

Maqueta: RAG

JOSÉ CONTRERAS DOMINGO  
Departamento de Didáctica y Organización Escolar  
Universidad de Málaga

ENSEÑANZA,  
CURRÍCULUM  
Y PROFESORADO  
INTRODUCCIÓN CRÍTICA A LA DIDÁCTICA

Reservados todos los derechos. De acuerdo a lo dispuesto en el art. 534-bis, a), del Código Penal, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica fijada en cualquier tipo de soporte sin la perceptiva autorización.

1.ª edición 1990

2.ª edición 1994

© José Contreras Domingo  
© Ediciones Akal, S. A., 1990  
Los Berrocales del Jarama  
Apdo. 400 - Torrejón de Ardoz  
Telfs.: 656 56 11 - 656 49 11  
Fax: 656 49 95  
Madrid - España  
ISBN: 84-7600-679-9  
Depósito legal: M-31422-1994  
Impreso en Cosmoprint, S. L.  
San Sebastián de los Reyes (Madrid)

*«De algún modo, los críticos de la escuela (y en gran medida el presente autor) están cogidos en una trampa. Es bastante sencillo denigrar las estructuras "educativas" existentes (al fin y al cabo todo el mundo parece hacerlo); sin embargo, no es tan sencillo ofrecer estructuras alternativas. El individuo que trata de mejorar algunas de las condiciones más debilitantes corre el riesgo de ayudar en realidad a fortalecer y perpetuar lo que bien podría ser una serie anticuada de disposiciones institucionales. Sin embargo, no tratar de mejorar las condiciones en modos a menudo pequeños y vacilantes es despreciar a los seres humanos reales que habitan actualmente la escuela durante la mayor parte de su vida hasta llegar a adultos. Por tanto, solemos intentar jugar a menudo en ambos lados de la batalla. Criticamos los presupuestos ideológicos y económicos fundamentales que conforman a las escuelas tal como existen hoy y, al mismo tiempo, paradójicamente, tratamos de conseguir que esas mismas instituciones sean un poco más humanas, un poco más educativas. Es una posición ambigua, pero al fin y al cabo es también ambigua nuestra situación total... Sin embargo, si la educación en particular puede ocasionar cambios (y aquí deberíamos leer política y económicamente), entonces deben efectuarse cambios concretos ahora, mientras se articulan las críticas más básicas. Lo uno no es excusa para lo otro.»*

(M. W. APPLE, *Ideología y currículo.*)

## INTRODUCCIÓN

«... para poder escribir hay que convencerse primeramente de que todos los libros que se han escrito lo fueron para que se les pidiera cosas prestadas. El arte consiste en pagar los préstamos con interés. Y esto es más difícil de lo que parece.»

(L. DURRELL, *El libro negro*.)

«Hay algunos que se cansan en saber y averiguar cosas, que después de sabidas y averiguadas, no importan un ardite al entendimiento ni a la memoria.»

(CERVANTES, *Don Quijote*.)

Desde que comenzó mi trabajo de docencia en Didáctica, siempre me preocupó lo que yo percibía como carencia de una organización a la vez estable y fluida del cuerpo de conocimiento que constituye esta materia. Si al fin y al cabo una disciplina —sobre todo cuando se piensa en su enseñanza— requiere de la reconstrucción lógica de lo que constituye su saber especializado, no acababa nunca de encontrar un modo de organización que permitiera un acercamiento sistemático, pero no necesariamente crédulo, a la Didáctica.

La obligada referencia a la literatura extranjera —dada la escasa producción autóctona de relieve— hacía aún más difícil la clarificación, debido a la falta de equivalencia, no sólo en la organización disciplinar del saber pedagógico, sino, lo que es quizás más

importante, en la estructura educativa y social sobre la que se asienta el desarrollo de dicho conocimiento.

Esta preocupación me llevó a numerosos tanteos con los alumnos y a prolongadas discusiones con compañeros. El problema era no ya cómo organizar un conocimiento, que está claro que forma parte de la Didáctica, de una forma lógica e inteligible. Mi problema acabó siendo el de clarificar qué era realmente la Didáctica, cuál era la naturaleza de esta disciplina, cómo se constituía como conocimiento válido y qué es lo que comunicaba de valor a futuros profesores, qué es lo que les aportaba —o les debía aportar— para su oficio. Precisamente el hecho de dedicarme a la formación de profesorado hizo que actuara en mí —al principio de forma intuitiva, para posteriormente irse clarificando y adoptando una posición expresa— cierta obsesión por encontrarle un valor para la práctica en la misma forma de concebir la naturaleza de esta asignatura, pero un valor para la práctica que no supusiera ni una recopilación de recursos prácticos, ni la pérdida del vigor intelectual. El convencimiento de que el trabajo del profesor es fundamentalmente un trabajo intelectual y no sólo de capacidad operativa, me animaba a seguir en ese empeñamiento de descubrir el valor para la práctica en el propio esfuerzo intelectual, así como a entender que la Didáctica debe cargar con la responsabilidad básica de dar cuenta de ese problema.

Es probable que todo ello no sea sino una paradoja: estaba buscando resolver académicamente, es decir, por la vía de la clarificación del saber académico, algo que no puede ser resuelto, en última instancia, por tal vía, sino justamente por lo que sustantiviza —en verdad— a la Didáctica: la reflexión sobre la práctica. Puede ser. Lo cierto es que este libro es el fruto del esfuerzo de ese intento de ahondar en la naturaleza del conocimiento didáctico, y de la pretensión por mostrar una organización inteligente e inteligible de dicho conocimiento. Pero decir que es el fruto de ese esfuerzo, no quiere decir que sea el fruto que se pretendía al principio. Es quizás el típico trabajo que emprendes con una intención y luego te sale otra cosa. Me ha sido necesario escribirlo (y reescribirlo varias veces) para organizar mis ideas a partir de esa pretensión primera, pero ahora me parece más innecesario como la búsqueda inicial del esquema asentado de reconstrucción lógica, porque su propia redacción ha sido un proceso de descubrimiento de la debilidad natural sobre la que se asienta esta disciplina. Su elaboración ha sido, al menos para mí, un proceso de desvelamiento del papel de legitimación de su propia posición de expertos que suelen jugar los pedagogos, construyendo un saber que se asienta en la necesidad de justificar su existencia (la de

su saber y la de ellos mismos), tanto al menos como en la necesidad de conocer la realidad objeto de su estudio.

Por todo ello, el presente trabajo aspira a ofrecer una panorámica de la Didáctica, pero asumiendo claramente una perspectiva. Asumir una perspectiva no supone necesariamente optar por la parcialidad. Antes bien, supone asumir que no existe la «imparcialidad», que no existe la «no perspectiva», y ya que no existe, es mejor que la elijamos bien, y que lo hagamos conscientemente. Ofrecer una panorámica honesta de una disciplina, requiere desvelar las posiciones desde las que se sitúa el punto de vista. Pero esto no es un ejercicio de palparse las ropas y mirarse al espejo antes de entrar al ruedo. De lo que se trata es de que la propia exposición de lo que se mira no disponga de camuflajes ni de juegos ópticos, de tal manera que al mostrar el paisaje, pueda ser vislumbrado con claridad el lugar desde donde se oteó.

Lo importante en este caso estriba en que se pretende defender que la perspectiva adecuada desde la que debe elaborarse el conocimiento didáctico es incorporándose como tal disciplina a la realidad estudiada, de modo que cuando la Didáctica dirige su mirada al campo de trabajo que le es propio, una de las cosas con las que se encuentra en ese campo es consigo misma trabajando en él. No intenta esto ser un juego de espejos que, como en los laberintos de feria, le impiden a uno saber dónde está, cuál de todas las reproducciones es uno mismo y por dónde se encuentra la salida. Lo que se procura es no ocultar el papel que desempeña la práctica académica en la configuración de la realidad sobre la que «academiza».

La Didáctica necesita verse a sí misma cuando estudia la enseñanza, porque constituye un factor de determinación o de legitimación de las prácticas escolares. No nos podemos plantear sólo qué es la enseñanza o el currículum, sino también cómo las concepciones sobre la enseñanza y el currículum se han relacionado con la práctica de enseñanza. Y sobre todo, cómo la Didáctica ha desempeñado una función ideologizadora, y siempre corre el peligro de desempeñarla, porque reifica, cosifica a la propia enseñanza, la fija en unas formas determinadas y las «perfecciona».

Cuando se habla de que la escuela se halla inserta en un marco social, la sociedad no se limita a «poner el marco». Por el contrario, se cuele dentro del aula, y lo hace de varias formas. Cualquier planteamiento didáctico no puede huir de lo que la escuela verdaderamente es, por qué existe, para qué y para quién. Tampoco quiere decir que se tenga que quedar ahí, pero toda propuesta didáctica o todo conocimiento especializado en esta materia tiene que interactuar con esa realidad. Por eso conviene «ver» la ense-

ñanza desde fuera y no sólo desde dentro, con objeto de entender las relaciones estructurales que juega en la sociedad y cuál es la función que el conocimiento educativo cumple en esa trama. Por fortuna, contamos hoy día con numerosas aportaciones, en nuestro país y fuera de él, que nos ayudan a entender la profundidad, sutilezas, persistencia y límites de estas relaciones.

Como dije antes, la escasez de producción de conocimiento pedagógico que sea verdaderamente relevante, nos obliga a echar mano continuamente de la literatura de otros países. Esto no es nuevo, pero no por ello menos preocupante y delicado. Corremos siempre el peligro de desarrollar una conceptualización y una aplicación desarraigadas del contexto, características y necesidades de la escuela española. Estos trasplantes se convierten rápidamente, a poco que nos descuidemos, en puramente academicistas, porque no se refieren ni remiten a casos propios. Es lo que ocurre, por ejemplo, con mucha de la literatura sobre innovación, que suele reflejar descripciones y elaboraciones posteriores de procesos de innovación que poco tienen que ver con las formas de innovación que se han seguido en nuestro medio. Así y todo, tenemos que aprender lo que puede aportarnos esa producción, pero tenemos que ser precisamente más vigilantes y aprender sobre todo cuáles han sido sus limitaciones, cuál la instrumentalización con intereses de dominación de la producción académica y cómo ciertos sectores se han enfrentado de manera radical y crítica al control social, y por dónde y cómo inician caminos para la emancipación y para la justicia. Es esto lo que principalmente tenemos que aprender, y no el deslumbramiento academicista que sólo sirva para reforzar nuestro estatus de expertos, nuestro lustre académico, nuestra posición privilegiada en el sistema educativo y nuestra disposición a colaborar —desde nuestro «saber neutral y científico»— en el mantenimiento y ajuste de la enseñanza escolar a las necesidades internas de nuestro orden económico y social.

A todo esto es a lo que me refiero cuando digo que la Didáctica tiene que verse a sí misma, y en este sentido quiere ser crítica. Esto supone una visión problemática de la disciplina, es decir, una visión que se reconoce inserta en una perspectiva, deudora de una posición, y por consiguiente, abierta a la discusión externa tanto como al autoanálisis. Por eso mismo, no le importaría a este trabajo resultar polémico, en el convencimiento de que es la discusión y la crítica lo que hace avanzar el conocimiento. En este sentido también quiere ser una introducción crítica a la Didáctica. Pero también quiere serla, porque en nuestro momento puede ser clave, crítico, tratar de contrabalancear las posiciones psicologistas que

predominan en nuestro campo, y que tan fácilmente encubren la raíz política de los problemas educativos, con una visión más encuadrada en el análisis social.

En fin, en la medida en que se pretende una introducción a, y una revisión de una disciplina, es éste un libro que está hecho a base de pedirle mucho prestado a otros. No diría yo que es un libro «de autor», pero que sí espera haber devuelto el préstamo, aunque sólo sea consiguiendo que las discusiones y argumentos aquí presentados importen por lo menos «un ardite» al entendimiento.

Por distintas razones en cada caso, no sólo estoy en deuda con otros libros. Son muchos los amigos que han tenido bastante que ver con el proceso de elaboración, y gracias al empeño de muchos de ellos he llegado a terminarlo. Las infinitas (por lo numerosas y por lo interminables) conversaciones con mi gran amigo Félix Angulo Rasco han sido básicas no sólo en la clarificación de mis ideas, sino también en su desarrollo y hasta en su misma expresión. Nunca sin él hubiera visto término este trabajo. Angel Pérez Gómez ha desempeñado un papel muy especial por su confianza y su apoyo incondicional a mi trabajo, y por mostrarme los límites de mi pensamiento. Ambos aspectos han supuesto un estímulo muy especial para mí. Javier Barquín Ruiz y su sentido de lo práctico, así como su capacidad de trabajo, ha significado siempre un referente acerca de la manera adecuada de plantear las cosas. Miguel Angel Santos Guerra, con su don especial de la oportunidad, supo darme ánimos, mucho más generosos porque no se los pedí, en unos momentos claves durante el proceso de redacción inicial. María de la Rosa Ramírez, con su estímulo y su afecto, me demostró una forma de compañerismo que no está reñido con la sinceridad. Julián Martínez Aramendía, siempre dispuesto a la ayuda a los amigos, por inoportuno que sea el momento, tiene mucho que ver con la forma, por su especial interés en convertir cualquier labor de mecanografiado en un problema estético, y con el fondo, por lo que de calidad humana se pueda respirar en estas páginas. A todos ellos, mi más profundo agradecimiento.

Al leer el título, *Enseñanza, Currículum y Profesorado*, alguien puede pensar que dónde quedan los alumnos en todo esto. Pues bien, hay que pensar que en beneficio de ellos se plantean todos estos temas y a ellos va dedicado lo que de beneficioso pueda encontrarse aquí.

Málaga, abril de 1989

## CAPÍTULO 1

### LA DIDÁCTICA Y LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

«Como práctica, la educación no puede terminar en un análisis, no importa lo teóricamente elegante que éste sea. Tiene un interés constitutivo en la acción emancipadora.»

(APPLE, 1985.)

#### ¿QUÉ ES LA DIDÁCTICA?

La investigación científica y el desarrollo teórico de una disciplina no es algo siempre coherente y organizado, sino que suele constituir un torrente desperdigado de producciones específicas que van aportando conceptos, experimentos y datos, aislados o estructurados sectorialmente. Sólo de vez en cuando, algún especialista emprende el esfuerzo de organizar y sistematizar ese cúmulo de aportaciones, intentando engarzar el conocimiento disponible en una visión de conjunto que reconstruya, de forma inteligente, todo lo que hasta el momento se sabe de ese campo de conocimiento, así como las conexiones internas que se establecen entre esas aportaciones. Como es natural, el especialista, al someterse a esa tarea de sistematización de su disciplina, necesita previamente haber decidido qué conocimiento del producido por la comunidad científica corresponde a su disciplina y cuál no. Es decir, necesita definir, delimitar, su disciplina. En algunas ciencias ésta es una tarea relativamente fácil. Hay ciencias en las que hay un gran acuerdo en la comunidad de especialistas acerca de las fronteras materiales y características formales de su disciplina. Tal es el caso, en general, de las ciencias físicas.

Hay, no obstante, otros campos del saber, como es el caso, en general, de las ciencias sociales, en los que esa delimitación es más arriesgada. En ocasiones, este riesgo ha estado motivado porque la propia definición del campo suponía una opción en la forma de entender la realidad material objeto de estudio, para la que no existía un gran consenso entre los especialistas. Así ha ocurrido, por ejemplo, con la Psicología, que viene manteniendo, simultáneamente, como es bien sabido, distintas concepciones de su objeto de estudio, desde «la conducta del organismo humano en tanto que observable», hasta «los acontecimientos mentales inconscientes que subyacen a la mente consciente», pasando por «la conducta humana en cuanto que significativa», o «la conciencia en tanto que expresada en la conducta» (Tizón, 1978; Piaget, 1976; Taylor y col., 1984).

Como tendremos oportunidad de ver más adelante, éste es uno de los problemas con los que se enfrenta la definición de la Didáctica: la dificultad para aclarar y para acordar su ámbito de referencia, el objeto de estudio. Teniendo sobre todo en cuenta que no es ésta una cuestión banal, ya que supone definirse por una forma de entender la naturaleza de la realidad que nos ocupa, así como la motivación para aproximarnos a esa realidad (¿explicarla?, ¿construirla?, ¿transformarla?).

En ocasiones, los especialistas de disciplinas con problemas similares al nuestro han optado por una solución de compromiso que les permite seguir avanzando sin necesidad de resolver el problema de la definición de la disciplina. Para ello han apelado bien a una especie de intuición común a todos los especialistas que les permite entender que, pese a los desacuerdos, se trata del mismo campo de conocimiento, o bien a la conciencia de pertenencia a una misma comunidad científica. Para continuar con el mismo ejemplo, si no podemos establecer una coincidencia en lo que es la Psicología, se dice, sí podemos estudiar lo que hacen los psicólogos. «Se han propuesto definiciones de la psicología que no sólo se oponen entre sí, sino que también son demasiado generales y oscuras como para resultar esclarecedoras. Para saber lo que es la psicología contemporánea, lo mejor es ver lo que hace» (Taylor *et al.*, 1984, p. 12).

Sin embargo, en Didáctica, esta posibilidad choca con otro problema poco usual: el de su circunscripción, en cuanto que disciplina académica, a determinado ámbito internacional. La categorización de la Didáctica como una disciplina dentro de las Ciencias de la Educación se corresponde con la tradición académica de la Europa continental (en especial de la Europa central y mediterrá-

nea), aunque no con la configuración de las disciplinas pedagógicas en los países anglosajones (fundamentalmente, Estados Unidos y Gran Bretaña) y en sus áreas de influencia. Pero hay que tener en cuenta que la producción científica de estos países es de las más importantes en nuestro campo. Por ello es necesario delimitar conceptualmente, a pesar de las dificultades, la Didáctica, porque así podremos reconocer las aportaciones para nuestra disciplina aunque no aparezcan configuradas como tales.

No obstante, conviene tener cuidado con un intento de delimitación rigorista que, en vez de darnos profundidad en la comprensión del campo, nos acabe ahogando en las exigencias a las que las palabras nos comprometieron en un momento dado, por exceso de academicismo. Vamos a ver cómo nuestra disciplina se encuentra sometida a dificultades muy especiales y probablemente le convenga una cierta soltura, más allá de las definiciones de diccionario, con respecto a qué es o deja de ser como campo de especialización. Quizás no importe tanto disponer de una definición formalista como poder entender de qué se ocupa y qué es lo que le preocupa a la Didáctica, qué características y consecuencias tienen esas (pre)ocupaciones y en qué circunstancias y con qué compromisos tiene que desarrollar su trabajo.

A pesar de lo dicho, para tranquilidad de todos y para que no se entienda que lo que trato de defender es una postura ambigua para la Didáctica, propondré una definición formal de la misma. Lo único que quiero decir con todo lo anterior es que no hay que dejarse engañar con ese tipo de aproximaciones formales a la naturaleza de las disciplinas sociales, porque al amparo de la exactitud y el rigor se puede estar defendiendo una forma de entender la disciplina que se niega a hacerse problema de sí misma. Creo que es preferible entender cualquier definición de este tipo como aproximación provisional al problema de cuál es realmente el objeto de estudio de nuestra disciplina y cuál es la forma adecuada de estudiarlo. No creo que la definición de la Didáctica sea una cuestión axiomática: se estipula y punto. Hay razones de peso para defender que la Didáctica deba ser una cosa y no otra, para que entienda su ámbito de trabajo de una manera y no de otra, para que crea que su trabajo debe ser de un tipo y no de otro.

Ciertamente, se podría decir, sin necesidad de dar más vueltas, que la Didáctica es «la ciencia de la enseñanza». Pero, ciertamente también, sería poca y confusa la información que obtendríamos de esa definición. Las propias características de los fenómenos de enseñanza y el peso positivista con el que solemos recibir la palabra «ciencia», nos requieren una mayor claridad si queremos una

definición informativa, además de formal. Intentemos, pues, aclarar algo más la definición.

Lo que sí está claro es que la Didáctica se ocupa de la *enseñanza*, o más precisamente, de los *procesos de enseñanza-aprendizaje*. Independientemente de lo que más adelante diremos con respecto a ellos, con objeto de poder profundizar en el sentido de la disciplina es necesario destacar ahora dos de sus características. En primer lugar, la enseñanza es una práctica humana que compromete moralmente a quien la realiza o a quien tiene iniciativas con respecto a ella (Tom, 1984). En segundo lugar, la enseñanza es una práctica social, es decir, responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de los actores directos en la misma, necesitando atender a las estructuras sociales y a su funcionamiento para poder comprender su sentido total.

Con respecto a la primera característica, la enseñanza es una actividad humana en la que unas personas ejercen influencias sobre otras (Lobrot, 1974; Pérez Gómez, 1983b). Estas influencias, como ha destacado Tom (1984), se ejercen, de una parte, en relación de desigualdad de poder y autoridad entre profesor y alumnos, y de otra, responden a una intencionalidad educativa, es decir, se llevan a cabo actividades que se justifican en su valor con respecto a fines deseables. Por estas razones, la enseñanza compromete moralmente al que la realiza. No se puede ser indiferente ante el tipo de interacción que se establece entre profesor y alumnos, ni ante lo que se les pretende enseñar y cómo. Pues bien, la Didáctica no sólo se preocupa por comprender o desvelar este hecho. También se encuentra atrapada en este compromiso moral. En la medida en que una disciplina se ocupa del estudio de una intervención humana —por tanto, siempre en construcción— que compromete moralmente a los que la realizan, sería inmoral que justo quien se sitúa en la perspectiva del análisis, comprensión y explicación de cómo se producen esos fenómenos, se limitara a considerarlos como definitivos y naturales y negara la posición privilegiada de su conocimiento y su perspectiva para reconstruir dichos fenómenos de una forma más adecuada a las finalidades educativas que se pretenden. No es posible, además, un conocimiento sobre fenómenos morales que no se sitúe a su vez moralmente. Como ha señalado Apple (1986, p. 164), cualquier aproximación teórica a lo educativo supone una elección de la forma adecuada en que estos fenómenos deben ser entendidos, y no podemos interpretar plenamente las prácticas educativas, que como vemos son prácticas morales, sin adoptar una rúbrica ética. Es im-

posible, pues, para la Didáctica, mirar impasible la realidad educativa; *tiene que intervenir*. Pero no es sólo que tenga que intervenir, como un aspecto suplementario a su quehacer teórico, para tranquilizar su conciencia. Es que es su compromiso con la práctica educativa lo que le da sentido a su desarrollo como disciplina, de la misma manera que la preocupación por la salud es lo que da sentido a la práctica científica de la Medicina.

En relación a la segunda característica, ésta supone, de algún modo, un contrapunto a la que acabamos de mencionar. Si, como hemos visto, la enseñanza es una actividad intencional que obliga moralmente a sus responsables, también es una práctica social que excede a su comprensión como producto de decisiones individuales, generando una dinámica que sólo puede comprenderse en el marco del funcionamiento general de la estructura social de la que forma parte. Lo que ocurre en las aulas no depende sólo de lo que desean sus protagonistas; está en relación con la estructura organizativa y administrativa de la institución y con los recursos físicos y sociales disponibles. «Ni siquiera los profesores son libres para definir la situación del aula del modo que ellos elijan» (Apple, 1986, p. 74). Y esto puede ser percibido y comprendido o no por los participantes. Lo que ocurre en clase no depende, pues, sólo de las categorías de comprensión que éstos poseen, sino también de «la estructura de organización del aula, la cual debe entenderse en relación a una serie de presiones tanto extra-aula como intra-aula, las cuales pueden ser o no apreciadas por el profesor o los alumnos. Es importante intentar comprender la estructura social del aula a la vez como el producto del contexto simbólico y de las circunstancias materiales» (Sharp y Green, 1975, p. 6).

En este sentido, la enseñanza escapa a las prescripciones de los especialistas. En la medida en que no desarrolla una dinámica social autónoma, sino que forma parte de una más extensa, no actúa movida sólo por las decisiones de expertos. A diferencia de la práctica médica, que en gran medida ejecuta las prescripciones científicas de la Medicina, la enseñanza no es una práctica orientada por la Didáctica. Participa, más bien del flujo de acciones políticas, administrativas, económicas y culturales, entreverada por las formas de conciencia vigentes y por las condiciones materiales de existencia (Sharp y Green, 1975; Kallós y Lundgren, 1977; Apple, 1986).

Esto, en primer lugar, resulta por lo menos paradójico: la Didáctica es una disciplina que encuentra su razón de ser en la intervención en la enseñanza, en su compromiso con la práctica educativa, y sin embargo la enseñanza como práctica social no se

mueve guiada por la Didáctica. Pero, por otra parte, es normal que ocurra así. Al ser la enseñanza un componente básico de la reproducción social, la relación enseñanza-Didáctica no se puede entender como una disciplina que guía u orienta una práctica profesional —aunque en parte sea así, o lo pretenda—, como si los modos de reproducción social fueran producto de una planificación racional guiada por especialistas que se sitúan al margen de los propios modos de reproducción. Más bien habrá que entender que la propia Didáctica forma parte de la dinámica social de la que participa la enseñanza, siendo esta disciplina un elemento que a veces actúa como legitimador de la práctica escolar o entra en conflicto con ella, pero en cualquier caso está *dentro* de la práctica social de la escuela, y no fuera —como a veces se nos puede hacer creer—, mirándola de forma objetiva y enunciando juicios y propuestas descontaminadas y neutrales (Apple, 1986; Popkewitz, 1986). Visto así, sí podremos hablar de que el discurso científico sobre la enseñanza afecta e influye a la propia enseñanza, porque al ser parte de ella, está contribuyendo a generar ideas y perspectivas para la misma, sosteniendo o rechazando un tipo de práctica escolar u otra. Pero en ningún momento podremos afirmar que la enseñanza es el producto de la ejecución de especificaciones técnicas formuladas por especialistas.

