo en la Universidad de Chicago). En un nivel metateórico el reconocimiento resulta curioso: en términos de metateoría, sus proposiciones para el campo curricular insisten en formas de razonamiento considerablemente

opuestas a las de TYLER (aunque el razonamiento y la acción prácticos precisan a veces de la razón y de la acción técnica, como, por ejemplo, cuando la decisión educativa práctica de utilizar una evaluación descriptiva, no competitiva, exige un seguimiento adecuado con una implantación técnicamente satisfactoria de este tipo de evaluación). Quizá el reconocimiento de la práctica hecha por TYLER constituyese una seguridad suficiente para SCHWAB; quizá, al estar implicado en proyectos de desarrollo de la ciencia del curriculum, SCHWAB siguiera procedimientos como los propuestos por el método racional tyleriano.

El artículo titulado: "The practical: A language for curriculum" comienza con la exposición de tres puntos importantes: primero, "que el campo del curriculum está moribundo, incapaz de presentar por sí mismo métodos y principios para continuar su trabajo y a la búsqueda desesperada de nuevos y más efectivos principios y métodos"; segundo, que "el campo del *curriculum* ha llegado a este triste estado por su inveterada y no examinada confianza en la teoría..."; y tercero, "que se dará un renacimiento del campo del *curriculum*... sólo si el grueso de sus energías se traslada de lo teórico a lo práctico, a lo casi práctico y a lo ecléctico" (p. 1).

SCHWAB se percató de que el campo del curriculum estaba en crisis: crisis evidente en la huida de sus practicantes de su terreno específico, que SCHWAB resume en seis señales:

"una huida del campo mismo, un traslado de sus problemas y de su resolución de los practicantes nominales del mismo a terceros";

"una huida hacia arriba, desde el discurso sobre el tema propio del campo al discurso sobre el discurso propio del campo; desde el uso de principios y métodos para hablar sobre ellos; de las conclusiones sobre el terreno a la construcción de modelos; de la teoría a la metateoría, y de la metateoría a la meta-metateoría";

"una huida hacia abajo, un intento de los practicantes del campo de volver a las materias propias en estado de inocencia, despojándose no sólo de los principios del *curriculum*, sino de todos los principios";

"una huida hacia la barrera, al papel de observador, comentarista, historiador y crítico de las contribuciones de otros";

"destacada perseveración, una repetición del saber antiguo y, familiar en nuevos lenguajes..."; y

"un señalado interés Por lo polémico, lo contencioso y el debate ad hominem". (1969, pp. 3-4).

SCHWAB piensa que esta crisis ha sido causada por la confianza del campo en lo teórico. La teoría, dice, se ha utilizado para excluir cuestiones educativas (por ejemplo, las teorías del conocimiento y de la mente herbartianas y brunerianas dan una apariencia de generalidad, pero dejan importantes cuestiones educativas prácticas sin tratar). La teoría se ha utilizado también para excluir la discusión sobre historia y sobre política derivando los objetivos curriculares de sencillas teorías sobre la sociedad, como si tales objetivos pudieran tomarse como aprobados por todos. Las teorías se han utilizado asimismo para definir los procesos de desarrollo y de aprendizaje como si no existiese una discusión fundamental sobre ellos. También se han empleado para definir el conocimiento preciso para vivir en el mundo moderno (para aceptar modas prevalentes, para desarrollar destrezas vocacionales aceptadas o para participar efectivamente en los grupos) como si no fuesen también objeto de debate.

Cree que es preciso un eclecticismo más abierto una buena disposición a utilizar teorías en donde resulten adecuadas, sin afiliarse a unas concretas, cada una de las cuales tiene sus aciertos y sus fallos.

Piensa, además que los tipos de teorías utilizados por los planificadores del *curriculum* han tratado de alcanzar lo que la teoría no puede abarcar: intentan englobar, en un conjunto de leyes científicas universales o de generalizaciones legaliformes, todos los acontecimientos particulares de los curricula reales en escuelas y en clases reales. Las teorías no pueden esperar comprender la amplitud y la diversidad de las razones y acciones requeridas para hacer funcionar el *curriculum*. Los materiales de la teoría son las abstracciones y las generalizaciones; tos de la práctica curricular son los hechos reales, los profesores reales y los niños reales.