La consecuencia de esta compleja característica es doble. En primer lugar, si anteriormente quedó clara la opción práctica de la Didáctica, su necesidad de implicarse en la intervención, lo que ahora podemos concluir es que es necesario entender cuál es el funcionamiento real de la enseñanza, su función social, sus implicaciones estructurales, si no queremos favorecer una posición ingenua en cuanto a la relación que existe entre la enseñanza real y la vinculación comprometida que la Didáctica quiere establecer con ella. En segundo lugar, la Didáctica tiene que desarrollar también una función reflexiva, tiene que mirarse a sí misma como parte del fenómeno que estudia, porque *la Didáctica es parte del entramado de la enseñanza y no una perspectiva externa que analiza y propone prácticas escolares*. «El discurso de la ciencia no es simplemente un instrumento para describir eventos sino que es en sí mismo una parte del evento, ayudando a crear creencias sobre la naturaleza, causas, consecuencias y remedios de las políticas educativas» (Popkewitz, 1986, p. 215n). Esta necesidad autorreflexiva de nuestra disciplina queda acentuada aún más desde su compromiso moral, ya que tiene que estudiar si la forma en que se relaciona con la práctica social de la enseñanza refuerza o debilita la realización de los valores que pretende.

Como vemos, desde esa idea inicial de la Didáctica como ciencia de la enseñanza, la discusión de las características básicas de la enseñanza nos ha llevado a plantearnos con mayor precisión las exigencias de una disciplina que centra su trabajo en torno a ella. El compromiso moral con las finalidades educativas, y por consiguiente con su realización, nos ha obligado a acentuar su sentido prescriptivo, contra cualquier concepción puramente especulativa o contemplativa en la que muchas veces el uso del término ciencia pudiera hacernos caer (sin que esto signifique un rechazo de la cientificidad de la Didáctica, como ya veremos en el capítulo 4; tan sólo se trata de una precaución contra posibles malinterpretaciones). Pero también hemos visto que no podemos olvidarnos, contra una posible concepción puramente pragmática, de la comprensión de la práctica real de la enseñanza, de la naturaleza de la misma, de sus determinantes, de sus límites y de sus posibilidades de transformación. Quizás sea ya el momento de aventurar una definición.

*La Didáctica es la disciplina que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje para proponer su realización consecuente con las finalidades educativas.*

Si bien iré explicando más detalladamente en su momento todos los elementos de la definición, no quisiera callar ahora algunas ideas sobre la misma.

En primer lugar, quisiera insistir en la naturaleza de las características formales de la Didáctica. Como se puede ver, hay presentes en nuestra disciplina tanto una dimensión explicativa como una dimensión proyectiva, pero no son dos dimensiones autónomas, sino que tienen establecido un nexo de dependencia. Son dos componentes, o dos prácticas disciplinares que se requieren y se iluminan mutuamente, de tal manera que se puede decir que el progreso científico de la Didáctica se fundamenta en la relación dialéctica, en la interacción y penetración mutuas de estas dos dimensiones. Pero además, la justificación y el sentido de la dependencia de esta relación viene matizada por una expresión que denota el carácter normativo de la misma: explicar *para* proponer los procesos de enseñanza-aprendizaje. Quiere esto decir que la razón de ser, la justificación última de la profundización en la comprensión de la enseñanza, se encuentra en generar nuevas propuestas de enseñanza. No por ello hay que pensar en un pragmatismo ciego, sino que pretende más bien evitar un teorismo errático o no guiado por un compromiso ético, educativo. Igualmente, quiere esto decir también que la dimensión proyectiva debe poner el pie firme en la comprensión profunda de la realidad para la que proyecta la inter-

vención. Lo que pretende, en definitiva, indicar la expresión «explicar para proponer» es la relación de dependencia del componente explicativo respecto del compromiso con la práctica.

En segundo lugar, derivado de la justificación última de la Didáctica de «proponer» los procesos de enseñanza-aprendizaje, surge su componente teleológico: la dimensión proyectiva tiene sus miras en la realización de los procesos de enseñanza-aprendizaje de una manera consecuente con las finalidades educativas. Cuáles sean esas finalidades educativas es una cuestión que creo que hay que dejar abierta (al menos por ahora; más adelante hablaremos algo sobre el tema). A mi juicio, tratar de delimitar en la definición de la Didáctica cuáles deben ser las finalidades educativas para la enseñanza sería no sólo pretencioso, sino probablemente también contraproducente. Correríamos el peligro, o bien de simplificar algo extremadamente complejo que se prestaría a interpretaciones sesgadas, o bien de caer, aun con las mejores intenciones, en los tópicos habituales que actúan más como eslóganes vacíos de contenido real y profundo que como verdaderas definiciones de los valores educativos a los que se aspira. De otra parte, soy de la opinión de que las finalidades no deben ser respuestas cerradas y previas sin más a las realizaciones educativas. Como tendremos ocasión de analizar detenidamente cuando tratemos la teoría del currículum, la definición y profundización de los valores educativos puede ser parte del proceso de construcción de las prácticas educativas. La propia búsqueda de las realizaciones adecuadas es una búsqueda también de los valores adecuados (Schwab, 1978b; Eisner, 1979, p. 154; Elliott, 1983b; Tom, 1984, p. 147).

No obstante, lo que sí deja claro la definición que estamos manejando es que las finalidades, y por consiguiente las propuestas de realización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, tienen que justificarse por su valor educativo. Ello quiere decir que el debate sobre los valores no es algo que quede al margen del conocimiento didáctico. Antes bien, es un elemento constitutivo esencial del mismo. A qué esferas de la práctica educativa debemos dedicarle atención, qué se considera importante y qué no, son ya opciones de valor. Si ya justificamos anteriormente el compromiso moral de la Didáctica, tal compromiso no se puede mantener dejando al margen la propia discusión de su moralidad, esto es de la justificación valorativa de su quehacer. Es éste también un punto esencial para poder ejercer esa función autorreflexiva que le encomendábamos anteriormente, ya que sólo puede analizarse a sí misma la Didáctica en relación a su coherencia con los valores que pretende para la enseñanza, y en qué medida su forma de relacio-

narse con ella y su discurso científico se acercan o se alejan de la realización de esos valores. Además, al proponer la realización de la enseñanza de forma *consecuente* con las finalidades educativas, se está señalando tanto que el vínculo fuerte de la propuesta es con respecto a las opciones valorativas, y no una normatividad tecnológica derivada de la dimensión explicativa, como que la exigencia de valor no se limita al logro de «fines» (entendidos como «estados finales»), sino a la adecuación y coherencia de la propuesta y realización de la enseñanza con respecto a las pretensiones educativas. Proponer la realización de los procesos de enseñanza-aprendizaje de forma consecuente con las finalidades educativas es hacer exigencias de valor para toda la enseñanza y no sólo para sus pretendidos o supuestos resultados.

Y por último, lo que quizás era lo primero: la realidad objeto de nuestro análisis, el referente de la Didáctica es lo que hemos dado en llamar procesos de enseñanza-aprendizaje o enseñanza a secas. Aunque ya hemos señalado algunas de sus características, ya va siendo hora de que nos detengamos algo más en su caracterización y problemas fundamentales, pues, como es lógico, su comprensión es lo que nos da la clave de nuestro trabajo.

#### EL BINOMIO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Viene siendo habitual en la bibliografía especializada referirse a la enseñanza como las situaciones, fenómenos o procesos de «enseñanza-aprendizaje», destacando así la relación existente entre la enseñanza y el aprendizaje. Por ello es conveniente en este somero análisis atender tanto a la relación entre estos dos conceptos como a la caracterización del referente de la Didáctica que hemos acordado en llamar procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por supuesto, está claro para todos que la enseñanza tiene que ver con el aprendizaje. Tom (1984, p. 81) piensa que hay bastante acuerdo en entender que «la enseñanza es una actividad intencional, diseñada para dar lugar al aprendizaje de los alumnos». Pero ligar los conceptos de enseñar y aprender es una manera de manifestar que la situación que nos interesa es algo más que la relación de acciones instructivas por parte del profesor y la relación de efectos de aprendizaje en los alumnos. Nos interesa más bien el entramado de acciones y efectos recíprocos que se generan en las situaciones instructivas. Pero ¿cuál es la relación que existe entre la enseñanza y el aprendizaje?

Fenstermacher (1986) ha señalado que normalmente hemos supuesto la existencia, que él considera discutible, de una relación causal entre la enseñanza y el aprendizaje. Desde esa posición, sólo cabría hablar de la existencia de enseñanza en la medida en que se obtuviera una reacción de aprendizaje. (Y normalmente, se ha entendido que sólo se refería a aquellos aprendizajes sobre los que ya existía una expectativa normativa y que están en relación directa con la conducta intencional del profesor. Ver Fritzell, 1981, p. 69). Es cierto que hablar de enseñanza requiere hablar de aprendizaje, pero en el mismo sentido en que una carrera requiere el ganar, o buscar requiere de encontrar. Es decir, en los tres casos, el primer término requiere del segundo, pero ello no significa que para poder hablar de enseñanza tenga que ocurrir necesariamente el aprendizaje, lo mismo que puedo participar en una carrera y no ganar, o no encontrar algo y realmente haberlo buscado. Existe, por tanto, una relación de dependencia entre enseñanza y aprendizaje, pero no es del tipo de relación que supone que no puede haber enseñanza sin aprendizaje. Es decir, existe una relación, pero no es causal, sino de *dependencia ontológica*.

Sin embargo, sigue Fenstermacher, como normalmente el aprendizaje se da después de la enseñanza y como también se obtienen relaciones empíricas que muestran cómo las variaciones en la enseñanza suelen venir seguidas de variaciones en el aprendizaje, es fácil caer en el error de suponer que existe una relación de causa-efecto entre una y otra. Debido a que el término aprendizaje vale tanto para expresar una tarea como el resultado de la misma, es fácil mezclarlos y decir que la tarea de la enseñanza es lograr el resultado del aprendizaje, cuando en realidad tiene más sentido decir que «la tarea central de la enseñanza es posibilitar que el alumno realice las tareas del aprendizaje» (p. 39).

De este modo, las correlaciones empíricas que existen entre la enseñanza y el aprendizaje pueden explicarse como resultado de que el profesor modifica las habilidades del alumno para actuar como tal, es decir, para realizar las tareas de alumno. El aprendizaje, por consiguiente, es resultado de asumir y desempeñar el papel de alumno, no un efecto que se sigue de la enseñanza como causa.

Conviene tener en cuenta que en el actual sistema de enseñanza, desempeñar las tareas de alumno es algo más que realizar las tareas de aprendizaje, puesto que exige también saber desenvolverse en los aspectos no académicos de la vida escolar. De igual manera, las tareas de enseñanza tienen que ver, más que con la transmisión de contenidos, con proporcionar instrucciones al alumno sobre cómo realizar las tareas de aprendizaje. De este modo, con-

seguimos, de una parte, reconocer el papel activo de los alumnos en el aprendizaje y, por consiguiente, su papel mediador en las situaciones de enseñanza. Pero, por otra parte, estamos abriendo paso al reconocimiento de que la enseñanza no es un fenómeno de provocación de aprendizajes, sino una situación social que como tal se encuentra sometida a las variaciones de las interacciones entre los participantes, así como a las presiones exteriores y a las definiciones institucionales de los roles. Hablar de asumir y desempeñar el papel del alumno es reconocer un marco institucional y, por tanto, una estructura organizativa, dentro de la cual se pretende que el alumno lleve a cabo las tareas para el aprendizaje.

Podemos resumir lo anterior diciendo que en vez de una relación causa-efecto entre enseñanza y aprendizaje, lo que existe es una relación de dependencia ontológica entre las tareas de enseñanza y las tareas de aprendizaje, mediada por el flujo de tareas que establece el contexto institucional y dentro del cual se descubre el modo de realización de las tareas de aprendizaje. Son estas últimas las que pueden dar lugar a aprendizajes. La comprensión de las mediaciones entre estos dos conceptos, de la dependencia, pero a la vez desigualdad y corte entre ambos, justifica el uso de un concepto más complejo que el de enseñanza para expresar el referente de la Didáctica, como es la expresión «procesos de enseñanza-aprendizaje».

Pero los procesos de enseñanza-aprendizaje son simultáneamente un fenómeno que se vive y se crea *desde dentro*, esto es, procesos de interacción e intercambio regidos por determinadas intenciones —fundamentalmente por parte de quien se halla en una posición de poder o autoridad para definir el régimen básico de actuaciones y disposiciones (Tom, 1984, p. 82)—, en principio destinadas a hacer posible el aprendizaje; y a la vez es un proceso determinado *desde fuera*, en cuanto que forma parte de la estructura de instituciones sociales entre las cuales desempeña funciones que se explican no desde las intenciones y actuaciones individuales, sino desde el papel que juega en la estructura social, sus necesidades e intereses. Tal y como lo expresa Apple (1987, p. 29), «uno puede observar las escuelas y nuestro trabajo en ellas desde dos ángulos: uno, como forma de mejorar y replantear los problemas, a través de la cual ayudamos a los estudiantes individualmente para que salgan adelante; y dos, a escala mucho mayor, para ver los tipos de personas que logran salir y los efectos sutiles de la institución».

Entenderemos, pues, por *procesos de enseñanza-aprendizaje*, *el sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje*.

Con esta definición pretendo resaltar los tres aspectos que mejor caracterizan la realidad de la enseñanza y a los que dedicaremos mayor atención:

a) Los procesos de enseñanza-aprendizaje ocurren en un contexto institucional, transmitiéndole así unas características que trascienden a la significación interna de los procesos, al conferirle un sentido social.

b) Los procesos de enseñanza-aprendizaje pueden interpretarse bajo las claves de los sistemas de comunicación humana, teniendo en cuenta las peculiaridades específicas de aquéllos, una de las cuales es su carácter de comunicación intencional. La intencionalidad nos remite tanto a su funcionalidad social como a su pretensión de hacer posible el aprendizaje.

c) El sentido interno de los procesos de enseñanza-aprendizaje está en hacer posible el aprendizaje. No hay por qué entender que la expresión «hacer posible el aprendizaje» significa atender a determinados logros de aprendizaje. Como se ha visto, aprendizaje puede entenderse como el proceso de aprender y como el resultado de dicho proceso. Quizás, para evitar posibles confusiones convenga decir que el sentido interno de los procesos de enseñanza-aprendizaje está en hacer posible determinados procesos de aprendizaje, o en proporcionar oportunidades apropiadas para el aprendizaje (Grundy, 1987, pp. 63 y 69).

#### EL MARCO INSTITUCIONAL DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

##### *La necesidad de la enseñanza*

La cultura supone para la especie humana el mecanismo de adaptación al medio que permite su supervivencia. Nos proporciona un espectro de posibilidades según las cuales comprender el mundo, sentirlo y actuar en él. «La cultura, con su base de conocimiento almacenado, compartido, válido y legítimo, constituye la forma de vida aceptada por un grupo. Se considera que el aprendizaje y la internalización por parte de cada individuo de, por lo menos, los elementos esenciales de la cultura, constituyen el prelude indispensable para el logro de una identidad adulta reconocida» (Eggleston, 1980, p. 12).

El niño no se desarrolla de forma aislada, como si tuviera una experiencia directa con el mundo natural. El niño nace en un

mundo que se le presenta ya organizado culturalmente. No sólo porque desde que nace vive entre utensilios de nuestra cultura, sino porque cualquier intercambio que hace con el medio social y natural está conformado por la cultura. «El ser humano en proceso de desarrollo se interrelaciona no sólo con un ambiente natural determinado, sino también con un orden cultural y social específico mediatizado para él por los otros significantes a cuyo cargo se halla.» (Berger y Luckmann, 1979).

En su intercambio espontáneo con el mundo social y cultural en el que vive y del que participa, va aprendiendo el niño el bagaje cultural de su comunidad. Pero este proceso de asimilación de la cultura no se realiza de forma espontánea en su totalidad. Si bien «el niño absorbe su cultura de las incontables experiencias de la vida diaria, tal asimilación informal no puede garantizar que asimile precisamente aquellos elementos de la cultura que la sociedad cree que sus miembros han de poseer para ser capaces de perpetuarla y renovarla. Todas las sociedades, por lo tanto, supervisan la educación de sus miembros. En algún momento de la niñez, todos son educados de un modo formal, aunque no necesariamente en una escuela» (Kneller, 1974, p. 26). En palabras de Eggleston (1980, p. 13), «todas las sociedades cuentan con medios, no solamente para asegurar el almacenaje y la transmisión del conocimiento, sino para tener la certeza de que su definición es internalizada por los jóvenes».

Según Berger y Luckmann, la división del trabajo genera una distribución social del conocimiento, requiriéndose de procesos institucionalizados para atender de forma expresa a su transmisión. Las formas institucionales primarias se muestran insuficientes para atender a estas formas de socialización. A partir de las sociedades industriales, con el mayor desarrollo del conocimiento especializado y una mayor división social del trabajo, se requiere claramente una organización de la transmisión cultural. Conforme la sociedad diferencia las formas de participación en la vida productiva, empiezan a desarrollarse formas específicas de conocimiento asociadas a esos modos productivos para los cuales es necesario un momento específico de transmisión. Del mismo modo, históricamente, a medida que se produjo un superávit económico, se hizo posible que existieran individuos dedicados a actividades que no estaban directamente vinculadas con la subsistencia, dando lugar a la producción de un conocimiento que no se transmitía en los momentos de socialización en las instituciones productivas. Es decir, su transmisión requería de procesos institucionales específicos (ver Berger y Luckmann, 1979, pp. 104-120 y 174-185).

Es esto lo que justifica la *necesidad* de disponer de formas organizadas de transmisión cultural, de espacios y modos en los que se puedan garantizar a las sucesivas generaciones la adquisición del «capital intelectual emocional y técnico» (Stenhouse, 1984, p. 31) de la sociedad en la que viven. Esta necesidad de formas institucionales de enseñanza, en nuestra sociedad se ha materializado principalmente en la escuela.

Pero el reconocimiento de la necesidad de la transmisión cultural nos lleva a plantearnos la forma en que ésta se ha cumplido, así como lo que supone la fijación de una estructura social organizada en la que tal transmisión ocurre. Es decir, debemos atender al proceso en sí de institucionalización, a su significado y a sus consecuencias.

### *Características de la institucionalización*

Según Berger y Luckmann (1979), «la institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores» (p. 76), es decir, es una forma de interacción social estabilizada y objetivada en la que existen roles establecidos. Los procesos de institucionalización son consustanciales al hecho social y tienen una serie de características notables, entre las que destacaremos las siguientes:

En primer lugar, las instituciones implican *historicidad*, siempre son deudoras de una historia. «Es imposible comprender adecuadamente qué es una institución, si no se comprende el proceso histórico en que se produjo» (ibíd.). En segundo lugar, este carácter histórico hace que las sucesivas generaciones que participan en ellas, las vivan como *objetivas*, esto es, como realidad dada, «como si poseyeran una realidad propia, que se presenta al individuo como un hecho externo y coercitivo» (p. 80). En tercer lugar, por el hecho mismo de existir, las instituciones *controlan* el comportamiento humano, estableciendo, como producto de la tipificación de las acciones, pautas definidas de antemano que lo canalizan en una dirección determinada, de tal forma que «cuanto más se institucionaliza el comportamiento, más previsible y, por ende, más controlado se vuelve» (p. 85). «Las instituciones, en cuanto facticidades históricas y objetivas, se enfrentan al individuo como hechos innegables. Las instituciones están *ahí*... Resisten a todo intento de cambio o de evasión; ejercen sobre él un poder de coacción, tanto de por sí, por la fuerza pura de su facticidad, como por medio de los mecanismos de control habitualmente anexos a las más importantes» (p. 82).

Por último, el mundo institucional necesita, por causa de su continuidad histórica, elaborar formas de justificación de su propia existencia de cara a las sucesivas generaciones. Esta necesidad de *legitimación*, la resuelve desarrollando modos de autoexplicación. «El orden institucional en expansión elabora una cubierta correlativa de legitimaciones, extendiendo sobre ella una capa protectora de interpretación tanto cognoscitiva como normativa. Estas legitimaciones son aprendidas por las nuevas generaciones durante el mismo proceso que las socializa dentro del orden institucional» (p. 85).

Como vemos, esta reseña del significado social y de las consecuencias de las instituciones es de fundamental importancia para entender muchos de los acontecimientos que se suceden en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y cuánto más, bajo la que, en nuestra sociedad, constituye la institución por excelencia donde se produce la enseñanza: la escuela. De hecho, la escuela es producto, en parte, del propio proceso de institucionalización de la sociedad que viene asociado a la división del trabajo y a la concomitante distribución social del conocimiento.

### *Origen histórico de la escuela actual*

Aunque en el transcurso de la historia se han sucedido distintas formas de enseñanza, la escuela, en el sentido en el que hoy la entendemos, es deudora del proceso de institucionalización que surge con las revoluciones liberales, apoyadas en las ideas de la Ilustración (Lerena, 1980; 1985; Lozano, 1980; Ponce, 1975; Puelles, 1980; Varela, 1979).

No se puede decir que la escuela, tal y como hoy la entendemos y conocemos, empiece en una fecha histórica determinada. Las formas institucionalizadas de enseñanza recorren un camino muy extenso. Lerena (1985, caps. 1 y 2) se remite al medievo para rastrear los orígenes de características escolares que aún se mantienen. En concreto, en nuestro país, la escuela de hoy, en su concepción, es producto del cruce, por un lado, de las escuelas parroquiales de recogida de niños, que pretendían sobre todo quitar de la calle a los niños de las clases populares, y adoctrinarlos en la moral y las buenas costumbres (ver también Varela, 1979), y, por otro lado, de las escuelas catedralicias y su posterior repercusión en las universidades, en las que había una mayor tendencia laicizadora y una preocupación por el desarrollo del conocimiento.

Con la aparición de los ilustrados y sus ideas de progreso y racionalización de la sociedad, se asocia la enseñanza a la idea de

una educación *útil* que supere la ignorancia y la pereza. No se piensa ahora que la educación deba mantenerse asociada a la Iglesia y sus valores. La educación debe pretender la formación para el desempeño profesional en beneficio de las necesidades de la sociedad. «Dentro de la crítica ideológica que hacen del sistema de enseñanza los ilustrados españoles late una cuestión central: dicho sistema no puede ser ya una prolongación del aparato eclesiástico, sino que, a partir de ahora, se hace necesario relacionarlo con las necesidades de la sociedad, concretamente, con las necesidades del Estado» (Lerena, 1985, p. 43).

Con la Ilustración se materializa el constitucionalismo y el estado de derecho. Un nuevo régimen político por el que se pasa de la sociedad estamental a la sociedad de clases, de una sociedad de súbditos a una sociedad de ciudadanos. Es el Estado quien se tiene que preocupar ahora de transmitir y legitimar ante la población los nuevos valores sociales y para ello necesita valerse de la organización y control del aparato de la instrucción pública. «Por vez primera se piensa el sistema de enseñanza como un aparato único y escalonado desde la educación primaria hasta las universidades» (ibíd., p. 59). Pero un aparato único no significa igual para todos. «Encontramos una gestión diferenciada de la educación de los niños de las clases trabajadoras que irán a la escuela nacional, “escuela para todos”, a la que *naturalmente* no asisten los hijos de la burguesía» (Varela, 1979, p. 178).

Los modos de producción industrial y el auge del sistema capitalista tienen también mucho que ver en esta nueva situación escolar. En efecto, la necesidad de la formación profesional está ligada a las nuevas formas productivas, pero también necesita ser expandida y legitimada la nueva ideología burguesa de la riqueza ligada al trabajo y la justificación de las diferencias sociales como fruto, no ya de los privilegios del nacimiento, sino de las capacidades y disposiciones individuales, dentro de un sistema de igualdades formales. Para ello, la escuela se ofrece como el vehículo perfecto para la transmisión de estas ideas. Pero más allá de la legitimación de la ideología vigente mediante la educación institucionalizada, la escuela pasa a ser el espacio en el que se manifiestan y sancionan esas diferencias individuales. Es en la escuela en donde los individuos demuestran cuáles son sus capacidades y en función de ellas encontrarán su lugar dentro de la escuela y fuera de ella. De este modo, a través del escalonamiento del sistema educativo se asignan diferentes funciones para los distintos estratos sociales en su tránsito por el mismo, legitimándose, desde dentro de la institución, la desigualdad social.

Así, la escuela pretende, de una parte, «civilizar a las masas populares, esto es... ponerlas a la altura de la nueva plataforma ideo-lógica e institucional que el espíritu de la época tiene en su horizonte,... inculcarles un sistema de hábitos en el que el trabajo, la disciplina, el uso del tiempo, el ahorro, la frugalidad, entre otros, sean valores centrales,... la adaptación a las nuevas condiciones de existencia —básicamente el trabajo asalariado, y en régimen de fábrica—» (Lerena, 1985, p. 61). Y de otra parte, fijar los grados progresivos de educación: instrucción básica a los trabajadores y artesanos, formación especializada para otras profesiones y estudios selectos y restringidos para sectores no populares (ibíd., p. 64).

Son éstas las líneas básicas que delimitan lo que la escuela viene siendo desde entonces: una institución que se preocupa de la inculcación ideológica de los valores dominantes, de la legitimación de la desigualdad y de la reproducción de la estratificación social. A partir de entonces, todo el esfuerzo parece invertirse en el desarrollo de formas tecnológicas organizativas y recursos materiales que ayuden a realizar más y mejor sus pretensiones (Hamilton, 1986) y en el ocultamiento paulatino, mediante formas ideológicas más elaboradas —normalmente recurriendo a las justificaciones científicamente legitimadas— de lo que en un momento anterior eran las funciones expresas del sistema de enseñanza, convirtiendo en *currículum oculto* lo que era el argumento público de justificación de la necesidad de extender la enseñanza a toda la población (Apple, 1986, cap. 4; Vallance, 1973-74; Varela, 1979).

#### *El papel social de la escuela: Reproducción y hegemonía*

Si es cierto, como decían Berger y Luckmann (véase *supra*), que es imposible comprender adecuadamente qué es una institución, si no se comprende el proceso histórico en que se produjo, y que es ese carácter histórico el que hace que se nos aparezca como lógica y natural, algo nos tiene que haber desvelado esta brevísima situación histórica del sistema de enseñanza para comprender que la escuela tiene algo que ver con la reproducción de nuestra estructura social y económica, así como de la ideología dominante que la justifica.