Las teorías derivadas de las ciencias sociales han sido especialmente incómodas para el campo curricular, afirma: en la ciencia social hay campos diferentes y en competencia (psicología, sociología, etc.), y dentro de ellos existen teorías también en competencia, cada una con su peculiar visión del mundo y su ámbito de aplicaciones. Por eso mismo, la confianza depositada en cualquiera de ellas como base para el curriculum no está justificada.

Para superar estos fracasos de la teoría, SCHWAB aboga por el desarrollo de las "artes prácticas". Estas empiezan con la exigencia de que las instituciones y prácticas existentes deben ser transformadas por partes, no desmanteladas o reemplazadas; el cambio social exige construir sobre y mejorar lo que tenemos; no se pueden descartar prácticas e instituciones existentes en virtud de teorías limitadas (y a menudo falsas), independientemente de lo persuasivas que sean. Segundo, la práctica comienza desde los problemas y dificultades identificados en lo que tenemos, no a partir de las aspiraciones impuestas desde fuera del campo. Tercero, la práctica requiere "la generación previsor de alternativas": pensando y desarrollando soluciones alternativas a los problemas curriculares descubiertos. Y finalmente, la práctica requiere un compromiso con el método de deliberación práctica: una forma de pensamiento que considera problemáticos tanto los medios como los fines, que se refiere constantemente a las cuestiones concretas del caso considerado y a los ideales relevantes para su valoración, que sigue activamente las consecuencias de las decisiones y las revisa a la luz de las mismas y que considera cursos de acción alternativos (y sus costos y beneficios), tratando de escoger siempre lo mejor (aunque reconociendo que siempre es el mejor curso de acción, no el único correcto).

Un compromiso a fondo con la práctica significa, según SCHWAB, que se creará un nuevo "público" para el campo del *curriculum*, con nuevos tipos de comunicación (periódicos y foros), nuevas formas de educación del profesorado y nuevos tipos de investigación.

Las perspectivas de SCHWAB han sido continuadas y desarrolladas por un conjunto de autores, principalmente Decker WALKER (1971, 1975) y Bill REID (1978, 1981). El modelo naturalista para el desarrollo del *curriculum*" (WALKER, 1971) considera éste en términos de la articulación de una "plataforma" curricular, consistente en diversas "planchas" clave (ideas fundamentales), objetos de deliberación práctica, con el fin de definir y construir las actividades del *curriculum*. Su estudio (1975) del Kettering Art Project apunta la complejidad de la plataforma y del proceso de deliberación en esta etapa del desarrollo del *curriculum*. En especial, identifica cuatro tipos de episodios deliberativos (discusiones de problemas, explicaciones, informes y "tormentas de ideas") y seis tipos de pasos deliberativos (proposiciones, argumentos a favor, argumentos en contra, aclaraciones, casos y "otros pasos deliberativos"). Resume las "pruebas de deliberación" en una secuencia de acciones necesarias para desplegar los pasos deliberativos:

- planteamiento y valoración de problemas;
- planteamiento y valoración de proposiciones;
- planteamiento y valoración de argumentos;
- sopesado y comparación de argumentos en conflicto, y
- planteamiento y valoración de casos.

La disección de la deliberación práctica hecha por WALKER proporciona un tipo de recuento de las actividades que la constituyen. Pero es un recuento "desde afuera" de la deliberación práctica como actividad, como los patrones de comportamiento descritos por los antropólogos. Aquí, la deliberación práctica se considera un objeto y empieza a perder sus dimensiones morales y existenciales: la dificultad de escoger correctamente, sabiendo que, al elegir cómo actuar, se lleva a cabo un conjunto concreto de acciones y otras se quedan en el papel. Los cursos de acción que dejamos de lado quedan "alojados en el cuarto de las infinitas posibilidades que han expulsado", para utilizar una frase de James JOYCE (1968, p. 31), y no tenemos más remedio que vivir con las consecuencias de nuestras acciones. Los problemas existenciales y morales encarados por los actores, tratando de actuar correctamente, han animado la filosofía moral y social durante siglos, por lo que el cuadro de la deliberación de WALKER la reduce a una serie de procedimientos (¿un conjunto de técnicas?) que elimina el proceso, esencialmente incierto y acumulativamente constructivo, del razonamiento práctico.