Evidentemente, la escuela no es una institución inocente que se dedica a educar para que cada cual ponga en juego, en igualdad de oportunidades, lo mejor de sus capacidades y se inserte en la sociedad de forma acorde a sus frutos educativos individuales y personales. La enseñanza, en cuanto que institución so-

cial, forma parte del sistema de reproducción de la propia estructura estratificada y desigual de la sociedad a la que pertenece. Esto es lo que vienen señalando, de modo extenso y controvertido, distintos autores (Althusser, 1980; Apple, 1986; Baudelot y Estabiet, 1976; Bourdieu y Passeron, 1981; Bowles y Gintis, 1985; Fernández Enguita, 1986; Lerena, 1980). Mientras que el discurso oficial sobre la escuela se ha situado en la sociología funcionalista y en la ideología meritocrática, según las cuales la desigualdad social es producto de las diferencias individuales y la escuela lo único que hace es dar lugar a que esas diferencias generen distintos procesos de desarrollo personal y realizar una selección justa de los más capacitados, lo cierto es que de forma bastante sospechosa, esas supuestas capacidades resultan estar demasiado ligadas a las condiciones sociales de origen, de modo que la escuela acaba distribuyendo a los individuos, de forma semejante a su posición de origen, en las oportunidades sociales y laborales (Baudelot y Estabiet, 1976; Jencks y Bane, 1980). Si se da tal diferencia entre el discurso oficial sobre la escuela y su funcionamiento real, no sería probablemente muy aventurado suponer que parte de la función de la enseñanza se halla precisamente en la legitimación del discurso meritocrático. Es decir, lo que la escuela pretendería es reproducir la estratificación de la sociedad y la legitimación de la misma, esto es, la justificación de que tal estratificación, tal desigualdad, es justa porque corresponde a las verdaderas capacidades de cada uno. Aprendemos así que nuestra posición social es merecida y, por tanto, justa, lógica y natural.

Tal y como lo expresa Lerena (1980, p. 32): «Desde su constitución, el sistema de enseñanza ha tomado a su cargo la tarea, no de suprimir la competencia en torno al acceso a posiciones sociales básicamente desiguales, sino, primero, la de consagrar esa competencia, mejorando las condiciones de la misma, y, segundo, la de consagrar esa desigualdad de posiciones como orden natural, legítimo, incuestionable. Se trata de conseguir que cada vez más amplios sectores de población tengan la "oportunidad" de probarse y de medirse (éste es el sentido de ese término en la expresión "igualdad de oportunidades"), haciendo con ello creer que la desigualdad de posiciones es una pura consecuencia, y una consecuencia inevitable, de la que sería inevitable desigualdad de disposiciones y atributos individuales.»

Para Althusser (1980) la escuela es un Aparato Ideológico del Estado que se justifica en la necesidad de las sociedades industriales de reproducir y cualificar la fuerza de trabajo. «La reproduc-

ción de la fuerza de trabajo exige no solamente una reproducción de su cualificación, sino, al mismo tiempo, una reproducción de su sumisión a las reglas del orden establecido, es decir, una reproducción de su sumisión a la ideología dominante para los obreros y una reproducción de la capacidad de manejar bien la ideología dominante para los agentes de la explotación y de la represión, a fin de que aseguren así "mediante la palabra", la dominación de la clase dominante» (p. 302). De esta manera, junto a una reproducción de la cualificación de la fuerza de trabajo, de la que se encargaría el currículum formal, se reproducen también las relaciones de producción a través del currículum oculto (Giroux, 1983a, pp. 263-264).

De un modo u otro, diversos autores han acentuado ideas similares con respecto a lo que es la función social de la escuela y que se resumen en lo que desde Bowles y Gintis (1985) se viene denominando la *teoría de la correspondencia*: «El sistema educativo ayuda a integrar a los jóvenes al sistema económico... a través de la correspondencia estructural entre sus relaciones sociales y las de producción. La estructura de las relaciones sociales de la educación no sólo acostumbra al estudiante a la disciplina en su puesto de trabajo, sino que desarrolla los tipos de comportamiento personal, formas de presentación propia, imagen de sí mismo e identificaciones de clase social que son ingredientes cruciales de la idoneidad para el puesto... Los diferentes niveles de educación colocan a los trabajadores dentro de diferentes niveles de la estructura ocupacional y, correspondientemente, tienden hacia una organización interna comparable a los niveles de la división jerárquica del trabajo» (pp. 175-176).

En gran medida, todas estas teorías que se han situado dentro o cerca de la idea de la correspondencia entre las prácticas escolares y las relaciones de producción y la división social del trabajo, han acentuado que son las relaciones sociales materiales en la escuela —la estructura de la institución, las relaciones de los alumnos con sus compañeros y con los profesores, las relaciones con el contenido de la enseñanza, con el método de aprendizaje, con los materiales escolares y consigo mismos— las que tienen un peso decisivo en la función reproductora de la escuela, por encima de la influencia que pueda tener el currículum formal (Fernández Enguita, 1986, p. 69). Sin embargo, otros autores (Apple, 1986; Bourdieu y Passeron, 1981), sin negar lo anterior, han destacado que la escuela no sólo reproduce la estratificación social, sino además el capital cultural, al transmitir y legitimar las formas de conocimiento, los valores, el lenguaje y los modos de vida de la cul-

tura dominante (Giroux, 1983a, p. 258). La cuestión, desde esta perspectiva, es, tal y como la plantea Apple (1986, p. 48), «de qué modo un sistema de poder desigual en la sociedad se mantiene y recrea en parte por medio de la “transmisión” de la cultura».

Para Bourdieu y Passeron, las clases dominantes imponen su definición del mundo social, su capital cultural, ejerciendo una «violencia simbólica», ya que imponen, mediante la acción pedagógica, una serie de significaciones como legítimas y naturales. Para poder ejercer esa violencia simbólica de una forma efectiva es esencial que se haga de una forma sutil, de manera que las significaciones impuestas no parezcan ni arbitrarias ni impuestas, sino necesarias y naturales. Y esto se realiza gracias a la relativa autonomía de que goza la institución escolar y al ocultamiento sistemático de la imposición, gracias a la presentación de la selección cultural como la cultura imparcial y neutral.

Apple piensa que la reproducción social y económica que realiza la escuela incluye tanto las formas de interacción que se establecen entre los miembros de la institución, de manera que los alumnos aprenden los significados normativos básicos, como el propio conocimiento escolar, que también cumple funciones ideológicas. «Una forma de reproducción (mediante la “socialización” y lo que se ha llamado el currículum oculto)... complementa a otra (el cuerpo formal del conocimiento escolar), al tiempo que ambas parecen tener vinculaciones con la desigualdad económica. En la interrelación entre conocimiento curricular —el material que enseñamos, la “cultura legitimada”— y las relaciones sociales de la vida del aula que describen los teóricos de la reproducción, podemos empezar a ver algunas de las relaciones reales que tienen las escuelas con una estructura económica desigual» (p. 59).

Para Apple, la selección del conocimiento escolar responde en gran medida a las necesidades de producción; por eso el conocimiento técnico, «de alto estatus», en la medida en que es necesario para la esfera de la producción, pasará a ser importante para la esfera educativa. «La escuela mejora y legitima tipos particulares de recursos culturales que están relacionados con formas económicas desiguales... Una economía empresarial exige la producción de altos niveles de conocimiento técnico... Lo que en realidad se necesita no es la distribución extensa al pueblo en general de ese conocimiento de alto estatus. Resulta más necesaria la maximización de su producción... El conocimiento de alto estatus se considera como *macroeconómicamente* beneficioso en los términos de los beneficios a largo plazo para las clases más poderosas de la sociedad; y las definiciones socialmente aceptadas del conocimiento de

alto estatus evitan la consideración del conocimiento que no es técnico» (pp. 54-56).

Esto no quita para que, simultáneamente a este conocimiento de alto estatus escasamente distribuido, se enseñe una concepción de lo social que no cuestione la visión básica de la ideología dominante de que las instituciones y la estructura social responden a una organización que ya viene dada, neutral e inmutable, donde ni el establecimiento de normas ni el desarrollo del conocimiento son fruto de las relaciones conflictivas en la sociedad. «Así, el currículum debe poner de relieve las asunciones hegemónicas, que ignoran el funcionamiento real del poder en la vida cultural y social y que señalan la naturalidad de la aceptación, la bondad institucional y una visión positivista en la cual el conocimiento se separa de los actores humanos reales que los crearon» (p. 112). De este modo, la convicción ideológica de estas ideas pasa a ser «sentido común», lo lógico y natural. Se imponen *hegemónicamente*, de tal modo que no se nos ocurre que la realidad pueda ser de otra manera. Es ahí, en ese logro, donde la escuela, junto con otras instituciones y prácticas sociales culmina su labor de reproducción ideológica y económica, al instalar en nuestras mentes, «saturándolas ideológicamente», las fronteras de lo que estamos dispuestos a poner en cuestión. Las escuelas, «en cuanto que instituciones, no sólo son unas de las principales agencias de distribución de una cultura dominante efectiva; junto con otras instituciones... ayudan a crear personas (con los valores y significados apropiados) que no ven otra posibilidad sería que el conjunto económico y cultural ahora existente» (p. 17).

#### *Reproducción, contradicción, conflicto y resistencia*

¿Es que no hay escapatoria? ¿Realmente es tan poderoso el aparato escolar, tan eficaz que inserta en su sitio a todo el mundo y además lo convence de lo adecuado de su posición social y de lo necesario y justo que resulta nuestro desigual sistema social y económico? Tales parecen ser las preguntas que se están levantando últimamente contra las teorías de la reproducción.

Lo que constituía un intento de huir de las teorías funcionalistas, en las que la organización social en equilibrio justificaba la desigualdad, y la legitimaba en relación a la necesidad de reparto de toda la gama de puestos sociales, y en la que los individuos se acomodaban suavemente a su posición, parece haber caído en una

especie de «funcionalismo de izquierdas» (Willis, 1986), donde la distribución desigual parece inevitable ante el arrastre de la poderosa máquina capitalista y en donde los individuos acaban irremediablemente asumiendo su posición social, sin capacidad de contestación o ni siquiera sin conciencia fuera de la lógica de dominación en la que se hallan inmersos. Como ha señalado Whitty (1985, pp. 28-29), las teorías más críticas, que en principio pretendían ofrecer una base más radical para el trabajo educativo de lo que permitían las políticas reformistas y de ajuste del funcionalismo, irónicamente, han dado lugar a un pesimismo radical y paralizante, según el cual todo parece conducir a la lógica de la dominación. No es que se trate de trastocar un pesimismo cierto por un falso optimismo. Más bien, se trata de desvelar cuáles han sido los reduccionismos en que se han movido las teorías de la reproducción.

En general, todas estas teorías se han caracterizado por haber limitado la mediación humana en la práctica social a una respuesta totalmente determinada por las imposiciones ideológicas y culturales de las clases dominantes. El sujeto humano, con capacidad de auto-creación, mediación y resistencia, «desaparece» y la historia parece hacerse «a espaldas» de los miembros de la sociedad (Giroux, 1983a, p. 259). De otra parte, las escuelas parecen concebirse como «cajas negras», bajo consideraciones estructurales y macroeconómicas, perdiendo de vista las formas concretas en que transcurre la vida real para las personas que viven dentro de esas instituciones. «Ha habido un excesivo énfasis en cómo los determinantes estructurales promueven la desigualdad cultural y económica y poco énfasis en cómo la actuación humana se acomoda, media y resiste a la lógica del capital y sus prácticas sociales dominadoras» (ibíd., p. 282).

En estas perspectivas, los procesos de reproducción, los mecanismos del poder y la dominación, parecen constituir una maquinaria perfectamente engrasada en la que una visión ideológica y una cultura dominante homogéneas se instalan en las mentes de los escolares, sin ningún tipo de acomodación, desajuste o resistencia. Aunque Apple (1986, p. 60) advierte que no se trata de una práctica de «conspiración», en donde un grupo de gerentes de élite, alrededor de una mesa, deciden cómo llevar a cabo la distribución escolar en relación a la distribución económica, sí parece, sin embargo, por la perfección y control del proceso, que se tratase de una conspiración sin seres humanos detrás, como si fuera «la Cosa», llámesele Sistema, Estado, *Establishment* o Capital, marcando fatalmente el destino (Lamo, 1981, pp. 12 y ss.; Willis, 1986, p. 24).

Lerena (1980, p. 134) ha llamado la atención con respecto a una visión de las instituciones actuando al dictado de las decisiones de los grupos de poder: «Respondiendo que tal o cual institución *sirve* para esto, lo otro o lo de más allá, y concibiendo estos *servicios* como recambiables y sujetos a la voluntad de los grupos o clases que controlan aquélla, esta versión del idealismo voluntarista impide reconocer que las instituciones tienen una lógica interna y propia, presta a imponer su impronta y a contradecir y arrastrar en su propia dinámica los fines conscientes de los grupos que creían dominarlas».

El propio Apple (1987) ha reconocido posteriormente que, lejos de ser algo monolítico, los fenómenos de contradicción y resistencia forman parte de la propia práctica de reproducción. «La escuela no es “únicamente” una institución de reproducción donde el conocimiento explícito e implícito que se transmite convierte inexorablemente a los estudiantes en personas pasivas, necesitadas y ansiosas de integrarse en una sociedad desigual. Esta tesis falla en dos puntos fundamentales. Primero, la visión de los estudiantes como receptores pasivos de los mensajes sociales... [Segundo]... no habla, y por tanto niega, que las relaciones sociales capitalistas sean intrínsecamente *contradictorias* en algunos aspectos básicos» (pp. 29-30).

Como ha puesto de manifiesto Fernández Enguita (1985), la dinámica de reproducción tiene que entenderse que incluye la reproducción también de las contradicciones, del conflicto y de las resistencias, puesto que nuestra sociedad incluye en su seno, como parte constitutiva, todas estas variantes, toda esta complejidad de relaciones. Las relaciones de clase son conflictivas, el capitalismo, como sistema económico, se mueve y avanza en la contradicción entre producción y circulación y la ideología del Estado se sitúa entre la defensa de los derechos de la persona y la protección de un sistema económico basado en los derechos del capital. Y en medio de todo esto está el sistema de enseñanza. «La escuela se encuentra dentro de la esfera del Estado —democrática— pero, a la vez, prepara para la inserción en la producción —totalitaria—. Se mueve en un campo organizado en términos de los derechos de la persona, pero prepara para otro organizado en términos de derechos de la propiedad» (p. 21). Dicho también por Apple (1987, p. 72): «Este es de hecho un proceso contradictorio, en el que a veces la escuela se encuentra atrapada sin salida. Por una parte, debe colaborar en la acumulación, produciendo agentes para un mercado laboral jerárquico, y un capital cultural de conocimiento técnico-administrativo. Por otra parte, nuestras instituciones edu-

cativas deben legitimar ideologías de igualdad y movilidad social, y hacer que las vean positivamente tantas clases y grupos sociales como sea posible.»

Pero las contradicciones no se producen sólo por causa de las que existen externamente, en el sistema económico y político. La escuela actúa como un lugar sometido a tensiones internas, porque los alumnos acuden con sus propias culturas de clase y sus propias pretensiones y expectativas, las cuales no siempre casan bien con el discurso explícito e implícito de la escuela. Ello puede dar lugar tanto a formas expresas de resistencia, de modificación, de aceptación o de rechazo de los conocimientos y de las actuaciones escolares, como a formas de aceptación pasiva y simulada o a reinterpretaciones de los mismos (Apple, 1987, p. 30). E incluso a veces los enseñantes introducen elementos de contradicción con la ideología dominante en sus formas de actuación (Fernández Enguita, 1985, p. 17). Los mecanismos de reproducción nunca son completos. Siempre se enfrentan con formas de oposición (Giroux, 1983a, p. 283). Todo esto hace que a veces las prácticas de enseñanza resulten ser disfuncionales en relación a los intereses materiales e ideológicos de la sociedad dominante (ibíd., p. 260).

Así pues, nos encontramos ante una institución compleja en la que las contradicciones y los conflictos están presentes tanto en el seno de las aulas y en el funcionamiento institucional de las escuelas, como en las relaciones entre el sistema educativo y la sociedad exterior, su organización política y económica, las distintas posiciones de clase y las diferencias entre la cultura escolar y las culturas de clase. Si la escuela y su relación con la estructura económica y la dominación ideológica no es una maquinaria sin filtraciones, y si es posible, en estas circunstancias y en general en la práctica social, la mediación humana, la actuación de los implicados desde sus propias perspectivas y disposiciones no siempre consonantes con el espíritu que se quiere inculcar, habrá que pensar que la escuela puede actuar como lugar de construcción, como espacio de oposición y de producción (Willis, 1986), y no sólo de reproducción. «Las escuelas no están únicamente determinadas por la lógica del trabajo o de la sociedad dominante; no son simplemente instituciones económicas, sino que son también lugares políticos, culturales e ideológicos que existen de forma algo independiente de la economía de mercado capitalista. Por supuesto, operan dentro de los límites marcados por la sociedad, pero funcionan en parte para influir y modelar esos límites, ya sean económicos, ideológicos o políticos» (Giroux, 1983a, p. 260).

Quede claro que no se trata de que, desde esta perspectiva, desaparezca la práctica reproductiva del sistema de enseñanza. Lo que se reconoce es que, desde una visión más dialéctica de la relación entre estructura social y mediación humana, esta reproducción nunca es completa, porque está mediatizada por las formas en que se asumen estos procesos de dominación y se decide participar en ellos. «Las posibilidades de emergencias de la personalidad que no sean simplemente una réplica de la estructura en la que está inmerso el sujeto son infinitas, pero se mueven dentro de los límites y constricciones impuestos por la estructura misma, deambulan por sus espacios vacíos y pueden encontrar vías de desarrollo en sus contradicciones internas» (Fernández Enguita, 1985, p. 29). Como dijo Marx (citado por este autor), «Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen arbitrariamente, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo circunstancias directamente dadas y heredadas del pasado».

Lo que las teorías de la resistencia están permitiendo no es sólo disponer de una visión más compleja y dialéctica de la relación entre dominación y reproducción, por un lado, y resistencia y producción, por otro. Además, al considerar el papel activo de los agentes humanos en la recreación de las relaciones conflictivas en las instituciones educativas, y al detectar las contradicciones tanto estructurales como provocadas por las mediaciones humanas no conformistas, están permitiendo también identificar los lugares potenciales para la intervención en favor del cambio (Whitty, 1985, pp. 28 y 47).

Detectar y promover las prácticas pedagógicas y las respuestas de los estudiantes que contienen elementos de contestación ideológica que contravienen los intereses de reproducción de las desigualdades sociales y la dominación hegemónica pueden favorecer la transformación tanto de las relaciones educativas como el desarrollo de una conciencia reflexiva y crítica. Según lo expresa Giroux (1983a, p. 293), «las escuelas no cambiarán la sociedad, pero podemos crear en ellas bolsillos de resistencia que proporcionen modelos pedagógicos para nuevas formas de aprendizaje y de relaciones sociales, formas que puedan usarse en otras esferas más directamente implicadas en la lucha por una nueva moralidad y una nueva visión de la justicia social».

Pero, de este modo, nos encontramos de nuevo en la forma en que caracterizamos las notas básicas de todo proceso de enseñanza. Aunque es un proceso históricamente instituido para cumplir determinadas funciones sociales, la forma incompleta en que se realizan siempre estas determinaciones sociales, la naturaleza productiva y no sólo reproductiva de la enseñanza, nos conduce a su

consideración como proceso que está también determinado por las intenciones expresas que sobre el mismo tenemos. Los procesos de enseñanza-aprendizaje son pues procesos que están, de forma contradictoria y conflictiva, simultáneamente determinados *desde dentro*, producto de las intenciones y finalidades decididas por los participantes, y *desde fuera*, como consecuencia de su pertenencia a la red de instituciones dominadas por los intereses económicos y políticos prevaletentes. En todo caso, la enseñanza constituye una práctica que, como producto de las relaciones tan difíciles que mantiene entre lo que educativamente pretende y entre lo que institucionalmente puede, ejerce sobre los que tenemos algún tipo de responsabilidades educativas un compromiso doble: sobre el compromiso educativo de la enseñanza, se añade el de no caer en la postura ingenua de la concepción de la enseñanza como una práctica al margen de cualquier pretensión social que no sea la de «ofrecer la mejor educación a las sucesivas generaciones». Y esto vale tanto para los que tienen responsabilidades docentes, como para los que las tienen de tipo intelectual y científico.

#### LA DIDÁCTICA Y LA TOMA DE POSTURA

«No hay otra elección que comprometerse.»

(APPLE, 1986.)

Resulta, pues, fuera de toda duda, a estas alturas de discusión, que en el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que es lo que constituye nuestro campo de preocupación disciplinar, no podemos abstraernos del marco social en el que éstos ocurren. Sólo podemos lograr un entendimiento adecuado de la enseñanza analizándola en la dinámica de la estructura social de la que forma parte. Es probablemente ahí, en la relación estructural entre los procesos de enseñanza y el marco social en el que se hallan insertos, donde encontraremos la explicación para muchos de los fenómenos escolares. Indudablemente, muchos de los funcionamientos escolares encuentran su origen y su razón de ser, y por consiguiente, al menos la mitad de su explicación, fuera del aula. No podemos, por ejemplo, plantearnos los procesos de aprendizaje del conocimiento escolar sin preguntarnos por qué se enseña ese conocimiento y no otro y por qué normalmente damos por sentado que es éste y no otro el conocimiento que hay que enseñar, así como qué relación hay entre el conocimiento que se maneja en la escuela y el

que usan distintos grupos sociales. No se puede estudiar la influencia de la evaluación en el funcionamiento de la clase sin plantearse a qué razones e intereses obedece la existencia de esa práctica evaluadora y por qué (nos) resulta impensable una enseñanza sin calificaciones. No podemos pensar en un grupo de alumnos y en un curso escolar sin tener en cuenta cuáles son los criterios de agrupamiento y la relación de estas unidades organizativas con una estructura escalonada y piramidal del sistema educativo, y sin tener en cuenta, por consiguiente, la función distributiva y selectiva de la enseñanza, en relación a la distribución laboral y social. Etcétera.

Son muchas, pues, las cuestiones a hacerse. No se trata, como pudiera pensarse, de hacer Sociología y abandonar la Didáctica. Se trata, más bien, de darse cuenta de que no existen problemas inocentes. De la misma manera que la escuela no es neutral, no hay una manera neutral de acercarse a ella. Entender los procesos de enseñanza-aprendizaje en su auténtica naturaleza, significa entenderlos en la dinámica social de la que son parte y en el análisis crítico de las auténticas tareas que cumple. Obviar esto es, antes que acercarse a ellos de forma descontaminada, desprejuiciada y objetiva, hacerlo de forma sesgada y falseada, porque supone que no existe o que no es relevante lo que se encuentra en su misma razón de ser: el ser una institución social históricamente constituida para cumplir determinadas funciones. Obviar esto es, por consiguiente, colaborar, mediante el falseamiento camuflado, con esas funciones.

Dentro de la función social que desempeña el sistema educativo y de la forma en que éste se ha ido fraguando, desarrollando y configurando a lo largo del tiempo, el conocimiento pedagógico no se ha mantenido al margen ni en terreno neutral. Sin lugar a dudas, ha sido Apple (1986) quien más detallada y completamente ha desvelado el papel que juega el conocimiento especializado sobre la enseñanza y el curriculum en la propia legitimación de la práctica educativa vigente, y a él seguiremos sobre todo en el análisis y comprensión de las relaciones entre Didáctica y enseñanza.

La necesidad de legitimación social de la escuela la ha cubierto en buena medida la Didáctica. Y lo ha hecho amparándose, entre otras cosas, en su pretendida neutralidad como conocimiento científico. Pero tal pretensión no ha sido realidad. En primer lugar, históricamente parece comprobarse (Apple, 1986; Franklin, 1976; Fritzell, 1981; Vallance, 1973-74) que el incipiente desarrollo del conocimiento científico en psicología y educación, en el cambio

de siglo, colaboró estrechamente en la función de ocultación del sentido de la escuela, al transformar las razones socio-políticas y económicas de la distribución escolar del conocimiento y de la estratificación educativa, en razones de inteligencia y capacidad. La incorporación de las ciencias sociales a la decisión y justificación del currículum permitió identificar la visión de la sociedad estratificada por clases con su concepción como estratificada por capacidades, justificando la primera por la segunda, «desideologizando» así la cuestión y presentándola como irremediable.

El desarrollo científico de la Didáctica se encuentra, en gran medida, ligado al ejercicio del control social, bajo la forma de control técnico, y por tanto «neutral», y a la justificación de la desigualdad, mediante su sanción como «natural». La Didáctica ha defendido su neutralidad en su capacidad para mantenerse ajena a los valores, pretendiendo sólo acciones técnicas válidas para cualquier fin (Fritzell, 1981, pp. 194 y 204). Para ello ha desarrollado todo un aparato científico basado en la capacidad de predicción de los fenómenos didácticos, de modo que pudiera garantizar, mediante su capacidad de anticipación, el control de los procesos y los resultados, al transitar por caminos conocidos. Pero, inevitablemente, controlar los procesos y resultados didácticos es controlar los procesos y resultados de las personas que participan en ellos, sus relaciones, sus aprendizajes y sus conductas. Evitando que nada esté «fuera de control» se dirige el orden social de la escuela, ahorrándose sorpresas y consecuencias no deseadas, esto es, «indeseables». «Controlando el marco de lo que está a disposición de la interacción social, se reprime el camino subsiguiente de acción social. La historia social es reemplazada por el “producto pasivo” de la planificación social» (Sennett, citado por Apple, 1986, pp. 145-146). De este modo, bajo la justificación de un control técnico se han elaborado (o al menos se ha intentado) técnicas depuradas de control social. Más aún, como ha indicado Fritzell (1981, p. 137), independientemente de que se logren elaborar dichas técnicas, ha permanecido una concepción de los procesos de enseñanza que los entiende como formas de interacción controladas y dirigidas a metas preestablecidas.

Enunciar proposiciones predictivas con respecto a los sucesos didácticos supone entenderlos como fenómenos sometidos a suficiente regularidad como para poder anticipar cuál será su posterior comportamiento o consecuencia. Pero esto sólo es posible si se acepta que los hechos de la realidad social son hechos finales, estables, completos y «congelados» (ibíd., p. 124). De este modo,

una determinada forma de realidad, el presente investigado bajo determinadas condiciones y con determinados intereses, se convierte en la realidad. Se acepta la realidad escolar como dada, no como construida, no como histórica y socialmente condicionada. Y se acepta, por tanto, como válida, como buena. Lejos de considerarse como lo que hay que explicar, como el momento actual de algo que tiene unos antecedentes que hay que reconstruir y comprender, dicha realidad se considera como el punto de partida y el de llegada, puesto que se maneja el presupuesto de que la realidad, básicamente siempre es así. Hay que conocerla, partir de ella, y reproducirla, volver a ella.

Este proceso de reificación, de cosificación, de considerar los fenómenos humanos como cosas (Berger y Luckmann, 1979, p. 116; Cortina, 1985, pp. 90 y ss.), convierte el contexto social del aula en «natural» y ahistórico, asumiéndose así que «el orden educativo es... simplemente una cuestión del control que se establece sobre los procesos cognitivos de aprendizaje» (Fritzell, 1981, p. 109), dejando de lado que cualquier forma institucionalizada de control cognitivo del aprendizaje es siempre también una forma de ejercer el control social sobre el que aprende (ibíd., p. 123). Por consiguiente, la concepción predictiva de la práctica educativa y su correlato, la reificación, favorecen la reproducción al concebir la realidad social como estable; legitiman dicha reproducción al considerar los fenómenos sociales como ahistóricos, esto es, como naturales e inevitables, y ocultan la naturaleza del control social al presentarlo como una forma neutral de gestionar el aprendizaje.

Una de las características más notables de esta tendencia predominante de la Didáctica, fruto de su afán por legitimar la práctica educativa como práctica no ideológica, neutral, ha sido su continua transformación de lo que no son sino dilemas morales («por ejemplo —plantea Apple—, cuál es el medio apropiado de influir en otro ser humano»; ibíd., p. 157), en problemas de tipo técnico. Según lo expone Tom (1984, pp. 67-68): «La búsqueda de leyes o generalizaciones sobre la enseñanza sin atender a los propósitos humanos subyacentes ha llevado a los investigadores a hacerse... preguntas triviales. Por ejemplo, la dimensión moral de la enseñanza según la cual una persona controla temporalmente el funcionamiento de otra se ha quedado reducida al estudio de la eficacia docente, esto es, cómo se puede enseñar más contenido y más rápidamente. De modo parecido, en vez de concentrarse en la cuestión nuclear del currículum —la necesidad de elegir entre la gran cantidad de contenido y justificar esas elecciones— los investigadores de la enseñanza luchan por descubrir teorías de la ins-

trucción que no resultan ser nada más que un intento de maximizar el aprendizaje sin atender a su calidad.» Pero, por supuesto, no es que no se estén adoptando soluciones a esos problemas morales. Simplemente, se está ocultando, con los procedimientos tecnificados, la adopción de tales decisiones (Apple, 1986, pp. 146-148). Y más aún, la propia ideología tecnológica está siendo parte de las decisiones tomadas, reduciendo el conocimiento a sus elementos y los fines educativos a la posesión de sus dimensiones técnicas. «Ya no se pone el énfasis en ayudar a los estudiantes a “leer” el mundo de manera crítica; en cambio, se pone en ayudar a los estudiantes a “dominar” las herramientas de la lectura. La cuestión de cómo puede ser posible darle un sentido a la escuela de manera de hacerla crítica y cómo hacerla crítica con el objeto de hacerla liberadora, ha sido subsumida bajo el imperativo de dominar procedimientos y “hechos”» (Giroux, 1984, p. 5).

Sería injusto decir que toda la Didáctica participa de este modo de entender su cometido científico. Pero lo que sí es cierto, como tendremos oportunidad de ver en capítulos posteriores, es que esta tendencia positivista y tecnológica es la más extendida dentro de la práctica académica de nuestra disciplina y, al coincidir en intereses ideológicos con los dominantes en nuestra sociedad, suele ser la más apoyada por las instituciones que financian la investigación educativa, las cuales, en su inmensa mayoría, y no por casualidad, suelen ser estatales (ver Fritzell, 1981, cap. 15). Las funciones de control técnico y de legitimación mediante los procesos de reificación que ejerce esta tendencia didáctica predominante, se avienen perfectamente con los intereses de reproducción y legitimación de la desigualdad (Apple, 1986, p. 170). Y en cualquier caso, como ha puesto de manifiesto Apple (ibíd., p. 194), el aparato institucional, al ser el que financia, impone su visión de las cosas: «Se espera que el experto proporcione servicios y consejos técnicos que ayuden a solucionar las necesidades de la institución; sin embargo, la gama de cuestiones y los tipos de respuesta que son realmente aceptables están ideológicamente limitados por lo que el aparato administrativo ha definido previamente como el “problema”. De este modo prosigue el círculo de los resultados sin consecuencias.»

La Didáctica no es ni puede ser neutral. Incluso las perspectivas liberales, que sólo pretenden servir de «ayuda» a los alumnos, que atienden a los logros individuales de los alumnos y que se preocupan por las formas de elevar esos rendimientos y por los problemas de gestión de la vida del aula, no dejan de ser una postura política ideológicamente situada en la creencia en la merito-

cracia basada en las capacidades y en el poder de la educación para propiciar el cambio social —o, por lo menos, el cambio individual— gracias a la igualdad de oportunidades, y ésta es una cuestión que, como ya hemos visto, está lejos de ser evidente, inocente y neutral (Apple, 1986, pp. 31-33; Bernstein, 1976). Con las mejores intenciones de «ayudar a la gente», los especialistas asumen muchas presupuestas sobre lo que es la enseñanza y el aprendizaje, sobre la conducta normal y anormal, el conocimiento importante y el irrelevante, etc., generándose así, «de modo natural» —y muchas veces, sin tomar conciencia de ello— las condiciones y formas de interacción que tienen las funciones latentes del sistema educativo (Apple, 1986, p. 89).

La cuestión, como plantea Apple, no es pues como ser neutral, sino desde qué perspectiva estamos dispuestos a valorar: «Los valores económicos y sociales están ya encerrados en el diseño de las instituciones en las que trabajamos, en el “corpus formal del conocimiento escolar” que conservamos en nuestros currículos, en nuestros modos de enseñanza y en nuestros principios, niveles y formas de evaluación. Puesto que estos valores actúan ahora a través de nosotros, a menudo inconscientemente, la cuestión no estriba en cómo mantenerse por encima de la elección, sino más bien en qué valores debo elegir en última instancia» (1986, p. 20).

Esto no significa desarrollar el ojo crítico y situarse por encima de la práctica. Apple ya ha advertido de los peligros de una teoría que pueda conducir «a una perspectiva que, como la de Hamlet, exige un monólogo continuo sobre la complejidad de... [criticar y cambiar la realidad], mientras que el mundo se desploma a nuestro alrededor» (1986, p. 138). También ha señalado que las posiciones que consideran que es imposible cualquier intento de transformar la realidad pueden ser en sí mismas un aspecto de la cultura dominante efectiva (ibíd., p. 209). Como vamos a ver más adelante —y como vimos al principio—, el compromiso con la práctica es ineludible. La parálisis política, basada en la noción de que cualquier intento de influir en la transformación de la realidad educativa y social supone una acción que a la larga beneficia al sistema, nos recuerda a las concepciones mecanicistas, que ya criticamos, de las teorías de la reproducción, las cuales parecen olvidar que detrás de esos procesos sociales hay una práctica humana real, probablemente ambigua en muchas ocasiones, pero lejos del monolitismo histórico (más bien habría que decir «ahistórico») y de la unilateralidad del sistema, que conciben muchos especialistas, no se sabe si

arrastrados por el «fatalismo sociológico» (Lerena, 1980) o por el interés en confirmar a toda costa sus teorías.

Pero si una postura crítica no significa situarse por encima de la práctica, sí significa ir más allá de los cambios internos e inmediatos de la práctica escolar. Sería por tanto desarrollar una visión crítica que exige algo más que «criticar» la realidad educativa existente y algo más que proponer reformas escolares. «Exige la articulación progresiva de un orden social, y el compromiso con él, que como fundamento no tenga la acumulación de bienes, beneficios y credenciales, sino la maximización de la igualdad económica, social y educativa» (Apple, 1986, p. 24).

Significa, pues, no dejarse engañar por la consideración exclusivamente interna de los procesos de enseñanza-aprendizaje y por la elaboración de propuestas que no ven más allá del aula, reduciendo todo su problema al diseño de ambientes y formas de interacción justificadas en la gestión eficaz de los aprendizajes. Ello requiere que la Didáctica adopte, en el más clásico estilo crítico francfortiano, una posición que le permita tomar conciencia de sí misma y de la enseñanza que ayuda a producir y reproducir (Horkheimer, 1986, p. 57). Esto supone, por una parte, tomar como una de las tareas fundamentales, lo que podríamos llamar la «desnaturalización» de la enseñanza, y que Tom (1984, p. 208) formula así: «En un sentido fundamental, la investigación en la enseñanza debe siempre desentonar con las concepciones dominantes de la misma. La tarea de los investigadores es recordarles a cada generación de prácticos que lo que parece que es un proceso natural que ocurre en el contexto de una institución natural es en realidad un proceso socialmente construido en una institución socialmente construida.»

Pero por otra parte, y para poder incluso realizar esta misma función de «desnaturalización» de la enseñanza y, mucho más, para poder tomar conciencia crítica de la enseñanza que ayuda a producir, es necesario que la Didáctica se guíe por una idea de emancipación y de justicia social que vaya más allá de los fines internos que nos proponemos para los procesos de enseñanza, de tal manera que les dé sentido a esos fines, que los sitúe en el marco general del entramado social en los que tales procesos ocurren. Sin embargo, la Didáctica no podrá realizar esta función crítica guiada por un ideal de justicia, y menos aún tomar conciencia de su propia posición en la práctica social y educativa, si no asume el principio de la praxis como parte de su propio cometido. Una teoría de la intervención educativa que se reconoce como parte influyente en esa práctica, no puede reconocerse como parte de esa realidad

si no asume su intervención consciente como parte de su tarea. Si inevitablemente andamos un camino, lo que tenemos que hacer no es negarlo, sino dirigir nuestros pasos. Si inevitablemente participamos con nuestra disciplina en la configuración de la enseñanza, lo que tenemos que hacer es orientar racionalmente, es decir, con argumentos y razones, el sentido de la intervención.

Esta intervención consciente le debe llevar a la Didáctica a abandonar supuestos neutralismos y a participar en la acción educativa y social, guiada por un ideal de emancipación y de justicia social y educativa. Y le debe llevar también a asumir que es la acción el lugar adecuado para la búsqueda y el desarrollo de esos ideales. «Sólo por la acción sobre las cuestiones cotidianas puede volverse sensible un marco de referencia crítico» (Apple, 1986, p. 210). El compromiso con la práctica que recorre a la Didáctica debe ser un compromiso con las acciones educativas y políticas que son justas y que se emprenden para promover la justicia. «Una relación más apropiada [entre el desarrollo científico y los ideales expresados] exigiría que la competencia técnica y la ciencia educativa se aseguraran con firmeza dentro de un marco de referencia que busque continuamente ser autocrítico, y que coloque en el centro de sus deliberaciones la responsabilidad de una persona de tratar a otra ética y justamente y la búsqueda de una serie de instituciones económicas y culturales que posibiliten esa responsabilidad colectiva» (ibíd., p. 211).

Todo esto nos lleva a hacer tres tipos de consideraciones. En primer lugar, y esto se viene ya diciendo, de un modo u otro, a lo largo de todo el capítulo, la enseñanza no es sólo lo que ocurre en el aula. La comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje no se agota en el análisis y comprensión de los acontecimientos del aula. De un lado, las prescripciones curriculares, los modos de organización de la escuela, su estructura administrativa, la legislación, la organización espacio-temporal, las condiciones físicas y materiales, etc., condicionan las prácticas escolares de tal modo que sitúan más allá de las decisiones e intenciones personales de los implicados lo que pueda ocurrir en las clases, imponiendo sus restricciones a la capacidad de actuación autónoma. Pero, yendo más lejos, todas estas variables, el currículum, los modos de organización, la legislación, la estructura administrativa y las formas de conciencia de los participantes, constituyen los vehículos, las conexiones del aula con las estructuras sociales (Sharp y Green, 1975, pp. 6 y 30-31; Whitty, 1985, cap. 2; Eggleston, 1980, pp. 19-20; Kallós y Lundgren, 1977). Esto quiere decir que aunque el campo de la Didáctica son los procesos de enseñanza-aprendizaje,

sólo tiene sentido su estudio en relación con la estructura social externa, esto es a través de la comprensión de los procesos de intercambio que se suceden en el aula, en relación a toda la serie de variables y elementos mencionados y por los que el exterior se nos cuele en clase.

También quiere decir, y con esto entramos en la segunda consideración, que cualquier intento de actuación docente tiene que vérselas con todos estos aspectos, tiene que decidirse desde la forma en que se tiene conciencia de ellos y se comprenden. No es suficiente definir las intenciones educativas para poder desarrollar una práctica coherente con dichas finalidades. Es necesario comprender las restricciones y parcelas de movilidad que crea la institución educativa. Por ello hay que comprender la enseñanza —en cuanto que actuación docente orientada por pretensiones educativas—, en relación con las condiciones que la realidad impone, buscando las estrategias adecuadas e inteligentes de actuación (Whitty, 1985, p. 51). Desde este punto de vista podemos pensar en la enseñanza como *la elaboración de estrategias para entender y acortar las distancias entre las condiciones de realidad y las aspiraciones educativas*. Si, como ya dijimos en su momento, los procesos de enseñanza-aprendizaje hay que verlos como simultáneamente determinados desde dentro y desde fuera, producto de la compleja relación entre las intenciones que proyectan los participantes en la dinámica educativa y la dinámica institucional y social en la que existen, lo que ahora se plantea es la actuación educativa estratégicamente definida desde la conciencia de esa doble determinación de la enseñanza.

La consideración de la enseñanza como estrategia de búsqueda y actuación entre las condiciones de realidad y las pretensiones educativas, nos lleva a la necesidad de conocer previamente las condiciones de realidad de la enseñanza, antes de hacer proposiciones para la misma (Kallós y Lundgren, 1977, p. 15). Pero esto no es debido a una concepción de normatividad tecnológica derivada de la explicación, sino porque cualquier estrategia de actuación requiere un conocimiento de las características de la realidad sobre la que se actúa. Se desdibuja de este modo la concepción tecnológica de la relación entre conocimiento y acción para empezar a desarrollar una perspectiva que se aproxima más a la forma en que se entiende la acción social como práctica política (Giroux, 1988).

El funcionamiento de la realidad no se usa pues para derivar proposiciones tecnológicas, sino para comprender cómo actúa una realidad que se quiere transformar. Hay, por tanto, opciones e inte-

reses últimos definidos y una aproximación a la realidad que no está preocupada en fijarla, en obtener su foto estática, sino en captar y entender su valor educativo y social y en comprender su potencial dinámica de transformación, así como las posibilidades de intervención para el cambio. Esto significa, como ya decíamos anteriormente, desmontar la aparentemente natural realidad escolar; desmontarla o «desconstruirla» (Whitty, 1985, pp. 36-37 y 46; Smyth, 1987, p. 162) para entender sus entresijos, comprender la forma en que las prácticas escolares, vividas como formas «lógicas y naturales» de enseñanza, se hallan ligadas a la estructura social (y cómo la legitiman y son legitimadas por ella), cómo son los procesos de intercambio que se producen en el aula y qué factores los determinan o condicionan. Qué procesos intervienen en la formación del conocimiento de los alumnos en las clases y qué relación guarda esto tanto con el currículum explícito como con el oculto. De dónde procede el conocimiento que se enseña en la escuela. Quién y cómo lo selecciona y bajo qué intereses, presupuestos y argumentos. Qué relación hay entre las decisiones curriculares y los participantes en el aula. A qué intereses sirve la escuela y cómo se realiza a través de todos los procesos mencionados, etc.

Es evidente que esto nos lleva a considerar el papel que desempeña el práctico, el *profesor*, en cuanto que figura fundamental en el desarrollo de la estrategia de enseñanza. Es él quien tiene que comprender el funcionamiento de lo real y articular su visión crítica de esa realidad con sus pretensiones educativas, que a su vez se definen y reformulan en función de los contextos específicos y de las experiencias acumuladas. Esto significa definir el trabajo del profesor como intelectual y no como técnico (Smyth, 1987; Giroux, 1988). «Desde una perspectiva crítica, el profesor necesita desarrollar una comprensión sistemática de las condiciones que conforman, limitan y determinan la acción de modo que tales restricciones puedan ser tenidas en cuenta. Y esto requiere la participación activa de los prácticos en la formulación y articulación colaborativa de las teorías inmanentes en sus propias prácticas, y el desarrollo de esas teorías mediante la continua acción y reflexión» (Carr y Kemmis, 1983, p. 149).

Por último, creo conveniente hacer una distinción entre las finalidades educativas que se tienen para los procesos de enseñanza-aprendizaje y la orientación axiológica del conocimiento didáctico. La Didáctica se sitúa al servicio de la estrategia de enseñanza (esto es, favorecer la realización de fines educativos en relación a las circunstancias concretas), pero guiada por la idea de la justicia social. Por supuesto, la distinción es básicamente formal. Es lógico que

tiene que haber una clara conexión e identificación entre una y otra. Pero probablemente tal distinción pueda ser operativa y, por tanto, oportuna, puesto que se sitúan en distinto orden de determinación del quehacer educativo: desde los procesos de enseñanza-aprendizaje se definen pretensiones educativas en parte situacionales (ajustadas al caso) y positivas (formulación afirmativa de lo que se pretende), mientras que desde la Didáctica, la orientación axiológica es genérica (lo cual permite ir criticando, replanteando y recreando las formas concretas de actuación y las traducciones situacionales de los fines educativos, a la luz de esa orientación general) y más fácilmente negativa o de mínimos. Es decir, es una orientación valorativa, guiada por determinadas ideas a las que es más fácil dotar de su contenido negativo, esto es, más fácil saber lo que no es que lo que es. A esto se refiere Horkheimer (1986) cuando dice que la «sociedad correcta no puede determinarse de antemano... Podemos señalar el mal, pero no lo absolutamente correcto» (pp. 58 y 62). De mínimos también, porque podemos fijar los requisitos mínimos, los necesarios aunque no los suficientes, para elaborar la idea de la sociedad correcta que menciona Horkheimer, y para construirla (Cortina, 1986), desarrollando también la forma por la cual estos mínimos se experimentan en la construcción de las prácticas educativas (Westbury, 1977, pp. 11-12).

En resumen, una concepción de la enseñanza como doblemente determinada por las intencionalidades individuales y la estructura social, nos ha conducido a defender una forma de actuación estratégica para la práctica de la enseñanza, con objeto tanto de entender las distancias que median entre las condiciones que impone la realidad y las finalidades educativas que se proponen, como de reducir esas distancias. La Didáctica, en cuanto que ciencia de la enseñanza, está moralmente comprometida con la intervención educativa. El reconocimiento de su papel de intervención, de influencia en la realidad educativa, implica la adopción de una postura crítica para el desarrollo de su cometido, lo cual supone la adopción de una posición de valor para el análisis (las ideas directrices de la emancipación y la justicia social) y de un compromiso con la praxis para la realización de esos ideales. La Didáctica debe mirar tanto al interés por la emancipación individual de los educados, en la práctica educativa concreta, como al interés por la justicia social y la emancipación colectiva, en su incidencia en la organización, sistematización y justificación de la práctica social de la enseñanza, debido a su lugar como disciplina académica y por su influencia en la legitimación de la enseñanza (Beyer y Wood, 1986; Giroux, 1983b, cap. 5). Desde ese compromiso práctico orientado

por estas ideas de justicia social y emancipación, se concibe de forma más plena la consideración de la enseñanza como estrategia. Sintetizándolo mucho, podríamos decir que la Didáctica se compromete en una estrategia cognoscitiva, intelectual si se quiere, para facilitar la estrategia práctica de la enseñanza.

La conclusión es que lo que aquí se propone no es tanto una visión de la Didáctica como sustancia (del tipo «la Didáctica es lo que hacen los didactas») sino como plan: una Didáctica que es consciente de la práctica social en que se halla inmersa tiene que emprender este camino aquí enunciado si no quiere colaborar con la desigualdad y la injusticia.

En lo que sigue no se desarrolla este plan. Tan sólo se aspira a proponer una visión inteligible y crítica de cuál es la situación actual en que nos encontramos, para, finalmente, hacer algunas consideraciones sobre el camino a seguir.

## CAPÍTULO 2

### LA ENSEÑANZA COMO COMUNICACIÓN

«Cada sistema de comunicación está incluido en uno mayor, de modo que al escribir sobre comunicación me encuentro abandonándome a referencias imprecisas sobre cuestiones de más alcance. Sin embargo esto está en la naturaleza de los fenómenos sociales: al escribir sobre ellos uno está obligado a poner límites, pero a costa de la falsificación.»

(BARNES, 1976.)

#### UN MODELO CONCEPTUAL

Si bien hemos hablado acerca de la necesidad social y de la génesis histórica de los modos institucionales de transmisión cultural, así como de sus determinaciones sociales, hasta ahora no hemos mencionado qué forma toman estos procesos, qué características tienen, cuáles son sus elementos constituyentes... en definitiva, qué y cómo son lo que hemos dado en llamar procesos de enseñanza-aprendizaje.

Proponer una descripción de los fenómenos didácticos no es tarea fácil. En cuanto que fenómenos sociales, se hallan sometidos a las fluctuaciones históricas y a las intencionalidades humanas, y más aún si tenemos en cuenta que consisten en actividades propositivas, planeadas, sometidas por tanto a la modificación institucional. Este carácter abierto, en permanente construcción, de su naturaleza, dificulta la apreciación de la «esencia» de la enseñan-

za, ya que es fácil que la confundamos con las formas concretas que haya podido tomar en distintos lugares, en distintas épocas, o bajo distintas circunstancias. Confundir la enseñanza con una forma de enseñar es un grave error conceptual que no sólo comporta una actitud prejuiciosa con respecto al análisis de la realidad, sino que además sesga la dimensión proyectiva de nuestra disciplina hacia posturas reproductoras, conservadoras, al desvirtuar la naturaleza de lo posible.

Como es de prever, no es ajena a este problema la posición teórica desde la que se trate de resolver. Como ha señalado Zabalza (1984), «resulta obvio que la idea sobre qué es realmente “enseñar” ni se ha mantenido constante a lo largo de los años, ni presenta hoy día un contenido uniforme en la literatura didáctica. Más bien, la concepción que de ella se tenga depende, en cada caso, del modelo teórico que sustente cada autor o de la corriente científica en la que se posicione, fundamentalmente en lo que se refiere a su “teoría del aprendizaje”, su “teoría de la escuela”, su concepción del “desarrollo personal de los sujetos”, y, en cierta medida, del sentido y función que atribuya a los medios de instrucción. Tal diversidad de marcos de referencia produce no el que los diversos autores denominen o rotulen como enseñanza cosas o fenómenos distintos en cada caso, sino el que cada uno de tales autores centre su análisis en distintos aspectos de ese conjunto de realidades denominables en su conjunto como “enseñanza”. En la determinación de cuáles son los elementos más relevantes para la comprensión-explicación (y posterior intervención sobre él) de la enseñanza en cuanto “espacio de realidades” es precisamente cuando actúa el punto de vista teórico que utilice cada autor» (p. 12).

De cara a la profundización científica de los fenómenos didácticos, y al objeto de evitar los sesgos reduccionistas que provocan determinadas posiciones teóricas, nos interesa poder disponer de modelos conceptuales acerca de su naturaleza, de tal modo que, siendo lo más informativos posible, no supongan una configuración circunstancial de los mismos. Es decir, nos interesa un modelo de gran capacidad formal.

De hecho, las teorías no manejan nunca, como es de suponer, la realidad misma, sino referencias conceptuales de la misma. Es el modelo el que constituye la referencia directa a la realidad; pero un modelo, una abstracción mental, no puede confundirse nunca con la realidad. Por eso siempre deberemos tener en cuenta que ese mismo referente es, en alguna medida, también teórico. Nos hacemos representaciones esquemáticas, y por tanto parciales y más o menos convencionales, de las cosas y acontecimientos que nos in-

teresan y sobre ellas construimos una teoría que nos posibilite su comprensión (Bunge, 1972).

El que un modelo teórico no sea la realidad, sino una elaboración teórica acerca de ella que sólo capta algunas de las particularidades de la realidad representada, es lo que hace que siempre tenga que ser parcial y aproximativo, y por consiguiente provisional y sometido a mejora mediante contrastación empírica de las conclusiones particulares que produce.

Una de las ventajas que muestra la utilización de modelos es que, cuando alguno similar ha sido utilizado en otro contexto que es ya perfectamente explicable, ayudan a una mejor comprensión de los nuevos objetos de estudio a los que tratan de aplicarse. «Un modelo... puede usarse con la intención de explicar algún fenómeno por simplificación y analogía con sistemas que son ya inteligibles» (Snow, 1973, p. 82). Usado en este contexto de menores pretensiones, se puede definir un modelo como «una proyección de un posible sistema de relaciones entre fenómenos, realizados en términos verbales, materiales, gráficos o simbólicos» (Bunge, 1972, p. 81).

Una representación conceptual de los fenómenos didácticos nos permitirá acercarnos a las situaciones de enseñanza con una actitud orientada a la obtención de información y de estructuración y formalización de ésta que haría posible el análisis de las experiencias didácticas, así como la proposición de vías de acción. Un modelo conceptual de enseñanza abre las posibilidades al vislumbramiento y comprensión de otras potenciales concreciones de la práctica educativa, pero las cierra allí donde puso las fronteras de su formalismo. Y necesariamente en algún sitio hay que ponerlas. Informar de la realidad empírica es el objeto del modelo y eso significa *definirse* en el propio modelo respecto a lo que se considera relevante para entender esa realidad.