En contraste, el trabajo de REID sobre la naturaleza de los problemas prácticos y el razonamiento que requieren se basa de cerca en la obra de SCHWAB y en el trabajo sobre el razonamiento práctico de GAUTHIER (1963). REID (1978) señala siete características de los problemas prácticos o "inciertas cuestiones prácticas":

"En *primer* lugar, son cuestiones que han de ser respondidas, aun cuando la respuesta sea para decidir no hacer nada. En esto difieren de las cuestiones académicas, teóricas, que no exigen una respuesta en un tiempo determinado o, incluso, ninguna respuesta en absoluto. En *segundo* lugar, los fundamentos sobre los que se toman las decisiones son inciertos. Nada puede decirnos infaliblemente qué intereses habría que tener en cuenta, qué pruebas deberían considerarse o a qué tipo de argumentos habría que dar preferencia. *Tercero*, al responder a cuestiones prácticas, siempre hemos de tener en cuenta el estado de la cuestión actual. Nunca estamos en situación de partir completamente de cero, fuera del legado del pasado histórico y de la situación presente. *Cuarto*, y a partir de esto, cada cuestión es en cierto sentido única, que pertenece a un tiempo y a un contexto específicos, cuyos aspectos concretos no pueden ser exhaustivamente descritos. *Quinto*, nuestra cuestión nos obligará ciertamente a escoger entre objetivos y valores, en competencia. Podemos escoger una solución que eleve al máximo nuestra satisfacción a través de un abanico de posibles objetivos, pero alguno sufrirá menoscabo en beneficio de otros. *Sexto*, nunca podemos predecir el resultado de la solución particular escogida, y todavía menos el resultado que habría tenido una elección diferente. *Finalmente*, las bases sobre las que decidimos la respuesta a una cuestión práctica de una manera concreta no son fundamentos que indiquen la deseabilidad de la acción escogida como acto en sí mismo, sino que nos llevan a suponer que la acción conducirá a un deseable estado de la cuestión".

(REID, 1978, P. 42).

En la metateoría que subyace a estos informes sobre la práctica: 1) los medios y los fines son igualmente problemáticos- 2) los valores han de tomarse en cuenta (pero no pueden determinar la acción, ya que entran en competencia valores relevantes); 3) se requiere una acción meditada y reflexiva (en relación con la historia, con el estado dado de la cuestión y la aspiración a alcanzar otros mejores), pero no siguiendo reglas, principios o procedimientos establecidos, y 4) la responsabilidad de la decisión recae en el actor, quizá concertado con otros, pero no precisamente con otros ante quienes es responsable o sobre cuyas decisiones de autoridad pueda justificarse. En todos estos sentidos, el razonamiento práctico puede contrastarse con el técnico. La perspectiva de la construcción teórica del *currículum* basada en la práctica supone un mundo en el que los profesores deben participar activamente en la toma de decisiones educativas y aceptar la responsabilidad derivada de hacerlo. TYLER concedía este papel a los profesores, pero la tecnología de la enseñanza basada sobre su método racional no siempre lo tenía en cuenta (a veces se llegó a hablar de *curricula* "a prueba de profesores"). Para SCHWAB, WALKER y REID, los profesores siguen siendo actores fundamentales (no sólo operarios) en el proceso educativo, tanto por la imposibilidad de conseguir especificaciones curriculares que abarquen las circunstancias concretas de cada clase o escuela reales, como porque ellos son conscientes de que la educación es una tarea práctica que expresa valores y una visión de la relación entre educación y sociedad.

La práctica, como perspectiva del *currículum*, requiere que los profesores y los otros trabajadores que tienen relación con el mismo estén bien educados e informados sobre los valores teorías y prácticas educativos. Se considera a la persona como un sujeto activo, conocedor, moralmente responsable de sus decisiones, y no sólo de actuar, sino de actuar sensatamente. Las artes de la toma de decisiones quedan realizadas y se restaura una visión más filosófica acerca de la naturaleza y la dirección de la educación en la escuela y en la clase, rechazando ceder la responsabilidad de la educación a ejecutivos externos a la clase o a la escuela: a los planificadores estatales del *currículum*.