Una concepción de la enseñanza siempre es valorativa. El hecho de destacar lo relevante contra lo superfluo o circunstancial ya supone una valoración. Pero en los fenómenos sociales (y sobre todo en los que por naturaleza son normativos, que es nuestro caso) no se puede hablar de una relevancia empírica que no tenga una significación moral, esto es, una significación con respecto a lo que puede y debe ser la enseñanza. Una visión de la enseñanza que sólo percibe como conceptual y empíricamente relevante el comportamiento académico del profesor (es decir, un comportamiento guiado por las decisiones del currículum oficial, dirigiendo consciente e intencionalmente la actividad de la clase) y el nivel de rendimiento igualmente académico (es decir, los aprendizajes

previstos) logrado en los alumnos, está suponiendo ya, no sólo «lo que se ve» en la enseñanza, sino lo que merece la pena ver y, por tanto, el patrón básico de lo que debe ocurrir: profesores instruyendo y alumnos aprendiendo del profesor. Pero, igualmente, una visión de la enseñanza que sólo crea conceptual y empíricamente relevante el flujo interactivo de acontecimientos del aula (conscientes e inconscientes, intencionales o no) y las percepciones y atribuciones de significación de los directamente implicados, aunque haya enriquecido la percepción y la concepción de la enseñanza, también está suponiendo tanto lo que se ve en ella, como lo que merece la pena verse y las líneas básicas de lo que en cualquier caso ésta debe ser: una entidad independiente de lo social (Sharp, 1986), según la cual importa todo lo que ocurre en el aula, pero *sólo* lo que ocurre en el aula.

Pero cualquier modelo tiene que nutrirse de consideraciones empíricas, tanto como valorativas. Por eso es importante que ofrezca no sólo una concepción de lo que la enseñanza es, más allá de las formas concretas que históricamente está tomando ahora mismo, de manera que no le corte las alas a lo posible; también es importante que ofrezca criterios para el análisis de la realidad presente. Es decir, aunque abierto al futuro, a lo posible, un modelo conceptual como el que aquí se propone *no es* un modelo ideal, no es una proposición de lo que debiera ser la enseñanza, sino un modelo con el que analizar e interpretar la realidad y su significación, pero sin por ello comprometerse con la forma presente. Es un modelo que debe permitir analizar lo que la enseñanza es, puede y debe ser.

Con estos presupuestos, vamos a considerar a los procesos de enseñanza-aprendizaje como sistemas-procesos de comunicación. Esto quiere decir, por consiguiente, que entenderemos a la enseñanza como un caso particular, con singularidades específicas, de la comunicación humana, por lo que lo que digamos acerca de ésta, será aplicable a la comunicación didáctica. En concreto, esto va a suponer conceptualizar la enseñanza desde una postura lo suficientemente abierta como para estar sensibilizado a cualquier aporte informativo que nos ofrezca el modelo, por encima de cualquier comprensión limitada, elaborada desde dentro de una tradición de enseñanza. Es decir, el intento consiste en elaborar, desde la comprensión global y compleja de la comunicación humana, la comprensión también global y compleja, pero específica, de la enseñanza, y no, desde una visión de la enseñanza, acogerse a la terminología del análisis comunicacional. Los sistemas de comunicación, en cuanto que modelo para la enseñanza, suponen una forma

de concebirla, de entenderla, de explicarla, de exponerla, y no sólo una fuente terminológica.

Aunque son varios los autores que han propuesto analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje como un sistema de comunicación (Heinemann, 1980; Rodríguez Diéguez, 1983; Titone, 1981; Zabalza, 1984), ha sido Pérez Gómez (1985) quien ha desarrollado con mayor rigor, exhaustividad y riqueza conceptual un modelo formal de estas características. Será, pues, fundamentalmente, a este autor al que siga en mi exposición.

## LA COMUNICACIÓN HUMANA

### *Del telégrafo a la orquesta*

Durante mucho tiempo ha predominado en los estudios sobre comunicación lo que Winkin (1984) ha llamado el «modelo telegráfico». Según este modelo, la comunicación consiste básicamente en un proceso de transmisión de información de un emisor a un receptor, según la fórmula

$$A \longrightarrow B = X,$$

que significaría «A comunica algo a B con el resultado X».

La denominación de «modelo telegráfico» no es caprichosa, puesto que éste no es más que la simplificación de la teoría de la información que elaboró Shannon en el marco de los estudios que hacían los ingenieros para mejorar el rendimiento de las telecomunicaciones. A pesar de su origen, tuvo, no obstante, una gran repercusión en los estudios sobre la comunicación humana, y aún hoy día sigue impregnando muchas de las concepciones sobre los fenómenos comunicativos. De hecho, sobre todo por la profusión y la influencia que han tenido los estudios de los lingüistas, la representación más habitual que tenemos de la comunicación consiste en un emisor que transmite un mensaje verbal a un receptor. Es evidente que este modelo ha tenido en la enseñanza, durante mucho tiempo, un peso específico. Se consideraba que el profesor era un emisor, los alumnos, los receptores y el mensaje estaba constituido, principalmente, por los contenidos de la instrucción. Así, se entendía el aula, casi exclusivamente, como un profesor que expone lecciones a las que atienden los alumnos y que da órdenes acerca de cuál es el comportamiento adecuado en cada situación, junto a determinadas manifestaciones verbales de los alum-

nos, normalmente como respuesta a algún requerimiento del profesor. Gran parte de los estudios de los análisis de interacción partían de este supuesto de transmisión verbal y lineal como lo nuclear de la enseñanza (Flanders, 1977; Landsheere, 1977).

Las críticas a este modelo han resaltado cómo refleja una imagen de la comunicación humana reduccionista y falseada. Winkin lo ha expresado muy plásticamente: «La concepción de la comunicación entre dos individuos como transmisión de un mensaje sucesivamente codificado y después decodificado, reanima una tradición filosófica en la que el hombre se concibe como un espíritu enjaulado en un cuerpo, que emite pensamientos en forma de ristas de palabras. Esas palabras salen por un orificio *ad hoc* y son recogidas por embudos igualmente *ad hoc*, que las envían al espíritu del interlocutor, el cual las analiza y extrae su sentido. Según esta tradición, la comunicación entre dos individuos es, pues, un acto verbal, consciente y voluntario» (p. 21).

Como reacción a este modelo telegráfico ha surgido la analogía orquestal, con la que se trata de expresar la circularidad, la interacción múltiple. Se entiende aquí la comunicación como un todo integrado, un proceso social permanente que integra múltiples modos de comportamiento, como pueden ser, además de la palabra, el gesto, la mirada, el espacio interpersonal, etc.. No se trata de una persona que habla y otra que escucha, o, por usar el símil musical, no consiste en un intérprete y un auditorio, sino de una orquesta tocando toda una misma partitura, aunque ésta no esté escrita y se haya aprendido inconscientemente. «La analogía de la orquesta tiene la finalidad de hacer comprender cómo puede decirse que cada individuo participa en la comunicación, en vez de decirse que constituye el origen o el fin de la misma» (Winkin, 1984, p. 24).

Como puede suponerse, el símil del telégrafo y la orquesta no tienen mucha más utilidad que la de hacernos comprender cuál es el alcance del cambio conceptual en la comprensión de la naturaleza de la comunicación humana y cuáles son las perspectivas que se abren para la caracterización y el estudio de los fenómenos didácticos. Desde esta nueva visión, podemos ya emprender el análisis con mayor rigor.

#### *La comunicación como sistema*

Aunque no nos vamos a detener en la profundización del concepto de sistema y sus repercusiones en la producción científica

(ver Bertalanffy, 1976, y Pérez Gómez, 1985), esta manera de aproximarse a la comprensión de la realidad nos va a ser de gran utilidad para la comprensión del concepto de comunicación.

Hablar de sistema es referirse a un «complejo de elementos interactuantes» (Bertalanffy, 1976, p. 56), es decir, una estructura de elementos interrelacionados de tal modo que la variación en uno de ellos afecta a la integridad del sistema. Esto significa no sólo un conjunto de elementos, sino además un conjunto de relaciones entre ellos. Referido a la comunicación, el concepto de sistema nos lleva, pues, más que a considerar la especificación de individuos y de comportamientos comunicativos, a tomar en cuenta la estructura de relaciones que se establecen entre ellos. Es decir, no individuos, elementos aislados, sino personas que se comunican unas con otras. Nos encontramos de esta manera, otra vez en la analogía de la orquesta, según la cual un individuo no origina comunicación sino que participa en ella. «Así, la comunicación como sistema no debe entenderse sobre la base de un simple modelo de acción y reacción, por compleja que sea su formulación. Como sistema, debe entenderse a un nivel transaccional» (Birdwhistell, cit. por Watzlawick, p. 71).

Mayor (1983, p. 255) ha definido la comunicación, en un sentido amplio, como «el intercambio significativo entre sistemas interactivos». Según ha señalado Thayer (1975), no es algo que alguien *hace* a otro, sino un proceso que está continuamente actuando en cada uno de nosotros, independientemente de que sea verbal o no, consciente o no, intencional o no. Este autor ha destacado que, a diferencia de lo que se suponía en el esquema clásico que antes vimos, «A  $\longrightarrow$  B = X», el factor crítico de la comunicación no es tanto el factor emisor, o la naturaleza del mensaje, como la capacidad de B para tener en cuenta cualquier hecho, es decir, es la capacidad de B para convertir en materia significativa cualquier dato. «Toda comunicación es, fundamentalmente, el proceso de organizar y convertir los datos sensoriales puros en unidades de información que sean funcionalmente consumibles o susceptibles de ser elaboradas» (p. 53). Por tanto, lo que A dice, o no dice, comunicará algo a B, sólo si B toma en cuenta lo que A le dice, o no le dice.

«El fenómeno básico que define cada situación en la que se produce la comunicación humana es el siguiente: que un organismo (o individuo) tuvo en cuenta algo, tanto fuese algo que alguien dijo o hizo o *no hizo* o *no dijo*, como sea un acontecimiento susceptible de observación, alguna condición interna, el significado de algo que se ha leído o visto, algún sentimiento mezclado con

algo pasado que recordamos. Literalmente hablando, algo que *pudo* ser tomado en consideración por seres humanos en general y por una persona en particular» (p. 49).

Es decir, lo que determina el hecho de la comunicación es la afectación de B por significados, independientemente de la presencia en ese momento o no de un elemento comunicador y sea éste humano o no. Es la atribución de significados por parte de B, aunque no necesariamente de una forma consciente o intencional. Lo que ocurre es que esto no es algo azaroso o meramente circunstancial, puesto que al haber significados socialmente compartidos, las formas de atribución de significado, así como los significados atribuidos, esto es, los códigos y su uso, son en muchos casos, en parte socialmente compartidos. De todas formas, el papel decisivo de B en la elaboración de los mensajes explica cómo puede haber comunicaciones «diferidas», es decir, cuyo significado se elabora retardadamente en relación al momento interactivo, o cómo los elementos simbólicos no dependen sólo de la intencionalidad por parte de un comunicador de dotarles de ese carácter, o cómo pueden darse comunicaciones no pretendidas por parte del emisor o causante, etc. Aunque todo pueda ser potencialmente significativo, nada tiene significado, a no ser que haya alguien que se lo confiera. Como dice el propio Thayer, «el mensaje que “recibe” el receptor es, *por lo menos*, tanto su propia creación como del emisor». Esto supone concederle una relevancia singular para analizar la comunicación, al punto de vista de B. Es también importante destacar que no hay solamente comunicación personal vis a vis. También hay comunicación *mediata*, es decir, los objetos e instituciones sociales también comunican, son fuente de significación, pudiendo sustituir a las personas en la emisión de mensajes, mediando las relaciones directas. De este modo se puede entender la presencia de todo un universo simbólico que se expresa no ya vía personal, sino mediante las propias formas en que aparecen socialmente estructuradas tanto las relaciones como los espacios, el tiempo y los objetos.

Hablar de B y de A no tiene en este contexto sino un sentido simplificador para poder exponer con más claridad algunas de las características básicas de la comunicación humana. Conviene no perder de vista, sin embargo, que todos los participantes en la comunicación son simultáneamente emisores y receptores. Así, la expresión anterior de prestarle especial atención al punto de vista de B, pretende resaltar, en este contexto, la importancia de la elaboración de significados por parte de todos los que participan en el proceso de comunicación, de cómo los mensajes son elaboraciones

compartidas, y no captaciones defectuosas del receptor de los mensajes terminados que transmite un emisor.

Siguiendo con nuestro análisis, para que los hechos que nos rodean puedan convertirse en información, es necesario disponer de un sistema selectivo de conversión de los datos sensoriales en unidades informativas, esto es, de un *código* de transformación de las señales físicas en mensajes. Para que pueda haber un intercambio de significados, ese código tiene que ser compartido: el aspecto externo del intercambio, el soporte sobre el que éste ocurre, es siempre físico, comportamental; pero, como dice Pérez Gómez (1985, p. 41), «entre los subsistemas personales no se transmiten objetos reales, sino representaciones conceptuales de lo real». Este doble juego del sustrato físico y del intercambio simbólico, requiere, por parte de emisores y receptores, disponer de un sistema común de correspondencia entre significantes y significados. Sin embargo, los códigos humanos se caracterizan por ser sistemas de correspondencia entre señales y contenidos de múltiples soluciones, es decir, son códigos polisémicos. El carácter experiencial de la comunicación humana, así como el carácter multipolar, polifacético, de la experiencia, hace que aparezcan elementos connotativos en las significaciones subjetivas que tienen los contenidos para los sujetos. A pesar, por tanto, de los significados denotativos de los significantes, en principio comunes, convencionales y aceptados, los componentes connotativos alteran el sentido acordado de los mensajes para darle significados particularizados y no siempre compartibles. Además, el hecho de que simultáneamente entre emisor y receptor se intercambian, por distintos canales y con distintos códigos, múltiples mensajes, no siempre convergentes, convierte la univocidad del lenguaje en algo prácticamente imposible.

También debemos reconocer la existencia de códigos de otra naturaleza. La comunicación no basa sólo su éxito en el dominio de las reglas de correspondencia entre significantes y significados. Dado el carácter interactivo y constructivo de la comunicación, es necesario establecer reglas que orienten cuáles son las posibilidades de esas acciones recíprocas y qué significado tiene, para el desarrollo del intercambio, interactuar de una u otra manera. Es decir, necesitamos también un código, unas reglas del juego, para regir e interpretar la interacción en el grupo humano (Smith, 1976, pp. 17-18). Al igual que los otros, también este código está sometido a las múltiples posibilidades interpretativas, a la ambigüedad.

Debido a este carácter equívoco de la comunicación humana, los interlocutores necesitan articular procedimientos de reconocimiento de la comprensión correcta, por parte de los antagonistas,

de lo que se pretendía comunicar. El uso de los fenómenos de *realimentación* permite controlar esta eventualidad y regular los siguientes intercambios. No obstante, la propia realimentación puede ser también fuente de confusión y ambigüedad, tanto como un procedimiento de entendimiento y ajuste de la comunicación. Lo mismo que en el proceso de interpretación que hace B, puede modificar el sentido inicial del mensaje que quiso comunicar A, el proceso de vuelta, en el que A captaría la interpretación que hizo B del mensaje, puede verse afectada por una interpretación inadecuada o incompleta. Esta es, en muchas ocasiones, la base de los malentendidos (Castilla del Pino, 1973, pp. 54, ss.). Dada la debilidad técnica de los intercambios para garantizar el entendimiento, es necesario que se den procesos de acercamiento con objeto de asegurar la coorientación, el compromiso espontáneo entre los comunicantes, el «esfuerzo cognoscitivo y actitudinal para completar las deficiencias de la relación sémica y promover el entendimiento» (Pérez Gómez, 1985, p. 49). Podemos así considerar la comunicación, en muchas ocasiones, como procesos de *negociación*.

Como es de prever, el fenómeno de la realimentación es de fundamental importancia en las ocasiones donde el intercambio no es ocasional, espontáneo, sino intencional, provocado, como es el caso de la enseñanza. Conocer el grado de comprensión de los mensajes intencionales que se producen en los procesos de enseñanza aprendizaje, es básico para la regulación de la interacción didáctica.

Aun con todas las dificultades polisémicas, es necesario compartir el código de comunicación, lo cual supone un contexto sociocultural en el que ese código se ha gestado y ha evolucionado hasta tomar la forma que presenta. El uso de los códigos, no sólo lingüísticos, sino de relación social debe dominarse para poder dominar la comunicación. Este dominio se adquiere precisamente en la participación en los sistemas culturales donde esos códigos tienen vigencia. Al fin y al cabo, básicamente, una cultura es un código, o un conjunto de códigos con el que un grupo humano establece sus intercambios entre sí y con el mundo circundante. «El significado es un producto de la codificación, y la codificación una forma de comportamiento que los miembros de un grupo comunicacional aprenden y comparten..., y todo comportamiento que se aprende y se comparte es cultural... La cultura es un código que aprendemos y compartimos, y aprender y compartir requieren comunicación. A su vez, la comunicación requiere codificación y símbolos, que deben ser aprendidos y compartidos. La comunicación y la cultura son inseparables.» (Smith, 1976, pp. 18-19).

Cuándo intervenir en un intercambio, qué modalidad lingüística usar, qué otros códigos simultanear, etc., es necesario averiguarlo para poder garantizar el éxito de la comunicación. Por ello es importante conocer y reconocer el contexto. Ciertamente es también, sin embargo, que el contexto supone, además de la clave de la comunicación, la restricción de la misma al limitar sus posibilidades, a veces incluso (depende del contexto) de forma muy restrictiva. «Un sistema de comunicación es una abstracción de la conducta de un grupo de personas; desde un punto de vista las limita, pero desde otro existe sólo a través de lo que ellas hacen. Los significados con los que vivimos cambian porque, insensiblemente, día a día, los renovamos en el transcurso del compartir nuestras vidas. El compartir es la comunicación» (Barnes, 1976, p. 31). Como veremos, el medio escolar supone un contexto diferenciado, con sus propios códigos, con su cultura peculiar, que es necesario conocer para poder participar adecuadamente en él.

Pero estos contextos de intervención comunicativa no son autónomos, independientes de la totalidad social. Constituyen ambientes que se pueden considerar como parte de una organización anidada de sistemas que irían desde la situación inmediata de comunicación, hasta el macrosistema social, pasando por niveles institucionales intermedios (Bronfenbrenner, 1976, pp. 5-6). Entre estos niveles de estructuras sociales existen relaciones interdependientes de configuración de códigos comunicativos y distintos niveles de significación de intercambios, de manera que podemos distinguir entre las significaciones *internas*, esto es, las que los participantes les atribuyen en función de los intercambios que establecen *dentro* de su contexto comunicativo, y las significaciones *externas*, es decir, las que permiten comprender el significado de los intercambios y de las relaciones en función del carácter históricamente gestado de esa forma de existencia social y de las dependencias estructurales que existen entre el contexto comunicativo inmediato y los otros sistemas anidados. Es decir, fundamentalmente la función que cumplen esas formas comunicativas del contexto inmediato en el sistema social más amplio (Sharp, 1986). Esto permite comprender las formas y los contenidos de la comunicación, y sus códigos, en función de la estructura social general y de la cultura a la que pertenece, reconociéndolos en parte dependientes de esta estructura social y cultural, recreando formas de reproducción social, y en parte creadores y modificadores, mediante la capacidad de singularidad de los intercambios y de producción de nuevas formas y contenidos comunicativos (Sharp, 1981, pp. 147-148).

Como consecuencia de todo lo anterior, podemos concluir que los sistemas de comunicación son sistemas dinámicos, evolutivos, aunque no independientes. Los intercambios que se suceden, al suponer nueva información para los integrantes del sistema, los modifican en cuanto a su comprensión de la relación y del objeto de la comunicación, así como en su actitud frente a los futuros intercambios, pero siempre partiendo de códigos y formas históricamente producidos y de contextos sociales que definen la situación comunicativa.

En fin, todas estas características, la intervención tanto de emisores como de receptores en la elaboración de los significados y los mensajes, la naturaleza polisémica, ambigua, equívoca de la comunicación humana, la necesidad de la realimentación como medio de orientación del intercambio, y la dependencia del contexto, constituyen algunas de las características básicas del hecho comunicativo humano. Junto a éstas, podemos reseñar algunas más en función de la conducta comunicativa que inevitablemente se desarrolla por exigencia de las características anteriores. Watzlawick y col. (1981, pp. 49 y ss.) han señalado las siguientes:

En primer lugar, no es posible no comunicarse. Si es imposible no actuar, no manifestar ninguna conducta, y toda acción, todo comportamiento está siempre abierto a la interpretación y a la atribución de sentido, de significado, entonces no se puede dejar de comunicar. «Actividad o inactividad, palabras o silencio, tienen siempre valor de mensaje: influyen sobre los demás, quienes, a su vez, no pueden dejar de responder a tales comunicaciones y, por ende, también comunican» (p. 50). Esto nos lleva otra vez a lo innecesario de la consciencia o de la intencionalidad para poder hablar de comunicación. Si siempre hay comunicación, lo que hay que considerar, entonces, es su relevancia para el sistema, no cuándo hay o no comunicación. En el marco didáctico, supone atender fundamentalmente a aquellos intercambios (conscientes o no, intencionales o no, verbales o no) que configuran la dinámica de la clase y la incidencia que tienen para los elementos comunicantes, muy especialmente los alumnos.

Segundo, toda comunicación comunica dos cosas. Una, informa acerca del contenido, y otra, acerca de cuál es el tipo de mensaje, cómo hay que entenderlo y, por tanto, cuál es la relación que se establece entre los comunicantes. Cuando alguien da una orden a una segunda persona, se está comunicando simultáneamente el hecho de que es una orden, lo cual refleja el tipo de relación que existe entre las dos personas, además del contenido específico de la orden en cuestión. Toda comunicación tiene, por consiguiente,

un aspecto de contenido y otro de relación, y este último condiciona al primero, constituyendo una metacomunicación, ya que informa acerca del sentido del mensaje. Por supuesto, como ya hemos visto anteriormente, este sentido metacomunicativo de los mensajes es tanto obra del emisor como del receptor. En ocasiones, el aspecto metacomunicativo se presenta en un código paralelo al que se utiliza para la transmisión del contenido. Este doble aspecto de la comunicación puede degenerar en ocasiones en mensajes contradictorios o paradójicos, o simplemente ambiguos, cuando la confrontación entre los niveles de comunicación y de metacomunicación del mensaje generan confusión.

En tercer lugar, la naturaleza de una relación está condicionada por la organización de los procesos comunicativos que hacen los participantes. Lejos de ser una cadena ininterrumpida de intercambios, los procesos de comunicación están estructurados, troceados según unidades de interacción, en función del significado que los participantes le atribuyen a la cadena de intercambios, «y así la conducta del otro sólo se valora como reacción a la propia conducta, o a la inversa, dejando por lo general al margen el aspecto de la dependencia recíproca» (Heinemann, 1980, p. 27). La manera en que se organizan estos procesos supone, por tanto, un reparto de roles comunicativos y expresa la naturaleza de la relación que mantienen los comunicantes entre sí.

En cuarto lugar, los seres humanos se comunican tanto por procedimientos «digitales», esto es, mediante sistemas de signos arbitrarios de grandes posibilidades combinatorias y gran capacidad lógica, como por procedimientos «analógicos», es decir, mediante analogías, formas similares a lo que se quiere comunicar. De los dos aspectos de la comunicación que mencionábamos anteriormente, la comunicación de contenido se vale principalmente de modalidades digitales, como el lenguaje, mientras que el aspecto de relación se comunica en forma analógica. La forma digital cuenta con una sintaxis lógica muy compleja y poderosa, pero carece de una semántica adecuada en el campo de la relación. Inversamente, la forma analógica cuenta con la semántica, pero no posee la sintaxis adecuada para la definición precisa de la naturaleza de las relaciones. También es más fácil para el receptor controlar los efectos de los mensajes digitales que los de los mensajes analógicos, por lo que es normal que las influencias implícitas e ideológicas se filtren a través de estos últimos. Si, como ha señalado Pérez Gómez (1985, p. 37), es a través de la estructura sintáctica como se transmiten los significados ocultos, es más difícil dominar su influencia cuanto más ambigua es la sintaxis usada.

En último lugar, se pueden definir dos estilos tipo de interacción: la simétrica, en la que los participantes tienden a igualar su conducta recíproca y la complementaria, en la que la conducta de unos participantes complementa la de los otros. La relación complementaria puede estar establecida, en ocasiones, por el contexto social o el cultural. Es el caso, entre otras, de las relaciones que se establecen entre profesor y alumno.

Como vemos, todas estas características nos están anunciando tanto la riqueza de las formas de relación donde la carga emotiva es superior y más importante que la informativa como el origen de las influencias no explícitas, los significados ocultos, los determinantes no controlados de la relación y de los mensajes, el uso de las diferencias de rol que actúan como significadores colaterales y como filtros en la elaboración de significados, y toda la carga ideológica, en definitiva, que se cuele en muchos casos ante comunicaciones pretendidamente neutrales.

## LA COMUNICACIÓN DIDÁCTICA

«Una discusión de la comunicación debe llevarnos a considerar cómo el conocimiento y el orden social se relacionan no sólo dentro de las escuelas sino más allá de ellas en la sociedad de la que son parte.»

(BARNES, 1976.)

### *Características generales*

Con estas ideas básicas acerca de los sistemas y procesos comunicativos, estamos en condiciones de aproximar las líneas maestras de un modelo teórico para la comprensión de los fenómenos que caen bajo nuestro objeto de estudio. Como ya dije antes, durante mucho tiempo se ha manejado una imagen lineal y algo mecánica de la enseñanza, cercana al modelo telegráfico, según el cual se delimita perfectamente el elemento origen de la comunicación, el elemento terminal, y el mensaje, que transita de uno a otro. Se entendía así que la enseñanza era básicamente un profesor que emite contenidos de aprendizaje a los alumnos. En todo caso,

se sabía que ocurrían más cosas, pero formaban parte del «ruido» del sistema, es decir, constituían aquellos efectos perturbadores, no deseados, que o bien no se tenían en consideración, o bien se buscaba su eliminación.

Una mejor comprensión de en qué consiste verdaderamente la comunicación humana nos muestra la insuficiencia de un análisis de tal tipo. Sólo, como hemos visto, desde una consideración sistémica de los intercambios humanos podemos reconstruir con cierta credibilidad los procesos y características básicas de la comunicación didáctica. Para ello tenemos que entender cuáles son los elementos básicos que toman parte en estos sistemas de intercambio de significado y cuál es la estructura de relaciones que se establecen entre ellos. Pero para poder comprender esto, debemos antes comprender cuáles son las características de la comunicación didáctica que la hacen diferente de otros sistemas de comunicación humana.