Actuando así, la práctica realiza la responsabilidad moral de los profesores en la educación y, aunque SCHWAB reconoce que los docentes deben participar en la toma de decisiones curriculares en el nivel de la escuela e incluye a otros grupos en el proceso de deliberación, nada dice, sorprendentemente, en relación con la práctica acerca del papel de los profesores en los mecanismos de la educación determinados por el estado. En cierto sentido, las operaciones del estado en la educación se toman como determinaciones de la sociedad en su conjunto, mediada por los procesos democráticos del estado. Ciertamente, los profesores

adiestrados en la deliberación práctica serán capaces de considerar los problemas nacidos de la intervención del estado en la educación, tendrán sus opiniones sobre el tema y podrán actuar (como profesores y como ciudadanos) sobre sus conclusiones. Pero la intervención del estado en la educación es también uno de los "datos" para la deliberación práctica, a tenerse en cuenta cuando los profesores decidan qué y cómo enseñar.

El método de la deliberación práctica lleva consigo el respeto por el *status quo* ("Las artes prácticas comienzan con la exigencia de que las instituciones y las prácticas existentes sean preservadas y alteradas por partes, no desmanteladas y reemplazadas", dice SCHWAB; "nunca estamos en situación de partir de cero", afirma REID). Puede alegarse que la práctica reconoce meramente que el cambio histórico siempre empieza sobre la base de las condiciones existentes y con el compromiso de mejorarlas, que el peso de la historia nunca ilumina para llevarla hacia adelante ni hace más fácil su reconducción. Al mismo tiempo, sin embargo, puede que sean necesarios nuevos puntos de partida, como el mismo SCHWAB creía que debía hacerse en el propio campo del *curriculum*. Si se requiere un nuevo punto de partida en relación con el papel del estado en la educación, la gradación de la práctica debe llevarse a cabo en el análisis y la articulación de los problemas de la escolarización institucional. De igual manera que la técnica llegó a ser, según SCHWAB, un enfoque a la elaboración teórica del *curriculum* que oscurece y constriñe la práctica educativa en los límites de teorías procedentes del exterior, puede afirmarse que la institucionalización de la educación mediante la escolarización pasa a ser una vez más, legítimo objeto de investigación.

Estas no son meramente cuestiones metateóricas sobre la relación de la teoría y la práctica en el curriculum, sino también cuestiones políticas sobre el cambio social. Las situaciones en las que se pide a la gente que tomen decisiones morales y educativas no ofrecen un derecho igual para todos a la hora de participar, pudiendo cada uno decidir imparcialmente y donde el único tribunal es el de la propia conciencia; nuestra toma de decisiones educativas se produce en situaciones en las que el derecho a participar se les niega a muchos, donde las consideraciones de *status* distorsionan la participación, donde los intereses particulares se mantienen con las espadas en alto y donde otros deben vivir con las consecuencias de las decisiones adoptadas por aquéllos que tienen la oportunidad de participar en el proceso decisorio. La perspectiva práctica de la toma de decisiones educativas corre el riesgo de olvidar que éstas son también decisiones políticas.

Igual que las cuestiones educativas no se resuelven solamente recurriendo a teorías externas a la educación, sino, más bien, mediante el cambio práctico apoyado en el razonamiento práctico, las cuestiones sobre la relación entre la educación y el estado no pueden ser resueltas únicamente a través del recurso a teorías políticas externas sino que deben ser solventadas también mediante la política práctica y el razonamiento crítico. Esto exige de los profesores y de los otros educadores que desarrollen perspectivas, no sólo sobre la actividad de la educación en las escuelas y en las clases, sino también sobre su institucionalización en la moderna sociedad industrial y que no se vean a sí mismos como quienes tienen que decidir en la educación en nombre de la sociedad, sino como *participantes en la vasta lucha de la sociedad hacia formas de vida social más racionales, justas y satisfactorias*. Esto requiere que los educadores tengan en su mano el poder de adoptar decisiones educativas con aquéllos cuyas vidas se ven afectadas por ellas; no obstante, aunque compartan con otros el poder de decisión, su papel en el proceso debe ser educativo.

El reto para desarrollar formas de construcción teórica de la educación políticamente conscientes ha sacado a la luz una nueva variedad de elaboración teórica curricular relacionada principalmente con la cuestión de la reproducción social y cultural y de la transformación mediante la educación. Esta nueva variedad permanece verdaderamente en el seno de la teoría tradicional de la educación que examinaba y articulaba el papel de la educación en la sociedad, pero bajo nuevas formas, del mismo modo que la teoría social ha desarrollado nuevas vías de afrontar los problemas. Ha partido de la tradición de la Ilustración de pensamiento liberal acerca del desarrollo de los individuos capaces de participar racionalmente en la vida social, económica y cultural de la sociedad moderna: sus nuevas formas se dirigen al análisis de la ideología y de la burocracia en la sociedad moderna, de las funciones ideológicas de la educación y de la institucionalización de la educación en relación con los objetivos del estado; y, más allá de estos

análisis, las nuevas formas de elaborar la teoría del *curriculum* se dirigen hacia la acción para mejorar la educación a favor de los individuos y de la sociedad como un todo.

Volveremos sobre estas teorías en los Capítulos III y IV. Antes, parece útil acabar este capítulo con una consideración de la obra de Lawrence STENHOUSE. En la teoría del *curriculum* de STENHOUSE encontramos el tema metateórico que surge claramente en la crítica de la teoría técnica del *curriculum* de SCHWAB de manera algo diferente. En donde SCHWAB volvía a despertar el interés por la cuestión de la relación entre teoría y práctica en el *curriculum*, a través de su crítica de la técnica y de su descripción de la práctica (que adopta una perspectiva distinta de la relación entre teoría y práctica en el *curriculum*), en STENHOUSE encontramos la relación expresada no meramente como entre el pensamiento y la acción en la mente y en el trabajo del individuo, sino en el principio de una política del *curriculum*. El interés de STENHOUSE en el desarrollo del *curriculum* basado en la escuela, el profesor como "profesional prolongado", y el profesor como investigador, comienzan a dibujar el esbozo de una concepción transformada de la elaboración de la teoría curricular que desarrollaremos más extensamente en nuestra propia revisión de la construcción teórica crítica del *curriculum* (del Capítulo III al VI). STENHOUSE resucita así temas primigenios de la historia del *curriculum* (especialmente el desarrollo del *curriculum* basado en el profesor y en la escuela y los movimientos de acción investigadora del Teachers College, de la Universidad de Columbia, en el período progresivo que duró hasta los últimos años 40). Pero su teoría política se queda corta ante las más recientes formas de construcción teórica del *curriculum* que tratan explícitamente de cuestiones ideológicas y ponen en acción una práctica política más explícita.

STENHOUSE: hacia una elaboración teórica curricular emancipadora

Ya hemos indicado la definición de *curriculum* de STENHOUSE y su afirmación sobre el problema central del mismo: "el desequilibrio entre nuestras ideas y aspiraciones y nuestros intentos de operativizarlos" (1975, p. 3).

STENHOUSE presenta los modelos de objetivos, a partir de la obra de TYLER y de Hilda TABA (1962). Expone entonces, una crítica de los modelos de objetivos (tras considerar un conjunto de argumentos en su contra, hace su propio alegato a partir de dos objeciones: que los modelos de objetivos confunden la naturaleza del conocimiento y que ello afecta a la naturaleza del proceso de mejorar la práctica). Presenta entonces un modelo alternativo, "un modelo de proceso" para el desarrollo del *curriculum*, mostrando cómo el conocimiento y la comprensión se desarrollan a través de procedimientos que no predeterminan los resultados de aprendizaje [que CONNELL (1980) mencionaba como perspectivas de la enseñanza] sino que más bien invitan a la investigación creativa y crítica que lleva a los estudiantes más allá de la esfera que pudiesen especificar los profesores o los planificadores del *curriculum*; resumiendo, invita a los estudiantes a pensar por sí mismos y no a repetir los pensamientos de sus profesores. Se refiere a dos *curricula*: *Man: A Course of Study*² y su propio *Humanities Curriculum Project*, como ejemplos de *curricula* basados en el modelo de proceso. En algunos aspectos, STENHOUSE plantea cuestiones semejantes sobre la indeterminación del desarrollo curricular a las que hace WALKER en su esbozo del modelo "naturalista" de *curriculum*.