En primer lugar, es una comunicación *institucionalizada*. Nos encontramos ante un fenómeno que se produce en un marco institucional. Ya hemos hablado en su momento de los efectos de la institucionalización sobre el control del comportamiento en la interacción, cómo tiende a la estabilización de las actuaciones, haciéndolas previsibles, a la definición de roles, a la resistencia al cambio, etc. En cuanto que institución reglamentada, la escuela acentúa todos estos efectos genéricos, definiendo una serie de condiciones personales y materiales bajo las que ocurre la enseñanza, así como un lugar en el espacio y una extensión en el tiempo. De hecho, el resto de las características diferenciadoras de la comunicación didáctica son consecuencia de la forma institucional que ha tomado la enseñanza, o, dicho de otro modo, definen esa forma.

En segundo lugar, la comunicación didáctica es *intencional*. Es éste uno de los aspectos que mejor define la naturaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje. No en vano los definí como «sistemas de comunicación intencional». Si hemos hablado de una institución reglamentada, es de suponer que el para qué de ésta no es dejado al azar. La forma en que se expresa y materializa la intencionalidad es a lo que llamamos «currículum». El currículum constituye el sentido intencional de la comunicación didáctica. Define la línea de influencia en la acción de la enseñanza, del profesor, los materiales didácticos y las condiciones ambientales, a los alumnos. Como sabemos, no sólo existe una intencionalidad expresa, explícitamente asumida por la institución. También se dan intencionalidades difusas, si bien a veces pueden converger con las explícitas. Estas finalidades no son sólo las que se expresan públi-

camente, sino las que se sostienen realmente. No sólo las que se justifican por razones de aprendizajes académicos, sino también por la organización de la vida del aula (con sus sistemas de orden y disciplina) y por razones administrativas e institucionales (sistemas de evaluación y titulación), y las que social y políticamente cumple en relación con la selección y clasificación (estratificación) social y laboral, así como la de imposición ideológica para la legitimación social (ver Lerena, 1980, p. 122). En cualquier caso, el análisis de las intencionalidades no puede limitarse a las que se manifiestan o se cumplen en el interior del aula, sino que tiene que comprenderse la influencia que genera la institución total, el sistema educativo y el social.

«Para comprender por qué la comunicación en el aula es como es tendríamos que salir fuera de ella, más allá de las ideas de los profesores sobre el conocimiento y el aprendizaje, para considerar algunas de las funciones realizadas por el conocimiento escolar en nuestra sociedad, especialmente en la selección de los niños para diferentes cursos, para diferentes escuelas y para diferentes oportunidades de vida» (Barnes, 1976, p. 176).

En tercer lugar, y muy relacionada con la anterior, la comunicación didáctica es, en principio, *forzada*, obligada. En cuanto que existe una intencionalidad a priori sobre el sentido del intercambio, y en cuanto que es una institución obligatoria, no hay por qué suponer una participación espontánea, voluntaria, lo cual es importante si tenemos en cuenta que la comunicación humana requiere del compromiso espontáneo de los participantes en la relación como medio para poder asegurar la comprensión. «Esta peculiaridad de la comunicación didáctica viene a manifestar el estado de tensión entre imposición y participación voluntaria, motivada, que, en mayor o menor grado, estará presente a lo largo de todos los procesos de enseñanza-aprendizaje» (Pérez Gómez, 1985, p. 77).

Otra nota a destacar de la comunicación didáctica, también muy relacionada con las anteriores, es su carácter *jerárquico*. Las relaciones que se establecen entre profesor y alumno entran dentro de los estilos de interacción complementaria de que hablaba Watzlawick. Pero la naturaleza intencional de la comunicación, la existencia de un plan preconcebido para la comunicación, hace que unos dominen el objeto y la intención de la comunicación y otros no. La complementariedad no es ya sólo diferencia de roles, sino desequilibrio y jerarquía entre ellos.

Finalmente, podemos destacar como característica típica de la comunicación didáctica el que ésta es *grupal*. Que la comunicación escolar se produzca en grupo genera todo un cuadro de conse-

cuencias, de las cuales no es la menos importante el hecho de que convierte en imposible la concepción lineal de comunicación. Si es imposible no comunicar, es de imaginar que todos los miembros del grupo son elementos activos en la generación de comportamientos potencialmente significativos para el resto del grupo. De otra parte, la naturaleza jerárquica de la relación escolar confiere cierta homogeneidad de roles dentro del grupo de alumnos y una estructura de relaciones entre sus miembros que lo convierte en un subsistema dentro del sistema general del aula.

Todas estas notas nos permiten elaborar un esbozo de lo que supone la comunicación didáctica, en cuanto a sus características constitutivas, que nos permitirá diferenciarla de otros procesos de comunicación. Analizaremos ahora, siguiendo a Pérez Gómez (1985), los elementos, los niveles y las dimensiones formales que se pueden distinguir.

#### *Los elementos de la comunicación didáctica*

Pérez Gómez destaca cuatro elementos en el proceso didáctico: la fuente de información, el mensaje, el contexto y el destinatario. Sin embargo, y aunque partiré de esta estructura de elementos, haré algunas modificaciones sobre ella con objeto de reflejar mejor lo que creo que constituye el sistema de comunicación didáctica.

##### a) La fuente de información

Aunque reconoce distintas fuentes de información, e incluso distintos emisores (libros de texto, mapas, películas, etc.), considera Pérez Gómez que la fuente integradora y cercana del proceso de comunicación escolar es el profesor, al cual le corresponde «regular el funcionamiento del sistema de comunicación de tal manera que los fenómenos de comunicación que afectan al discente contribuyan y faciliten el aprendizaje, el desarrollo de sus capacidades cognitivas» (p. 79). El profesor no sólo organiza y regula los procesos de comunicación, sino que también participa en ellos.

No obstante lo anterior, pienso que en la medida en que la interacción escolar está regulada por el currículum, el profesor constituye una fuente de información intermedia. El profesor participa en dos procesos de comunicación: 1) Un proceso de comunicación entre el profesor y las instancias elaboradoras y/o difusoras del currículum. En este caso el profesor es el destinatario en un proceso intermedio para el siguiente paso. 2) Un proceso de comunicación

entre el profesor y los alumnos donde aquél es la fuente de información. En esta fuente se integran y reelaboran los mensajes curriculares en función de la interpretación que hizo en 1) y de la adaptación que hace aquí, según las sucesivas realimentaciones y los ajustes situacionales.

Inevitablemente, la comunicación currículum-profesor requiere, para luego poder establecer la comunicación profesor-alumnos, que el profesor complete, en función de las peculiaridades del contexto en que ejerce su trabajo, los mensajes curriculares que, en principio serán más o menos abiertos y abstractos, dotándolos de significado concreto. El modo en que se establece el intercambio currículum-profesor está en gran medida condicionado por el modo en que viene definido el currículum. De esto depende un papel más o menos activo por parte del profesor para completar los mensajes que lo constituyen. No necesariamente hay que entender aquí que siempre existe una instancia ajena al profesor para decidir a sus espaldas lo que éste debe enseñar, pero hay que reconocer que la enseñanza, en cuanto que práctica institucionalizada y reglamentada, siempre ejerce, de un modo u otro, su influencia para condicionar las elecciones del conocimiento escolar, de modo que ningún profesor y ninguna escuela se enfrentan a estas decisiones sin recibir presiones u órdenes (normativas obligatorias) que afectan al currículum. En cuanto que institución social, la comunidad social, bien participando directamente, bien de modo indirecto, a través de disposiciones administrativas, interviene siempre, en alguna medida, en la determinación del currículum.

Las fuentes de información (el currículum y el profesor) tienen un modo de interpretar el propio sistema de comunicación en el que se encuentran inmersos, así como cuáles son los aprendizajes que quieren provocar y las estrategias de enseñanza adecuadas a tal fin. En función de esto ponen en juego determinadas acciones y determinados mensajes. Pero no se puede entender sólo el currículum como las decisiones para la enseñanza, al margen de su forma de convertirse en realidad en el aula. Tal y como explica Barnes (1976, p. 14), el currículum sólo lo llega a ser plenamente cuando pasa a traducirse en actividad comunicativa: «Un currículum hecho sólo de intenciones de los profesores sería algo insustancial del que nadie podría aprender mucho. Para que llegue a ser significativo, un currículum tiene que ser realizado ("enact") por los alumnos así como por los profesores, todos los cuales tienen sus vidas privadas fuera de la escuela. Por "realizar" entiendo entrar juntos en una comunicación significativa —hablar, escribir, leer libros, colaborar, enfadarse unos con otros, aprender qué decir y

hacer, y cómo interpretar lo que otros dicen y hacen. Tan pronto como un currículum se convierte en algo más que intenciones, se encarna en la vida comunicativa de una institución, el habla y los gestos por los que alumnos y profesores intercambian significados, incluso cuando riñen o no se ponen de acuerdo. En este sentido, el currículum es una forma de comunicación.»

No siempre son mensajes verbales los que emite el profesor, como tampoco es siempre fuente directa de información. Hay usos comunicativos indirectos en el empleo de medios y recursos y en la estructuración espacio-temporal, lo mismo que en la manera de organizar los mensajes o en la legitimación de determinados tipos de intercambios frente a otros. Es evidente también que gran parte de los mensajes que constituyen el currículum, como gran parte de los mensajes que promueve el profesor, tienen una función conativa, pretenden desencadenar actuaciones.

Aunque ya hemos visto cómo en todo intercambio comunicativo todos los participantes son creadores de mensajes y, por tanto, de algún modo, fuentes de información, el carácter intencional de la comunicación didáctica asegura una fuente de información propulsora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque la comunicación se parezca más a una orquesta que al telégrafo, en la comunicación escolar hay un director de orquesta y como tal, el desempeño de dicho papel requiere de una mayor carga informativa. No es casual que Green y Smith (1983) en su estudio de la enseñanza desde una perspectiva comunicativa, hayan hablado del profesor como un «orquestador» que tiene que manejar distintos mensajes, contextos y niveles de interacción en el transcurso de la vida del aula (p. 361). La necesidad de realimentación, de evaluación, es doblemente importante para el profesor al constituir, de una parte, como para todos los participantes, la referencia para mantener activo el proceso de intercambio y asegurar la comprensión mutua, y de otra parte, como consecuencia del carácter intencional de la enseñanza, por ser la forma de regular el sentido de la influencia de acuerdo con las decisiones curriculares.

Sin embargo, la actuación del profesor, los intercambios que inicia y los controles que establece sobre el proceso no se explican exclusivamente en relación a las pretensiones educativas, a las decisiones curriculares. Se explican también por el papel general que tiene que desempeñar en función de las exigencias de la institución escolar en su conjunto. Ello hace que en ocasiones los profesores se encuentren atrapados en dilemas entre sus funciones de control y selección y sus funciones para el favorecimiento de los aprendizajes (Barnes, 1976, pp. 176-178; Berlak y Berlak, 1981). Estos

dilemas acaban siendo, la mayoría de las veces, fuente de comunicaciones ambiguas, paradójicas y contradictorias.

#### b) Los mensajes didácticos

La forma en que se materializa en el aula la intencionalidad didáctica es mediante el flujo de mensajes que el profesor pone en juego en el intercambio escolar, mensajes que, como es lógico aparecen estructurados y organizados en función de hacer posible el aprendizaje. «La transmisión de conocimientos y la provocación sistemática de actividades en orden a producir el desarrollo cognitivo, requiere la especificación y ordenación secuencial de los contenidos transmitidos» (Pérez Gómez, pp. 81-82). Pero también, como acabamos de mencionar, existen mensajes que cumplen otras funciones, destinadas a favorecer el control y el orden social.

Por tanto, los mensajes no consisten sólo en la transmisión de contenidos, como tampoco se valen sólo de los canales de comunicación verbal. En la orquestación de la vida del aula, el profesor pone en juego, además del *conocimiento* académico, mensajes acerca de las *actividades* que tienen que realizar los alumnos con los contenidos académicos, así como mensajes sobre las formas de *participación* adecuadas y los momentos oportunos, tanto para realizar los intercambios académicos como para cualquier otro tipo de intercambio que se produzca en clase. Parte de los mensajes acerca de las actividades y, sobre todo, los mensajes sobre la participación se producen fundamentalmente a través de vías analógicas y por procedimientos metacomunicativos asociados a las transmisiones explícitas de contenidos informativos. El conocimiento escolar puesto en juego mediante los mensajes formales incluye, por consiguiente, y de modo simultáneo, información sobre lo que se aprende (sobre el currículum formal) y sobre las relaciones sociales que se establecen con respecto al papel de profesor y alumnos en la formulación y elaboración de conocimiento. Por eso es imposible separar lo que se enseña de cómo se enseña, porque cualquier concepción de lo que constituye el conocimiento lleva emparejada una manera de entender la comunicación del mismo (Barnes, 1976, p. 139). A su vez, la forma en que se entiende el conocimiento escolar, la forma de seleccionarlo, de organizarlo y de presentarlo, nos remite a instancias exteriores al aula, en las que habría que rastrear el papel que en nuestra sociedad desempeña el conocimiento académico, así como la manera en que se representan las formas en que éste se elabora y las relaciones que existen entre los

expertos, el mundo político y económico y el público en general (Apple, 1986; Whitty, 1985).

#### c) El destinatario

En la línea de influencia que define la comunicación didáctica, es el alumno el destinatario de los mensajes intencionales. Si, como ya sabemos, el mensaje es en parte elaboración de B, no se puede pensar que el alumno "copia" los contenidos de forma pasiva. Su actuación en el proceso de adquisición de significados, es decir, en el proceso de aprendizaje, es no sólo fundamental, sino que además es inevitable. «Los alumnos están interpretando lo que el profesor dice mediante lo que ellos ya saben: no tienen otro medio de interpretación» (Barnes, 1976, p. 21). El que se le proponga a los alumnos actividades donde su papel se centra en la elaboración, presupone precisamente que la integración del mensaje no se reduce a la recepción de contenidos.

Los alumnos tienen también su propia forma de entender el sistema de comunicación en el que participan. Interpretan el sentido del contexto y lo que se pide de ellos. Esto afecta, como es natural, a la forma en que encaran las tareas de aprendizaje y, en consecuencia, a los resultados de aprendizaje a los que llegan. Todo esto no es algo que ocurre previamente a la comunicación, como requisito para poder participar en ella. Por el contrario, es participando en el aula como consiguen aprender «qué tipo de cosas dicen y hacen los profesores y qué es lo que esperan que, como réplica, hagan y digan sus alumnos» (ibíd., p. 16). En el proceso de interacción entre profesor y alumnos, éstos simultáneamente negocian, acuerdan, las pautas de intercambio y el significado de los mensajes. Los aprendizajes que realizan afectan, pues, tanto a los significados académicos como a los estilos de comunicación que se manifiestan en el sistema de actividades y en las formas de participación. Pero aunque, en general, todos los alumnos desempeñan un mismo papel, al ocupar una misma posición con respecto a la estructura de relaciones y a las expectativas institucionales establecidas, en realidad cada alumno vive su papel y lo desarrolla a partir de su propia historia personal, acude al aula con sus propios objetivos e interpreta los acontecimientos que vive desde lo que ya sabe. «Cada alumno de la clase se irá con una versión de la lección que, en algunos aspectos, es diferente de todas las demás versiones de los otros alumnos, *porque lo que cada alumno traerá a la lección será diferente*. Por tanto, no seremos capaces de comprender lo que aprenden sin considerar que le dan sentido al nuevo conoci-

miento proyectando sobre él lo que ya saben. El aprendizaje en clase se puede ver mejor como una interacción entre los significados del profesor y los de los alumnos, de modo que lo que éstos se llevan es en parte compartido y en parte único para cada uno de ellos» (ibíd., pp. 21-22).

#### d) El contexto

A la hora de hablar del contexto, es oportuno señalar al menos dos niveles contextuales: Uno se refiere al contexto interno al aula, el cual es creado por la propia interacción entre profesores y alumnos. El otro se refiere al contexto institucional, organizativo, del sistema escolar. Este último engloba al primero y lo condiciona.

Por lo que se refiere al contexto del aula, tal y como han señalado Green y Smith (1983), las clases constituyen «ambientes comunicativos diferenciados» (p. 358), es decir, tienen reglas propias acerca de cómo y cuándo participar. Los acontecimientos que constituyen la vida diaria son construidos como parte de la interacción entre profesores y alumnos. Esta interacción está formada por mensajes directos e implícitos sobre tareas académicas y reglas de participación. Tanto profesores como alumnos acuden al aula con marcos de referencia sobre cómo y cuándo participar, pero al participar en un contexto común tienen que establecerse reglas comunes de participación. Normalmente es el profesor el que establece estas reglas mediante la presentación de las tareas que hay que realizar. Al hacerlo, presenta simultáneamente (directa o indirectamente) información sobre la participación que exige la tarea. Los alumnos tienen que reconocer los distintos contextos en los que surgen las tareas con objeto de poder interpretar los mensajes indirectos, lo cual requiere procesos de inferencia. Las reglas son, por tanto, en parte inferidas. Pero también son reglas que se crean en la propia dinámica de interacción. De este modo se puede decir que la participación es evolutiva, y el contexto se crea a medida que evoluciona esta participación. «Las aulas se pueden definir como ambientes en los que profesores y alumnos desarrollan significados compartidos para las actividades, por lo que los procesos de enseñanza-aprendizaje manifiestan una naturaleza evolutiva» (ibíd., p. 385).

Pero, a su vez, este contexto creado como producto de los intercambios que se suceden en el aula, viene afectado por la escuela y por el sistema educativo, al imponerle una forma de organizar el espacio, el tiempo y las relaciones personales, y gran parte de los mensajes específicos que se transmitirán en el aula. La estructura y

organización del sistema educativo y las disposiciones administrativas condicionan la forma y el contenido del intercambio, imponiendo los límites del currículum y afectando al orden comunicativo, tanto desde las expectativas de los participantes sobre lo que hay que pedir y esperar de la institución escolar, como desde el orden administrativo y las demás condiciones materiales. «Es importante intentar comprender la estructura social del aula a la vez como el producto del contexto simbólico y de las circunstancias materiales» (Sharp y Green, 1975, p. 6). Al condicionar la estructura y el funcionamiento del sistema de comunicación, «el modelo de organización institucional de la educación define el margen de posibilidades de la acción didáctica y determina cuantitativa y cualitativamente la riqueza y orientación de los intercambios» (Pérez Gómez, 1985, p. 87). Por eso las relaciones que inicia el profesor vienen determinadas por (y hay que entenderlas desde) la función total de la escuela, y no sólo por (desde) el currículum oficial o por su nivel de conciencia acerca de su función docente.

No debemos olvidar que la institución escolar es un subsistema dentro del sistema social. Podemos comprender de este modo que el significado de la escuela hay que verlo en el marco más amplio de su funcionamiento social, esto es, en las relaciones que ésta establece dentro del sistema y la función que cumple en él. Ya hemos hablado de ello al analizar el marco institucional de los procesos de enseñanza-aprendizaje. «No podemos comprender cómo se usa el lenguaje para el aprendizaje sin considerar el orden normativo de la escuela. Esto incluye el modo en que se organiza la escuela y los valores que se defienden implícitamente en la interacción diaria de profesores y alumnos. La comunicación es el término común que conecta el orden social de la escuela con el currículum —lo que los alumnos aprenden de hecho. En cierto sentido el orden social es la pauta ("pattern") de comunicación... [Pero] un análisis del orden social de una escuela... tendría que ir más allá de ella para hacerse preguntas sobre el poder político y económico» (Barnes, 1976, p. 183).

Y con esto, tenemos ya, por fin, suficientemente caracterizado el sistema de la comunicación didáctica, por lo que a su estructura y relaciones entre sus elementos se refiere. En la página siguiente se ofrece un gráfico en el que se sintetiza este sistema. A continuación trataremos brevemente los diferentes niveles y dimensiones de la comunicación didáctica, por constituir criterios de análisis útiles para apreciar el carácter de los intercambios, su significación y sus consecuencias para la propia dinámica de los procesos de enseñanza y para los implicados en ellos.

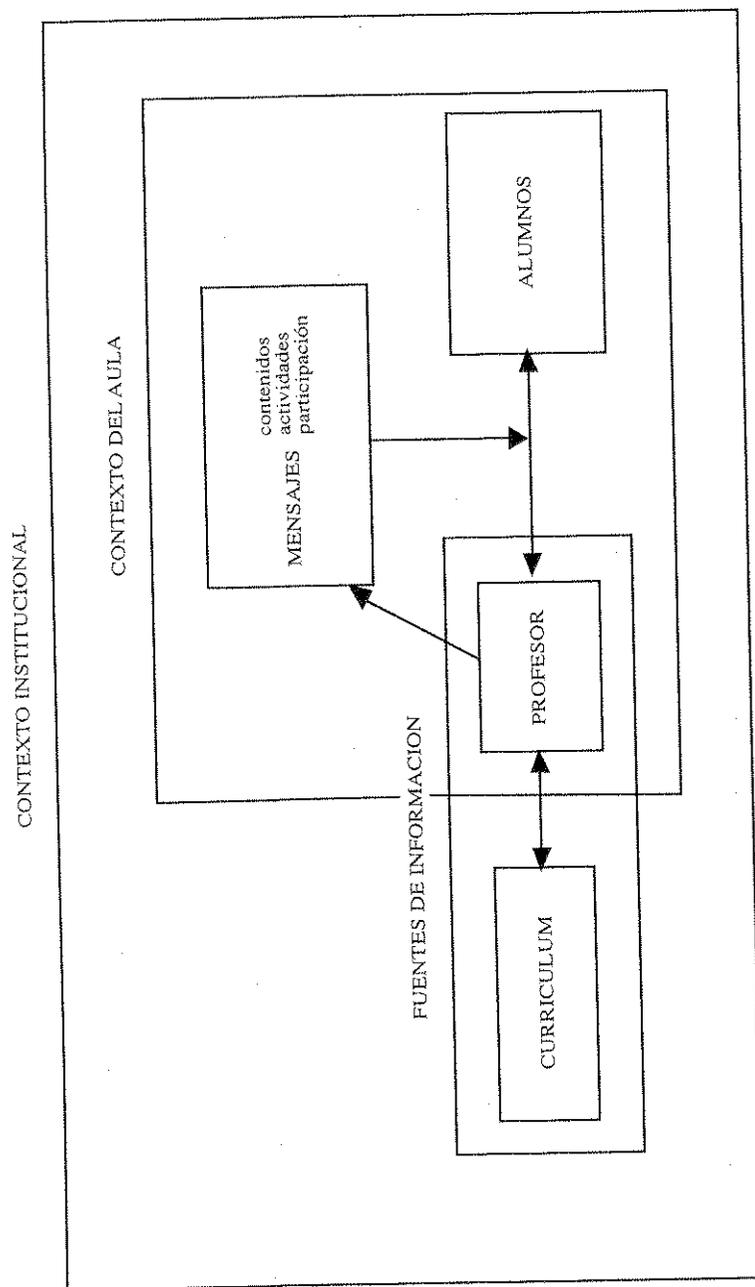


Figura 2-1: El Sistema de Comunicación Didáctica

### Los niveles de la comunicación didáctica

Basándose en Thayer (1975), Pérez Gómez (1985) ha distinguido tres niveles de análisis en la comunicación humana en general y en particular en la didáctica: el nivel intrapersonal, el interpersonal, y el organizacional o grupal.

#### a) El nivel intrapersonal

Es el nivel del procesamiento interno de los significados por parte de los sujetos. Es por tanto fundamental en la comunicación en general, y en especial en la comunicación didáctica al suponer el nivel de análisis de las elaboraciones cognitivas que realizan los comunicantes. Este nivel constituye, pues, tanto el proceso por el cual las señales se transforman en unidades significativas, en mensajes, como el proceso por el que los individuos elaboran las respuestas que constituyen su comportamiento. Los sujetos que intervienen en los intercambios de significados realizan los procesos de interpretación y elaboración cognitiva necesarios para participar adecuadamente, desde los sistemas interpretativos y desde el lugar que se ocupa en el intercambio. Por ello, el nivel intrapersonal de análisis nos permite estudiar la captación y estructuración de significados, la valoración de los mismos y del carácter de la interacción y las decisiones de respuesta, de forma diferenciada en profesores y alumnos.

#### b) El nivel interpersonal

Viene definido por los intercambios que realizan los individuos y por las relaciones que se establecen entre ellos. Debido al doble componente de toda comunicación, informativo y relacional o metacomunicativo, es muy importante este nivel de análisis al permitirnos entrar en la comprensión de la influencia que ejercen los factores afectivos y de compromiso en el éxito de la comunicación. Es también, probablemente, el nivel en el que más se pueden dar las comunicaciones paradójicas e incluso patológicas (ver Watzlawick, 1981). De cara a la comunicación didáctica, nos plantea la dificultad de lograr una sintonía entre unos comunicantes que normalmente no se han elegido entre sí, y la necesidad de lograrla para que la acción docente pueda tener éxito. Éste, junto con el siguiente, son los dos niveles en los que se definen y materializan las relaciones de poder, propiciadas por las características institucionales de obligatoriedad, intencionalidad y jerarquía que hemos visto antes que tiene la comunicación didáctica.

c) El nivel organizacional

Toda intercomunicación se produce en el contexto de un sistema organizado, de un sistema de relaciones entre personas institucionalizado que define el lugar de cada elemento y el lugar que se espera de él en el mantenimiento de la propia organización. Es un sistema que se ha originado históricamente y que evoluciona en el transcurso de su propio funcionamiento. Estas organizaciones, en sí mismas, por su propia estructura, son fuente de significación. En el caso de las organizaciones educativas es evidente todo esto. La propia institución escolar no es sólo un marco en el cual se establece la interacción didáctica. Es también un factor propiciador de unos y no otros intercambios y en sí misma define los roles previsibles y parte de los intercambios. Además, su propia estructura aporta mensajes, aunque no siempre explícitos, que se suelen vehicular en las relaciones jerárquicas y en los roles que establece la institución. Es importante señalar la tantas veces frecuente contradicción que se produce entre la comunicación que la institución escolar proclama defender y lo que en sí comunica, tanto directamente como, indirectamente, por los intercambios que obstaculiza.