STENHOUSE concluye su presentación del modelo de proceso con la observación de que "la mayor debilidad del modelo de proceso de diseño de *curriculum* consiste en haber salido a la luz. Descansa sobre la calidad del profesor. Este es también su punto fuerte" (1975, p. 96). Esto no es un adorno retórico de STENHOUSE. No se contenta con cargar la responsabilidad del *curriculum* sobre los profesores ocupados de su funcionamiento en clases y escuelas. Va a exponer un modelo para la investigación del *curriculum* necesario para explorar las ideas y aspiraciones del mismo en y a través de la práctica. Se trata del modelo del "profesor como investigador". Desarrolla esta noción en referencia a la de "profesionalidad prolongada", cuyas características fundamentales son:

² Véase: J. S. BRUNER Desarrollo cognitivo y educación, Capítulo IX: "Una asignatura sobre el hombre". Madrid, Morata, 1988 (N. del E.).

"el compromiso para el cuestionamiento sistemático de la propia enseñanza como base para el desarrollo;

el compromiso y las destrezas para estudiar la propia enseñanza;

el interés para cuestionar y probar la teoría en la práctica mediante el uso de esas destrezas."

(STENHOUSE,1975,P.144)

STENHOUSE cree que los profesores deben participar en la construcción de una tradición de investigación "que es accesible a los profesores y alimenta la enseñanza si la educación ha de ser mejorada" (1975, p. 165).

En algunos aspectos, STENHOUSE comparte la aspiración de SCHWAB para desarrollar una tradición de investigación en la que los profesores ocupen el papel central. SCHWAB habla de la necesidad de nuevas formas de investigación, nuevos periódicos y nuevos foros para la investigación práctica. Pero STENHOUSE adapta la noción de SCHWAB Y la hace avanzar un paso más presentando con algún detalle, y en referencia a ejemplos de los tipos de trabajo requeridos, qué hará para establecer esta nueva tradición investigadora. Su noción de la profesionalidad prolongada y su exposición sobre la "utilización de la investigación y desarrollo del curriculum", indica además cómo la profesión de la educación debe organizarse para las tareas de investigación y desarrollo curriculares. En resumen, los "profesionales prolongados" de STENHOUSE serán profesores investigadores que llevan a cabo una adecuada investigación y un desarrollo apropiado del *curriculum* por sí mismos (aunque puedan ayudarles otros en su trabajo), y carguen con la responsabilidad de probar sus teorías sobre el *curriculum* en su propia práctica curricular.

STENHOUSE se queda corto al prescribir la naturaleza de la organización profesional de esta tarea (aunque ayudó a establecer la British Curriculum Studies Association, compuesta principalmente por profesores y por quienes trabajaban con ellos en el desarrollo del *curriculum*). En su libro (1975), las ideas se mantienen ubicadas todavía en torno al profesor individual como investigador. Este enfoque sobre los profesores individuales es un elemento necesario para la emancipación de la profesión de las autoridades externas sobre el curriculum, pero no es suficiente. La tarea requiere una mayor organización de los esfuerzos en la profesión, y una atención más sostenida sobre las formas mediante las que el curriculum es estructurado para los profesores por los organismos exteriores a la escuela. El profesor no está solo en la estructuración del curriculum; estudiando los procesos mediante los que se estructura fuera de la escuela, la profesión será un elemento esencial para lograr una plataforma crítica desde la que será posible la reconstrucción. Los teóricos críticos del curriculum se han centrado en este trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- ADAMS, J.**(1928). *Educational Theories*. Ernest Benn, Londres.
- BLOOM, B. S.** y cols. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives Vol. 1. Cognitive Domain*. Longman, Londres. Trad. esp.: *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Tomo I. Ambito del conocimiento. Altoy. Marfil, 1975.
- COLLINGWOOD, R. D.** (1961). *The Idea of History*. Oxford University Press. Londres.
- CONNELL, R. W.** y cols. (1982). *Making the Difference*. George Allen & Unwin, Sidney.
- CONNELL, R. F.** (1980). *A History of Education in the Twentieth Century World*. Curriculum Development Centre, Canberra (distribuido en Australia por Prentice-Hall) .
- GAUTHIER, D P** (1963) *Practical reasoning; the Structure and Foundations of Prudential and Moral Arguments and their Exemplification in Discourses* Oxford University Press, Londres Trad española Salamanca, Sígueme, 1984, 2a ed
- HAMILTON, D. F.** (1980a). "Adam Smith and the moral economy of the class-room system". *Journal of Curriculum Studies*, 12, 281-98.
- (1980b). "Educational research ant the shadow of John Stuart Mill". En J. V Smith y D. F. Hamilton (eds). *The Meritocratic Intellect: Studies in the History of Educational Research*. Aberdeen University Press, Aberdeen.
- (1983). "Robert Owen and education: A reassessment". En W. Humes y H. Pate son (eds.). *Scottish Education and Scottish Culture 1800-1980*. John Donald, Edimburgo.
- y **GIBBSONS, M.** (1980). *Notes on the origins of the educational terms class and curriculum*, trabajo presentado en el Congreso Anual de la American Educational Research Association, Boston Mass.
- HILL, W. F.** (1963). *Learning: A Surgery of Psychological Interpretations*. Methuen, Londres. Trad. esp.: *Teorías contemporáneas del aprendizaje*. Buenos Aires. Paidós, 1974, 6a ed.
- HULL, C. L.** (1943). *Principles of Behavior*, Appleton-Century-Crofts, Nueva York. Trad. esp.: *Principios de Conducta*. Madrid, Debate, 1986.
- JOYCE, J.** (1968). *Ulysses*, Penguin, Harmondsworth. Trad. esp.: *Ulises* (2 tomos), (ga ed.). Barcelona, Bruguera, 1983.
- KEMMIS, S.** (1982). "Action research in retrospect and prospect", en S. Kemmis y cols. (eds.). *The Action Research Reader*, Deakin University, Vic.
- , **COLE, P.** y **SUGGETT, D.** (1 983a). *Orientations to Curriculum and Transition: Towards the Socially-critical School*, Victorian Institute of Secondary Education, Melbourne.
- y cols. (1983b). *Transition and Reform in the Victorian Transition Education Program*, Victorian Institute of Secondary Education, Melbourne.
- KRATHWOHL, D. R.** y cols. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives, Vol. II, Affective Domain*, Longman, Londres. Trad. esp.: *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Tomo II. Ambito de la afectividad. Alcoy, Marfil 1975.
- LUNDGREN, U. P.** (1983). *Between Hope and Happening: Text and Context in Curriculum*, Deakin University, Vic. 8

- MACDONALD, B. y WALKER, R.** (1976). *Changing the Curriculum*, Open Books Londres.
- PETERS, R. S.** y cols. (1967). *The Concept of Education*, Routledge & Kegan Paul, Londres.
- REID, W. A.** (1978). *Thinking about the Curriculum: The Nature and Treatment of Curriculum Problems*, Routledge & Kegan Paul, Londres.
- (1981). "The deliberative approach to the study of curriculum and its relation to critical pluralism", en M. Lawn V L. Barton (eds.), *Rethinking Curriculum Studies*, Croom Helm, Londres.
- RUSK, R. R. y SCOTLAND, J.** (1979). *Doctrines of the Great Educators*, 5a ed., St. Martin's Press, Nueva York.
- SCHUBERT, W. H.** (1980). *Curriculum Books: The First Eighty Years*, University Press of America, Nueva York.
- y cols. (1984). "Curriculum Theorising: An emergent form of curriculum studies in the United States", *Curriculum Perspective* 4(1).
- SCHWAB, J. J.** (1969). "The practical: A language for curriculum", *School Review* 78, 1-24. Trad. esp.: Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum, en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez. A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, 1983, pp.197-209.
- SOLTIS, J. F.** (1968). *An Introduction to the Analysis of Educational Concepts*, Addison-Wesley, Reading, Mass.
- STENHOUSE, L.** (1975). *Introduction to Curriculum Research and Development* Heinemann, Londres. Trad. esp.: *Investigación y desarrollo del curriculum* (2a ed.). Madrid, Morata, 1987.
- TABA, H.** (1962). *Curriculum Development: Theory and Practise*, Harcourt Brace & World, Nueva York. Trad. esp.: *Elaboración del currículo*, (3a ed.). Buenos Aires, Troquel, 1977.
- TAYLOR, M.** (1982). *Community, Anarchy and Liberty*, Cambridge University Press, Cambridge.
- TYLER, R. W.** (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, University of Chicago Press, Chicago. Trad. esp.: *Principios básicos del currículo* 12a ed.). Buenos Aires, Troquel, 1977.
- WALKER, D. F.** (1971). "A naturalistic model for curriculum development", *School Review* 80, 51-65.
- (1975). "Curriculum development in an art project", en W. A. Reid y D. F. Walker (eds.). *Case Studies in Curriculum Change*, Routledge & Kegan Paul, Londres.