*Dimensiones formales de la comunicación didáctica*

A cualquier nivel de los que hemos visto, podemos siempre diferenciar los componentes sintáctico, semántico y pragmático de la comunicación. Esta diferenciación es, sin embargo, formal; son dimensiones que podemos distinguir para el análisis, pero que no se muestran en la realidad. Pérez Gómez (1985) señala las siguientes posibilidades de análisis en cada una de ellas:

a) La sintaxis

La sintaxis hace referencia a la estructura externa de los signos que sirven de vehículo para la transmisión de información. El conocimiento de la lógica sintáctica es lo que permite rentabilizar el uso de los procedimientos comunicativos. A la vez, la propia estructura sintáctica es portadora en sí misma de significados, tanto porque se le pueden atribuir significados, como porque una estructura permite determinados mensajes y no otros. La comunicación sobre las relaciones entre los sujetos que acompaña a los mensajes informativos suele comunicarse precisamente a través de la estructura sintáctica de los significados. Esa forma especial de estable-

cerse las relaciones tiene su propia sintaxis que hay que dominar para interactuar correctamente.

Las consecuencias para el análisis de la comunicación didáctica son evidentes. En primer lugar, es necesario conocer la estructuración de los mensajes didácticos, en cuanto que es portadora de significados y en cuanto que permite unos mensajes y no otros. En segundo lugar, los medios didácticos deben analizarse también en función de su significación en sí y de la forma en que estructuran los mensajes. Tercero, el análisis sintáctico permite adentrarse en la comprensión de los estilos de relación que prevalecen en los intercambios académicos. Cuarto, es importante conocer la gramática de las relaciones personales para entender la forma en que hay que intercambiar el conocimiento académico. En quinto lugar, es fácil que la estructura sintáctica sea la vía de inculcación ideológica, de adoctrinamiento y de manipulación por ser una vía que no está sometida al control consciente de los sujetos y que necesariamente opera siempre. Precisamente por su actuación constante pero no evidente, y por las repercusiones que puede tener, necesita de un estudio detallado para comprender cómo opera concretamente en los medios escolares.

b) La semántica

La semántica se ocupa de lleno de los significados, de la relación de los signos con las cosas a las que refieren. No es necesario repetir todo lo que ya hemos visto con relación a la ambigüedad en la relación entre significante y significado. Por ello quizás sea más interesante resaltar cómo los significados no se transmiten sólo mediante los significantes. Los aspectos connotativos de la comunicación, los metamensajes, la forma en que se organizan los mensajes, los propios códigos, etc., son ellos mismos fuente de significados. No sólo lo que se dice comunica, también lo hace la forma en que se dice y lo que se deja de decir.

Es patente que para la didáctica el análisis semántico no se reduce al estudio de los significados expresos de los contenidos académicos. Es necesario analizar todos los significados explícitos e implícitos, de todos los mensajes conscientes e inconscientes, pretendidos o no, y de la propia forma en que se comunican. «En la escuela todo habla, todo significa. No hay elementos ni relaciones indiferentes, porque todo "es" en función de algo, se ha configurado de una forma concreta entre las muchas que pudo ser» (Pérez Gómez, 1985, p. 106).

### c) La pragmática

La pragmática se preocupa por la forma en que la comunicación afecta a las personas, a su pensamiento y a su conducta. No es necesario indicar la importancia que tiene esta dimensión para la comunicación didáctica, una comunicación intencional que se propone influir en los alumnos, generar nuevos significados en ellos. Es la confluencia de las estructuras potencialmente significativas y las estructuras cognitivas de los sujetos. Esta dimensión justifica en gran medida el estudio de las demás, puesto que el interés de aquéllas reside en la repercusión que puedan tener la estructura y contexto de los significados en el propio proceso de significación y éste en la modificación de las estructuras conceptuales, valorativas y de actuación de los alumnos. Al fin y al cabo, el aprendizaje se puede entender, como demuestra Barnes (1976, pp. 22-24), en relación a los procesos por los que se dota de significado a las cosas y a nuestra capacidad de obtener nuevos significados o de modificar nuestros sistemas de interpretación. No sólo eso; el proceso de aprendizaje es un proceso de comunicación, puesto que es producto de un intercambio de significados, una interacción de nuestros sistemas interpretativos, bien con los datos de la realidad, bien con los sistemas interpretativos de otros (ver *ibíd.*, p. 101; Bruner, 1984, cap. 10).

Pero, lógicamente, el alumno no es el único que es influido por la comunicación, el único que aprende y que cambia su forma de actuar. También el profesor modifica sus esquemas cognitivos y de comportamiento, como resultado de los procesos de comunicación emprendidos y por la forma en que siente afectado por ellos, en función de sus modos de entender la situación y de las previsiones que tenía para ella.

Con esto, queda suficientemente expuesta la concepción de la enseñanza que la entiende como un sistema de comunicación, con sus características específicas y diferenciadoras. Sin embargo, para poder tener una visión más adecuada de la enseñanza, conviene que le prestemos atención también a un aspecto esencial de la comunicación didáctica, y es que ésta se emprende con objeto de hacer posible el aprendizaje de los alumnos. Qué significado y repercusiones tiene esto para la comprensión de nuestro campo de estudio es lo que vamos a ver en el siguiente capítulo.

## CAPÍTULO 3

### ENSEÑAR PARA APRENDER

#### PROVOCAR EL APRENDIZAJE

Es evidente que dedicar un capítulo al aprendizaje y a su relación con la enseñanza no es gratuito. Ya en la propia definición de la Didáctica hemos podido ver cómo el espacio de realidad que a ésta le preocupa es definido como «procesos de enseñanza-aprendizaje», y también he intentado exponer cuál es la clase de relación que se establece en este binomio, hablando de un sistema de comunicación intencional en el que se pretende provocar el aprendizaje. Conviene recordar aquí lo que Fenstermacher decía acerca de la relación de dependencia ontológica que existe entre los dos conceptos de enseñar y aprender, y de cómo la tarea central de la enseñanza es posibilitar que el alumno realice las tareas del aprendizaje. Es decir, enseñar es hacer posible el aprendizaje, *provocar dinámicas y situaciones en los que pueda darse el proceso de aprender en los alumnos.*

Como quedó expresado en su momento, el sistema de comunicación que constituye la enseñanza tiene como una de sus notas características la de su intencionalidad. Es un intercambio que no queda sometido al azar, sino que se presenta regulado, orientado por uno de los elementos personales del aula, el profesor, que a su vez está traduciendo y adaptando el currículum, el cual no es sino la expresión programada de la intencionalidad. Pues bien, esta intencionalidad es siempre, expresada de un modo u otro, una propuesta de aprendizaje, esto es, una propuesta de comunicación que busca determinadas repercusiones en el pensamiento y en la acción de los alumnos.

Consecuentemente, pues, detrás de toda propuesta teórica o de toda práctica de enseñanza hay, explícita o no, una concepción de

aprendizaje. De este modo, siempre, en principio, se podrían reconstruir las concepciones y teorías sobre qué es el aprendizaje y cómo se aprende, implícitas en las teorías didácticas (tanto en sus formulaciones explicativas como normativas), así como en las propuestas de actuación, o en las prácticas concretas. De hecho, la propia definición de los procesos de enseñanza-aprendizaje supone, en cierta manera, una forma de entender el aprendizaje, como muy bien ha hecho notar Márquez (1978), ya que hay expresa en la definición actual de enseñar como hacer posible el aprendizaje, la idea de que aprender es un proceso activo, a diferencia de creencias anteriores en las que se consideraba que el único centro de actividad era el profesor, al pensar que aprender era fundamentalmente una predisposición receptiva y retentiva.

Es precisamente porque es inevitable mantener una concepción de aprendizaje por lo que es necesario que haya una formulación consciente, sometida a análisis crítico y a revisión teórica, a contrastación empírica y, si fuera necesario, a modificación, de las concepciones que sobre el aprendizaje se sostienen, y no dejarlas sometidas al arbitrio de los prejuicios, los lugares comunes y las ideas elaboradas desde la experiencia acrítica. Como dice Claxton (1987, p. 214), «si los profesores no saben en qué consiste el aprendizaje y cómo se produce, tienen las mismas posibilidades de favorecerlo que de obstaculizarlo».

No obstante, hay una gran diferencia entre el reconocimiento de que en toda formulación teórica o en toda práctica de enseñanza se halla incrustada una concepción de aprendizaje, y tratar de defender que la enseñanza tenga que ser una derivación técnica, mecánica y directa, de las teorías del aprendizaje. Por supuesto que el análisis y explicación de los fenómenos de aprendizaje suponen una aportación incuestionable a la crítica de las prácticas didácticas y a la fundamentación de una normatividad pedagógica, pero estas últimas no se pueden reducir a una psicología aplicada. Por esta razón es necesario que nos detengamos en dilucidar qué pueden y qué no pueden aportarnos las teorías del aprendizaje a la Didáctica.

#### APORTACIONES DE LA PSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE A LA DIDÁCTICA: POSIBILIDADES Y LÍMITES

Tratar la cuestión de las aportaciones y de los límites del uso de las teorías del aprendizaje en la enseñanza nos obliga a tocar un par de problemas que serán desarrollados con mayores exigencias

en el siguiente capítulo. Uno es el de la relación que existe entre las pretensiones explicativa y normativa de la Didáctica, y el otro el de la concepción de esta última como ciencia aplicada, o dicho de otro modo, el de su reducción a la aplicación a la práctica de los conocimientos elaborados en otras disciplinas.

Efectivamente, en muchas ocasiones se ha supuesto que como lo que pretende la enseñanza es el aprendizaje, será la psicología del aprendizaje la que determine el proceso a seguir en la enseñanza (Genovard, et al. 1981). Es esto y no otra cosa lo que ha pretendido la llamada ciencia o teoría de la instrucción (Bruner, 1972; Gallagher, 1979; Glaser, 1976; Reigeluth, 1984), una disciplina que nace con la pretensión de optimizar el aprendizaje, de prescribir los métodos óptimos que ocasionen los aprendizajes deseados. «Una ciencia aplicada que representa un puente entre la teoría del aprendizaje y la práctica de la instrucción» (Reigeluth, 1984, p. 20). Para Bruner, los cometidos de una teoría de la instrucción son: 1) especificar las experiencias que imbuyen en el individuo del modo más efectivo una predisposición a aprender; 2) especificar las formas en que un cuerpo de conocimientos habrá de estructurarse para que pueda ser comprendido por el alumno del modo más rápido; 3) especificar el orden más efectivo de presentar los materiales que han de ser aprendidos, y 4) especificar la naturaleza y ritmo de las recompensas y castigos en el proceso de aprendizaje.

Glaser, después de comparar la relación que existe entre la psicología y la instrucción con la que existe entre la física y la ingeniería, propone que la teoría de la instrucción debe ser una teoría para el diseño de ambientes de instrucción y le asigna cuatro componentes: 1) análisis de la competencia, el estado de conocimiento y las destrezas que hay que lograr; 2) descripción del estado inicial de los alumnos; 3) las condiciones que hay que establecer para conseguir el cambio desde el estado inicial al estado de la competencia, y 4) procedimientos de valoración para determinar los resultados inmediatos y a largo plazo de las condiciones llevadas a cabo para realizar los cambios previstos.

Como vemos, la teoría de la instrucción es una disciplina que surge a partir de las teorías del aprendizaje para ponerse al servicio de las necesidades instructivas. Sin embargo, y sin negar la cantidad y calidad de sus aportaciones, las teorías de la instrucción adolecen inevitablemente de dos limitaciones. En primer lugar, todo proceso de enseñanza pretende ejercer su influencia en un sentido determinado; no es neutro. La determinación del sentido de la intencionalidad didáctica requiere un tratamiento que las teorías de la instrucción, en tanto que disciplinas aplicadas, son incapaces

de considerar. Normalmente parten de una aceptación de objetivos instructivos que le vienen dados, que se aceptan axiomáticamente; y su andamiaje conceptual, su discurso teórico y su justificación empírica se construyen sobre esa aceptación previa e incuestionada de decisiones educativas externas. Los recursos de que dispone una teoría de la instrucción para analizar y cuestionar los objetivos educativos son tan limitados que sus propuestas en este terreno se reducen a aconsejar una organización u otra del contenido, una forma u otra de secuenciar el proceso instructivo, o un ambiente motivador u otro. Es decir, perfeccionan un sistema instructivo preexistente, lo hacen (o lo intentan hacer) más eficaz y eficiente, pero no se plantean la naturaleza del proceso instructivo y el sentido de los aprendizajes que perfeccionan (Apple, 1986, pp. 45-46).

En segundo lugar, en las teorías de la instrucción hay una consideración parcial del sistema de comunicación que integran los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto ocurre no sólo porque su enfoque se centra en la «dimensión pragmática del nivel intrapersonal del destinatario de la comunicación», sino porque, al hacerlo, no tiene en cuenta los elementos del sistema y su estructura relacional, reduciendo el entramado interactivo de la enseñanza a la secuencia de pasos instructivos para el aprendizaje de determinados cuerpos de conocimientos y de determinadas destrezas. Fácilmente puede perder así la perspectiva de los aprendizajes simultáneos que se suceden en las situaciones de enseñanza y que exceden a las previsiones de las cadenas instructivas, aprendizajes múltiples que no sólo son simultáneos, sino que además se afectan mutuamente, repercutiendo así en las posibilidades y en los resultados de los aprendizajes teóricamente deducidos a partir de las teorías de la instrucción. Estas dos limitaciones de las teorías de instrucción reflejan cómo los intentos reduccionistas de deducción directa desde las teorías del aprendizaje a la enseñanza, desvirtúan el carácter propio de los procesos de enseñanza, a la par que corren el peligro de actuar como un discurso y una práctica ideologizadas, por su incapacidad para analizar sus compromisos implícitos en cuestiones de valor y de opciones educativas.

En el desarrollo de procedimientos de enseñanza tecnológicamente deducidos de las teorías del aprendizaje suele darse una presentación «neutralista» de los mismos a base de descontextualizar las teorías de la instrucción de qué es lo que se aprende y cuál la situación sociocultural del que aprende. Es decir, se abstrae de que el aprendizaje es, a la vez que un fenómeno psicológico, un proceso social (Fritzell, 1981, p. 124) en el que sujetos con un determinado capital cultural (Bourdieu) son socializados en otro capital

cultural que no siempre se corresponde con el propio. En la medida en que las diferencias entre ambos son más acentuadas, las dificultades de los estudiantes para la adquisición son mayores. Pero no sólo eso. Debido a esas diferencias, así como a las expectativas escolares que tienen los alumnos, se pueden crear en ellos procesos de resistencias y rechazos en el aprendizaje (Giroux, 1983a; 1983b). Una perspectiva psicológica difícilmente puede dar razón de esto, y menos proponer remedio. O peor aun, desde una perspectiva psicológica, se entenderán estos comportamientos como desviaciones que requieren de tratamiento individualizado (Apple, 1986, pp. 170-187).

Cierto es que si la enseñanza pretende influir en los alumnos afectando a su modo de pensar, valorar y actuar, es necesario comprender cómo se dan esos procesos de modificación en los seres humanos. Ahora bien, hay que diferenciar el conocimiento de la realidad de los aprendizajes humanos, el conocimiento de cómo aprenden aquí y ahora los seres humanos, que es lo que nos pueden aportar las teorías del aprendizaje, de las decisiones normativas acerca de *cómo se debe aprender* y enseñar. Aunque la Psicología aspira a trascender las fronteras temporales y culturales en sus explicaciones, con objeto de poder detectar las invariantes transculturales, lo cierto es que a lo más que suele llegar es a la confirmación del alto grado de determinación sociohistórica y cultural de los procesos cognitivos, y cuando trasciende esas determinaciones, ofrece generalizaciones muy poco informativas (Cole y Scribner, 1977; Luria, 1987; Vega, 1985). De este modo, la práctica científica en Psicología en general y en Psicología del Aprendizaje en particular, en la medida en que profundiza en la explicación de los fenómenos de aprendizaje, reconoce la dependencia cultural e histórica de los mismos y la plasticidad cognitiva de los seres humanos. Quiere esto decir, pues, que la intervención didáctica no puede reducirse a la aplicación reproductora de las formas actuales de aprendizaje. Si la educación aspira a ampliar las posibilidades humanas, tiene que estar abierta a nuevas posibilidades cognitivas (Gimeno, 1981b, p. 498; Eisner, 1987).

Y todo esto sin perder nunca de vista algo que no olvidan los propios teóricos del aprendizaje: que las teorías de que disponen son sistemas *provisionales* de explicación de la realidad, por lo que están sometidas a continuo análisis y revisión. Derivar una construcción de realidad desde un sistema explicativo provisional puede ser una forma de taponar la búsqueda científica más que de ayudar a construir la verdad. Según lo expresa Stenhouse (1984, p. 56), «El error estriba en considerar el aula como un lugar donde

aplicar hallazgos de laboratorio, y no como un sitio en el que refutarlos o confirmarlos. Los investigadores del currículum necesitan participar de la curiosidad del psicólogo acerca del proceso de aprendizaje, en vez de dejarse dominar por sus conclusiones».

Pretender aplicar a la enseñanza una teoría que explica la forma actual por la que aprenden los seres humanos, forma aprendida, en parte, en los procesos instructivos escolares, sería una visión reproductora de las posibilidades humanas y a la larga de la propia enseñanza. Se pretende, por el contrario, actuar sobre una realidad para modificarla. «Actuamos sobre una realidad y para ello necesitamos el conocimiento de la misma, sus leyes y funcionamiento. En nuestro caso se trata de una intervención sobre esa realidad para modificarla, de aquí la importancia de conjuntar una perspectiva psicológica que explica la realidad y otra pedagógica que quiere modificarla. Considerar ambas perspectivas es necesario de cara a matizar el valor relativo de la realidad que explica la teoría psicológica así como los límites de la acción didáctica, deslindando la normatividad que se deduce de cada una de ellas y sus interacciones mutuas» (Gimeno, 1981a, p. 136).

El componente teleológico básico de la enseñanza supone que las decisiones normativas en la Didáctica son primeramente decisiones acerca de los valores y de las pretensiones educativas, y sólo después podrá acudir a la psicología del aprendizaje para tomar aquellos elementos explicativos y principios estratégicos de actuación o de organización de la instrucción pensados a partir de esa psicología y que no contradigan las opciones educativas. Este orden no es necesariamente temporal, sino más bien jerárquico, ya que la explicación psicológica puede aportar elementos de reflexión educativa, iluminando, profundizando y dotando de contenido los valores e intencionalidades pedagógicas. Si la determinación de los procesos de aprendizaje, igual que de lo que se aprende, se apoya en un juicio valorativo, este juicio, igual que todos, profundiza en su sentido, se fundamenta y busca argumentos en la comprensión de la realidad. Es éste y no otro el sentido que tienen aportaciones a la reflexión de los valores educativos como la que hace Kamii (1982) cuando, partiendo de la teoría de Piaget, propone la autonomía como objetivo general de la educación. Que la autonomía sea la finalidad básica de la educación no se deduce, en sentido estricto, de la psicología piagetiana, pero se pueden encontrar en los escritos de este autor argumentos consistentes para razonar la propuesta.

Cualquier derivación automática que se intente hacer desde las teorías del aprendizaje a la enseñanza esconde una decisión nor-

mativa que se basa en opciones de valor. Normalmente esas opciones de valor acaban siendo las que hay implícitas a la propia construcción teórica de esa psicología del aprendizaje, es decir, aquellas formas de entender lo humano y lo social de las que arranca esa psicología. «La teoría del aprendizaje, como toda teoría psicológica, parte de unos presupuestos antropológicos no ajenos a problemas de valor y necesita ser analizada en su estructura interna científica para tratar de ver el uso que puede hacerse de ella en educación. Un análisis sobre el objeto del que se ocupa, el proceso de aprendizaje que es capaz de descubrir, las condiciones que considera, el método de elaboración, nos proporcionan una evaluación con criterios epistemológicos de la potencial utilidad de esa teoría. En todo lo que se refiere a educación, están siempre en juego problemas ideológicos y de valor, de forma que es necesario un análisis de la teoría respecto del modelo de hombre implícito en ella y el modelo de hombre que configurará el modelo educativo que se proyecte a partir de una teoría, antes de aceptar su traslación. La vigilancia epistemológica es inseparable de la ética» (Gimeno, 1981b, p. 492).

No sólo hay opciones de valor en las propias teorías. También en la forma en que se entiende su uso y en el marco curricular desde el que se contemplan. Normalmente los psicólogos, cuando construyen teorías de la instrucción, manejan, implícita o expresamente, una concepción productiva del currículum, según la cual, lo importante es la determinación de los resultados que se deben obtener como producto de la acción instructiva (Grundy, 1987). Incluso aquellos autores que entienden el aprendizaje como un proceso cognitivo, interno, personal y activo, como puede ser el caso de Coll (1987), ponen su conocimiento psicológico al servicio de una concepción curricular en la que las intenciones educativas consisten en una serie de resultados esperados (aunque éstos sean «destrezas cognitivas»), «a cuyo logro se supeditan tanto las actividades de enseñanza-aprendizaje como los contenidos de las mismas» (p. 55). Sin embargo, si se entiende que el aprendizaje implica «no la producción de artefactos (ya sea el niño o sus productos lo que se considere como artefactos del sistema educativo), sino la construcción de significados» (Grundy, 1987, p. 69), será otra la forma de entender el uso del conocimiento sobre el aprendizaje, porque será otra la forma de entender el currículum y el cometido de la enseñanza, una forma en la que lo fundamental no serían los resultados, sino el propio momento de aprendizaje, el que «las interacciones del ambiente del aula proporcionen las oportunidades apropiadas para el aprendizaje» (ibíd., p. 63). Independientemente

de que se comparta una u otra visión, lo que sí es evidente en este caso es que la primera postura, lo mismo que la segunda, no es avalorativa. Por el contrario, supone decidirse con respecto a una visión de la enseñanza y de su papel social, una visión en la que cobra gran importancia —camuflada en su necesidad tecnológica de la claridad de los logros a que se aspira y del control de los resultados que se obtienen— el control social de la enseñanza y de los sujetos, al decidir de antemano los comportamientos y destrezas cognitivas que manifestarán los alumnos y el proceso por el que se conseguirán exactamente esos resultados (Fritzell, 1981, cap. 10). Una opción curricular que dé primacía a la calidad de la experiencia y a la oportunidad para aprendizajes diversos y divergentes, y por tanto imprevisibles, puede ser pedagógicamente legítima, pero concuerda mal con la lógica de la racionalidad tecnológica (Angulo, 1988c; véase el capítulo siguiente).

Desde una concepción tecnológica, el conocimiento de cómo se produce el aprendizaje, se estipula cómo el conocimiento de qué tipo de procesos dan lugar a qué tipo de resultados. La conversión tecnológica consiste en, una vez decididos los resultados deseables, averiguar los procesos de aprendizaje que nos llevan a ellos. La enseñanza consistirá en el mecanismo que permite reproducir tales procesos de aprendizaje, los cuales darán lugar a los resultados pretendidos (figura 3-1).

Sin embargo, desde una visión pedagógica (no desde una tecnología psicológica), nunca puede ser razón suficiente para una decisión curricular el mero hecho de que permite lograr determinados resultados. Las propias acciones de la enseñanza, tanto como los procesos que se busca desencadenar, deben tener una justificación educativa, es decir, deben ser consecuentes con las aspiraciones educativas que se tienen para la enseñanza. No hay una identificación entre las intencionalidades educativas y la pretensión de obtener determinados resultados de aprendizaje, sino una dependencia de los últimos a las primeras. Que una experiencia de aprendizaje, por ejemplo, sea significativa y valiosa, es mucho más que decir que el aprendizaje obtenido sea significativo (Ausubel, 1976). Es atender a la calidad intrínseca de la experiencia en sí, lo cual es hacer opciones de valor sobre algo más que sobre la calidad del aprendizaje. Además es algo que requiere un conocimiento, una profundización y una apreciación del carácter de la experiencia y no sólo de los procesos de aprendizaje (Grundy, 1987, p. 94). O, en todo caso, la reducción de las aspiraciones educativas a una relación de aprendizajes predeterminados no es sino una forma de entender la enseñanza y su cometido.

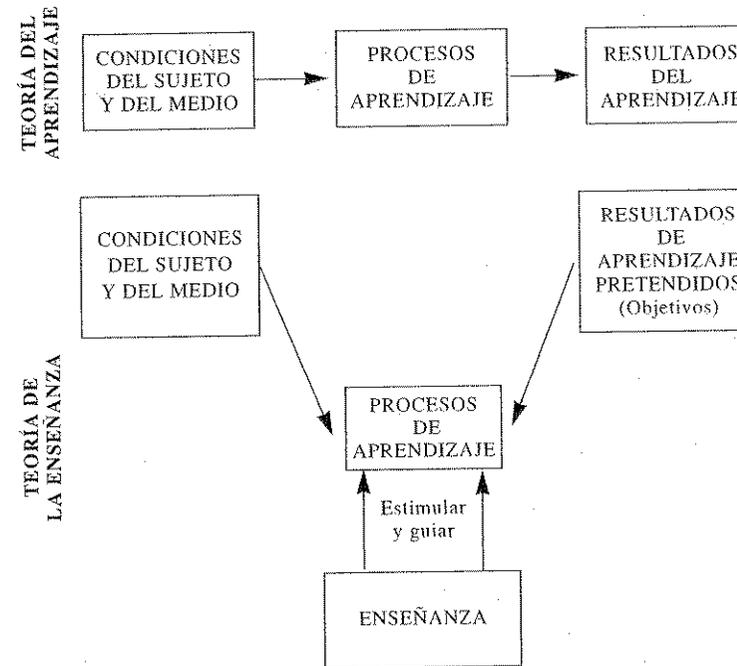


Figura 3-1: Uso tecnológico de la teoría del aprendizaje (Tomado, ligeramente modificado, de Gimeno, 1981b, p. 477)

Una visión alternativa al anterior esquema tecnológico entiende, por tanto, que si bien una práctica de enseñanza desencadena unos procesos de aprendizaje y éstos, a su vez, dan lugar a determinados resultados en cada alumno, lo que determina el valor didáctico tanto de la enseñanza como de los procesos y de los resultados de aprendizaje, son las intencionalidades educativas en razón de las cuales se emprende el proceso docente y no la eficacia de cada paso para el siguiente (figura 3-2). Ahora bien, esto significa cambiar también la lógica de las decisiones y del uso del conocimiento disponible para articular la actuación. Usar las teorías del aprendizaje tiene un sentido diferente cuando se hace como derivación tecnológica de reglas para la práctica, a base de fijar prescripciones normativas, a cuando se hace como alimento de ideas para la acción, ideas que uno «se aplica» (en el sentido hermenéutico) y ve qué le dicen a uno, qué le descubren, con qué valores conectan. Es apropiarse de las ideas y pensar y actuar con ellas y desde ellas. La cuestión no es, pues, sólo bajo qué concepción cu-

ricular se usan las ideas sobre aprendizaje, sino también con qué «espíritu» las usa uno (Grundy, 1987, p. 18 y cap. 4).

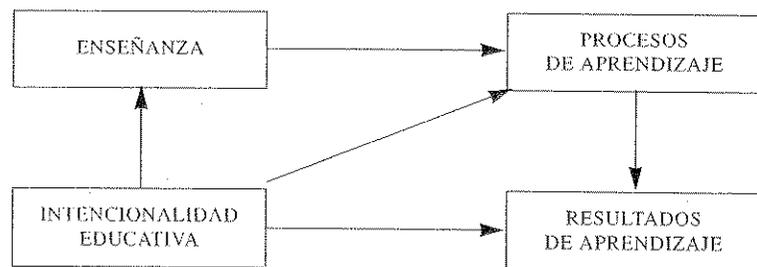


Figura 3-2

De otra parte, al margen de problemas de tipo valorativo, el uso didáctico de las teorías del aprendizaje presenta problemas tanto específicamente psicológicos como de adecuación y encaje entre las perspectivas psicológicas y las perspectivas didácticas.

El primer problema estriba en la pluralidad de corrientes psicológicas y de explicaciones sobre la naturaleza de los fenómenos de aprendizaje, ofreciendo cada una aproximaciones parciales, normalmente restringidas a áreas específicas de aprendizaje y distintas de una teoría a otra (Pérez Gómez y Almaraz, 1981; Pozo, 1987, cap. 8). Como dice Reigeluth (1984, p. 21), son distintas ventanas que nos permiten asomarnos a una casa desconocida. Algunas ventanas dan a una misma habitación y nos permiten ver lo mismo aunque desde diferentes perspectivas, mientras que otras miran a habitaciones distintas. Desde el punto de vista de Reigeluth es necesario que nos convenzamos de que realmente hay distintas habitaciones y de que es positivo disponer de diferentes ventanas para ver una misma habitación. Pero también es conveniente poder hacernos con una idea global de cómo es la casa en su conjunto. Como es lógico, no se puede tener en cuenta sólo una habitación o la perspectiva de una única ventana (y mucho menos, quedarnos en la fachada) cuando queremos actuar sobre toda la casa. Cuantas más perspectivas sobre el aprendizaje y cuanto más sepamos sobre los distintos tipos de aprendizaje, mejor explicaremos los aprendizajes escolares y más consecuentemente nos propondremos la enseñanza.

A pesar de lo dicho, no toda teoría del aprendizaje es igualmente válida a la hora de su utilización didáctica. El aprendizaje

que se produce en el contexto de la enseñanza, un contexto en el que los aprendizajes expresos se cruzan con los implícitos, los formales con los informales, los conceptuales con los actitudinales, etc., necesita poder ser explicado en su complejidad, y sólo aquellas teorías que puedan dar razón del contexto de enseñanza para comprender estos aprendizajes, serán didácticamente válidas. «La teoría del aprendizaje para que sea integrable en la enseñanza tiene que considerar a la enseñanza misma y su contexto como variables o condiciones del aprendizaje» (Gimeno, 1981b, p. 486). Esto requiere, pues, teorías construidas desde la investigación del aprendizaje en los ambientes naturales de las aulas y no extrapolaciones de las investigaciones de laboratorio. «La Didáctica necesita teorías que se acerquen a explicar lo que ocurre en situaciones reales donde se produce el aprendizaje de forma sistemática o de modo informal... No podemos olvidar que la situación dentro de la que se estudia un problema configura, caracteriza de forma peculiar ese problema. Para comprender el aprendizaje que realiza el niño en el aula y poder extraer hipótesis, reglas y principios que puedan revertir en la regulación más correcta de los fenómenos de aprendizaje es necesario que la investigación se realice en el clima peculiar y característico que se produce en el aula de una institución escolar. Solo así pueden tenerse en cuenta, tanto los factores y variables que intervienen, como la singularidad de los mismos procesos cognitivos y afectivos implicados en el aprendizaje» (Pérez Gómez, 1981, pp. 26-27).

El uso de las teorías del aprendizaje para regular la enseñanza no sólo requiere de explicaciones de los fenómenos de aprendizaje escolar estudiados en su ambiente natural. También necesita de un tipo de lenguaje teórico que pueda ser conmensurable con el lenguaje que usa la regulación de la intervención pedagógica, un lenguaje fundamentalmente teleológico y que propone una normatividad descrita en términos de acciones humanas. Esto explica, como lo ha hecho Petrie (1973), por qué tradicionalmente las teorías del aprendizaje han fracasado a la hora de aplicarlas a la enseñanza. «La razón principal por la que las teorías del aprendizaje han sido de tan poca ayuda para la educación es porque los teóricos del aprendizaje y los educadores están generalmente hablando de dos cosas diferentes. La mayoría de los teóricos del aprendizaje, con su persistente conductismo, por lo menos metodológico, no ven más que estímulos y respuestas más o menos mecánicas, mientras que la mayoría de los educadores, dados los conceptos teleológicos del lenguaje ordinario, ven metas y acciones intencionales» (Petrie, 1973, p. 134).

Se deriva de lo dicho una doble consecuencia. Primero, que previsiblemente aquellas teorías que respeten, en sus explicaciones de cómo se produce el aprendizaje, la naturaleza de la acción humana intencional y significativa, tendrán un mayor potencial aplicativo a la enseñanza. Y segundo, que es necesario profundizar en la naturaleza de los fenómenos de la enseñanza en sus contextos específicos, con objeto de poder aportar una conceptualización y un marco explicativo a la Psicología para que a su vez pueda estudiar el aprendizaje escolar entendido en toda su riqueza.

#### CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE ESCOLAR

Ya se ha señalado la importancia que tiene para poder fundamentar una propuesta de enseñanza, la comprensión de la condición psicológica de los aprendizajes que se producen en el medio escolar. No quisiera referirme aquí, sin embargo, al análisis de las repercusiones que para el comportamiento cognitivo tienen una u otra manera de enseñar, uno u otro estilo de interacción social de los que se establecen en un aula. Me refiero, más bien, a las exigencias cognitivas que en sí generan el hecho mismo de la enseñanza escolar.

Hay suficientes motivos para sospechar que no se puede equiparar, al menos a priori, la forma en que se aprende en la escuela y sus exigencias cognitivas, con la manera de aprender en otras circunstancias, ya sean institucionalizadas o no. La forma concreta que nuestra sociedad ha desarrollado para resolver el problema de la transmisión cultural, su propia génesis histórica, incluidas sus motivaciones paralelas a la intencionalidad educativa y la funcionalidad social que cumple, inciden muy probablemente en la índole de los aprendizajes que se producen en las aulas. No se puede identificar de entrada cómo se aprende en una institución que, por definición, busca el aprendizaje, con cómo se aprende en otros lugares y circunstancias, aunque no sea más que por el hecho de que la intencionalidad de la escuela acerca de su búsqueda de determinados aprendizajes genera expectativas sobre los alumnos que, previsiblemente, afectan a su propio aprendizaje. Igualmente, la justificación de la escuela como institución para conseguir determinados aprendizajes hace sospechar que si esos aprendizajes no se pueden conseguir sin un marco institucional, es que tienen un carácter específico, que son diferentes a los que se pueden conseguir al margen de ella.

Bruner (1972) primero y Scribner y Cole (1982) más tarde, han señalado como una de las características fundamentales de la escuela el que en ésta, la enseñanza y el aprendizaje se producen *fuera de contexto*, es decir, se producen al margen de donde transcurren los fenómenos acerca de los cuales se trata. Esto no es una casualidad. Necesariamente, la escuela tiene que abstraer del contexto real en el que ocurren los fenómenos y comprimirlos en elaboraciones más o menos formalizadas o, si no, se vería abocada a un proceso interminable y ciertamente dudoso de exposición a una realidad inabarcable. La consecuencia de este hecho es que necesariamente la enseñanza tiene que descansar sobre el lenguaje. «Lo importante sobre la escuela tal como hoy está constituida, es el hecho de que se encuentra apartada del contexto inmediato de la acción socialmente relevante. Esta auténtica ruptura convierte al aprendizaje en un acto en sí mismo y posibilita su inserción en un contexto de lenguaje y actividad simbólica... las palabras, antes que la acción, son las principales invitaciones para formar conceptos» (Bruner, citado por Scribner y Cole, 1982).

El hecho mismo de que la enseñanza ocurra en un aula la convierte en un acto en sí mismo, ya que los intercambios que se hacen en clase no tienen una repercusión, al menos directa e inmediata, en el medio natural de vida y convivencia. A diferencia de otros aprendizajes más informales, en los que los niños aprenden por la demostración repetida de los mismos hechos, o en la vivencia cotidiana de determinadas experiencias, el aprendizaje escolar se asienta sobre la comunicación fundamentalmente verbal, sobre la explicación en vez de sobre la demostración. Lógicamente, esto supone que hay que aprender sistemas simbólicos (lecto-escritura, etc.) y operativos (estrategias de resolución de problemas, etc.) para poder enfrentarse con éxito y adquirir una mayor potencialidad en los aprendizajes descontextualizados. «Este aprendizaje independiente de técnicas o destrezas instrumentales y aparte de los fines con los que más tarde se relacionarán funcionalmente, no parece tener muchos paralelos en la vida diaria» (Scribner y Cole, 1982, p. 14).

Esto no supone que sólo en la escuela se aprende a través del lenguaje, pero sí que la forma en que esto ocurre allí es distinta a como ocurre en otros ambientes. «La vida diaria ofrece también ocasiones en que el niño aprende materiales a través del empleo del lenguaje... pero los referentes de las palabras utilizadas son entidades familiares de orden natural y social, y en este sentido la nueva información puede asimilarse "en un contexto". Lo específico sobre el aprendizaje fuera de contexto en la escuela, es que se

pide al niño que aprenda materiales que no tienen un contexto natural, es decir, no simbólico... En el aprendizaje informal, los números se emplean para contar cosas y se aprende en conexión con las cosas particulares que se cuentan... En contraste, cuando se le pide al niño escolar que aprenda números, la operación ha cambiado. No utiliza ya números con el fin de manipular cosas concretas, sino que manipula los números en cuanto números: los propios números son las cosas» (ibíd.).

Tal forma de aprender a que da lugar la escuela hace posible, al liberarla de la dependencia del contexto y de los fines inmediatos de la acción, un tipo de aprendizaje más universalista y con mayor capacidad para el uso de sistemas simbólicos, así como lo que Donaldson (1979, pp. 91-92) ha llamado un *pensamiento desvinculado*, esto es, un pensamiento que se mueve más allá del contexto de las intenciones y metas inmediatas y de las pautas familiares de acontecimientos.

Sin embargo, cuando el niño llega por primera vez a la escuela se encuentra con el choque que le supone pasar de entender las cosas en su contexto a tener que interesarse por ellas al margen de su contexto natural, y de vivir y pensar hacia el exterior a tener que hacerlo hacia su interior. «El niño normal llega a la escuela con su capacidad de pensar bien establecida. Pero su pensamiento está *dirigido hacia fuera*, hacia el mundo real, pleno de sentido, cambiante, distraente. Lo que se le exige dentro de nuestro sistema educacional para que obtenga éxito es que debe aprender a aplicar el pensamiento y el lenguaje a sí mismo. Debe hacerse capaz de dirigir sus propios procesos de pensamiento de un modo meditado. Ha de ser capaz, no tan sólo de hablar, sino de elegir aquello que quiere decir, no sólo de interpretar, sino de sopesar posibles interpretaciones. Su sistema conceptual ha de ampliarse en el sentido de una creciente capacidad para representarse a sí mismo. Ha de ser capaz de manejar símbolos» (ibíd., p. 106).

Rivière (1983) ha destacado otra consecuencia importante del aprendizaje descontextualizado: «Hasta el momento de su entrada en la escuela, el niño ha aprendido muchas cosas, pero las ha aprendido "incidentalmente". El sistema escolar le pide que aprenda intencionalmente» (p. 8). La conciencia de un aprendizaje intencional por parte del alumno da lugar a que desarrolle una atención más selectiva de la que usaba en sus exploraciones y juegos antes de la escuela. Tiene que captar qué es lo que la escuela considera relevante de entre todos los estímulos que le rodean y decidir sus posibles usos e integraciones personales. Igualmente, tiene que proporcionarse a sí mismo señales que le ayuden a una posterior recuperación de los estímulos seleccionados y elaborados,

para activarlos cuando se le pida que demuestre lo aprendido. «Tiene que tener un cierto control de sus estrategias de almacenamiento y recuperación de la información» (ibíd.).

Ya mencioné antes que la descontextualización de la enseñanza puede ser inevitable por la propia índole del cometido de la misma, y que el pensamiento desvinculado a que da lugar genera una serie de posibilidades para trascender lo inmediato, para dar mayor alcance a la capacidad reflexiva y para el uso de sistemas simbólicos propios de nuestra cultura. Sin embargo, precisamente porque esta forma de aprender es propia de la escuela y porque fuera de ella el aprendizaje que se realiza está contextualizado, así como debido a que el uso cultural que se requiere hacer de lo aprendido es un uso nuevamente contextualizado, se corre siempre el peligro de algo que, por otra parte, las investigaciones parecen coincidir en que ocurre con mucha frecuencia: a causa del aprendizaje descontextualizado de la escuela y de los aprendizajes contextualizados fuera de ella es fácil que los alumnos acaben creando un doble sistema conceptual: uno escolar y otro extra-escolar (Gilbert y Swift, 1985).

El niño, aparte de su experiencia escolar, como producto de su contacto con el mundo en el que vive, ha desarrollado muchos conceptos y esquemas de comprensión de la realidad, los cuales no siempre coinciden con aquellos que se le enseñan en la escuela. Vygotski diferenció entre conceptos *cotidianos* y conceptos *científicos*. «Los conceptos que adquirimos en la vida diaria... están contruidos de abajo a arriba a través de nuestra experiencia con muchos casos concretos. Son ricos en contenido, pero a menudo difíciles de definir y de incorporar en un sistema conceptual coherente. Los conceptos científicos transmitidos en la escuela... avanzan en la dirección opuesta, de arriba a abajo. El estudiante comienza sabiendo la definición verbal y el curso de su aprendizaje consiste en vencer su ignorancia sobre los aspectos específicos de la realidad a que se refiere esta definición» (Scribner y Cole, 1982, p. 13). Según Broudy (1977), se pueden diferenciar claramente dos contextos de aprendizaje: el escolar y el cotidiano. En cada uno de ellos no sólo se aprenden cosas distintas, sino que también se aprende de distinta forma y se usa el conocimiento aprendido de manera diferente. Así, mientras que el uso escolar del conocimiento es fundamentalmente replicativo (recuerdo de lo que se ha aprendido) y aplicativo (deducción de soluciones a problemas a partir de los hechos, reglas y principios aprendidos), el uso no académico del conocimiento suele ser más bien asociativo (cuando es activado por relaciones no lógicas: contigüedad, semejanza, frecuencia, efecto...) e interpretativo (permite comprender las situa-

ciones en las que se usa, pero actúa de forma difusa y tácita). De modo parecido, Barnes (1976) se ha referido a las situaciones de aprendizaje escolar como la confrontación entre dos tipos de conocimiento: el «conocimiento para la acción», que es aquél que poseen los alumnos al margen de la vida escolar y es en el que basan sus acciones en el mundo cotidiano, y el «conocimiento escolar», que es el que se transmite mediante las actividades curriculares. Sólo cuando el conocimiento escolar pasa a ser parte del sistema de conocimiento para la acción del estudiante, se puede hablar de un aprendizaje que tenga más utilidad que la de examinarse de él (ibíd., pp. 79-85).

Anderson (1977, p. 424) afirma que cuando los mensajes están descontextualizados, como ocurre en la enseñanza formal, el proceso de comprensión consiste en un proceso de *recontextualización*, es decir, se comprenden los nuevos conceptos completando la significación, concretando su sentido, a base de *incorporarlos a contextos* ya significativos para el sujeto. Estos contextos pueden ser los propios de la acción representada consistentes con el mensaje en los que podría cobrar éste una significación relevante, o bien, cuando se carece de contextos de acción cotidiana en los que dotar al mensaje de sentido, se recurrirá necesariamente al contexto conceptual disponible más pertinente, aunque sea exclusivamente escolar. En cualquier caso, se comprenden los nuevos conceptos a partir de los que ya se poseen.

Lo que parece concluir la investigación acerca de la incidencia que los conocimientos previos de los alumnos ejercen sobre los nuevos aprendizajes, es que «aquello de lo que el niño ya está convencido puede ser mucho más resistente al cambio y tener una mayor influencia sobre el aprendizaje de lo que se había supuesto» (Gilbert y Swift, 1985, p. 689). La forma en que esas conceptualizaciones previas, resistentes al cambio, influyen en el aprendizaje académico puede ser variable, siendo quizás la más probable que el alumno elabore y mantenga separados y coexistentes dos sistemas conceptuales: uno para usar en su medio de existencia habitual, en su vida cotidiana, y otro para responder a las necesidades escolares. Cuanto más desarrollado está un esquema y cuanto mayor reorganización cognitiva requiera su modificación, menor será la probabilidad de que éste cambie. «La gente se resiste a cambiar los esquemas de alto nivel. En primer lugar, los esquemas muy desarrollados tienen un gran poder asimilativo, de modo que lo que podía parecer una nueva visión puede quedar asimilada por el viejo esquema... Además, la gente que siente que sus creencias importantes son amenazadas, intentará defender sus posiciones, desechando

las objeciones, ignorando los contraejemplos, o manteniendo lógicamente separados los esquemas incompatibles» (Anderson, 1977, p. 429).

La idea de un sistema conceptual para la escuela, independiente del sistema conceptual para la vida diaria, en el fondo no es sino otra forma de exponer la idea de la escuela como descontextualizadora y los riesgos asociados. En efecto, la enseñanza, al convertir el aprendizaje en un acto en sí mismo, se convierte en el contexto propio de los aprendizajes que ocurren en ella. Es esto lo que quiere decir Claxton (1987) cuando afirma que «lo que se aprende queda ligado al contexto en que se ha aprendido... Si una persona aprende algo porque se le ha enseñado, "ser enseñado" se convierte en parte del contexto de lo que se ha aprendido» (p. 221). Es decir, lo que se aprende en la escuela queda ligado al hecho de que es un aprendizaje escolar. Pero el aprendizaje simultáneo del contexto, junto con el del conocimiento académico, supone aprender también la función del conocimiento en la vida personal y social que transmite la escuela, y las oportunidades reconocidas para reformular este conocimiento o para producir uno nuevo. Sólo que este conocimiento del contexto y del sentido del aprendizaje académico en nuestra vida cotidiana es un «conocimiento para la acción» (Barnes) en el medio escolar. Es decir, es un tipo de conocimiento, elaborado como producto de la experiencia escolar en el manejo del conocimiento académico, que nos permite actuar adecuadamente en el contexto de los aprendizajes académicos. Aprender el contenido curricular es aprender simultáneamente la vida del aula.

Barnes (1976, pp. 31-33) ha esquematizado la relación que se establece entre el sistema de comunicación que constituye la enseñanza y las oportunidades para el aprendizaje de los alumnos (figura 3-3). Al fin y al cabo, el aprendizaje no es sino una forma de comunicación, el producto de una interacción de sistemas interpretativos, aquéllos de los que disponen los alumnos y el que la escuela les ofrece. Esta interacción se produce a su vez en el contexto de un sistema de interacción entre profesor y alumnos, en el que el primero intenta establecer el control de la comunicación poniendo en juego los contenidos académicos y estableciendo las actividades escolares y las formas de participación (véase el capítulo 2). En función de los propios intereses y objetivos de los alumnos y de las expectativas que tienen hacia la enseñanza, así se implican éstos en el intercambio. Hay pues un doble proceso de comunicación: el que se produce como forma de interacción entre los conocimientos previos y los nuevos, y el que se produce como forma de interacción entre los participantes en el aula.

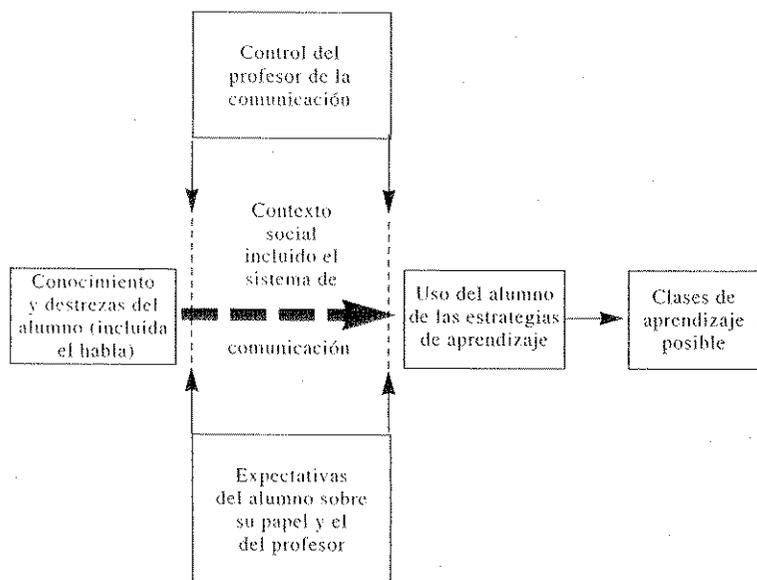


Figura 3-3: Modelo de comunicación y aprendizaje (Tomado de Barnes, 1976, p. 32)

En este último sistema de comunicación y participación en el aula, cada alumno, desde sus conocimientos previos y desde sus destrezas cognitivas, incluidas las comunicativas, toma parte en el proceso de enseñanza. Pero su oportunidad para poner en juego esos conocimientos y capacidades está en relación con las características del contexto del aula y de las oportunidades que éste concede para usar el conocimiento que ya se posee y ponerlo en discusión con el nuevo conocimiento escolar. Por eso, las estrategias de aprendizaje que realmente usarán los alumnos en la enseñanza —y por tanto, los tipos de aprendizaje que realizarán— no depende solamente de las que poseen, sino de las que han encontrado adecuadas a las características del sistema de comunicación del aula. Es eso lo que representa la flecha gruesa discontinua del diagrama. Pero, a su vez, las características de este sistema no dependen sólo de la forma en que el profesor define el contenido y la participación en clase (que es lo que representan las flechas hacia abajo), sino también de la interpretación que hacen de ello los alumnos, así como de las iniciativas que desarrollan como producto de sus intereses (las flechas hacia arriba).

Nos encontramos así, probablemente, con otra de las tensiones dialécticas en las que vive permanentemente la enseñanza y que, consecuentemente, afecta a la propia construcción y desarrollo de la Didáctica, tensión que se manifiesta con dos caras: de una parte, la escuela pretende introducir a los estudiantes en nuevas formas de conocimiento, pero sólo tiene sentido como tal conocimiento aquél que pasa a ser usado por los alumnos para sus propios fines, y no sólo para fines escolares; es decir, aquél que se convierte en «conocimiento para la acción». «El problema central de la enseñanza es cómo poner el conocimiento adulto a disposición de los niños de modo que no se convierta en una camisa de fuerza. ¿Cómo pueden aprender los niños a usar para sus propios fines el conocimiento que le presentan los adultos?» (Barnes, 1976, p. 80).

La otra cara de esta tensión en el aprendizaje escolar y en la Didáctica se refleja en la necesidad, por un lado, de que la enseñanza y el aprendizaje se den fuera de contexto para trascender la inmediatez de la acción y la cortedad de la experiencia, y en el reconocimiento, por otro, de que el aprendizaje sólo ocurrirá mediante procesos de recontextualización. Esto requiere que la enseñanza se conciba, tanto en sus contenidos como en sus métodos, de tal modo que favorezca procesos de recontextualización que impidan que ésta ocurra desvirtuando los contenidos que se pretenden enseñar.

CONDICIONES CIENTÍFICAS Y EXIGENCIAS  
EDUCATIVAS.  
EL CARÁCTER EPISTEMOLÓGICO  
DE LA DIDÁCTICA

INTRODUCCIÓN

Este capítulo acerca de la caracterización epistemológica de la Didáctica es especialmente importante y especialmente comprometido. Voy a tratar aquí, por fin, una serie de problemas que o bien estaban latentes en formulaciones anteriores, o bien han surgido expresamente en algún momento, pero que en cualquier caso he ido retrasando su tratamiento. He preferido esperar hasta haber tratado todos los temas anteriores, con el fin de que pudiéramos disponer de una noción lo suficientemente clara de cual era el objeto de nuestra disciplina antes de entrar en el análisis de las características epistemológicas de la misma.

Los problemas epistemológicos con los que nos encontramos en la Didáctica son básicamente de dos tipos. Uno es el de las discusiones acerca de cuál es el carácter del conocimiento que genera —o que debe generar— la Didáctica. El otro es acerca de su cientificidad. Lógicamente, son dos problemas relacionados: de una parte, necesitamos tener una caracterización de la naturaleza del conocimiento didáctico para poder interrogarnos sobre su cientificidad. De otra, la discusión sobre el conocimiento que debe generar la Didáctica está mediatizada por sus aspiraciones de cientificidad.

Los problemas relacionados con el carácter del conocimiento didáctico son producto del estilo tan peculiar de la Didáctica en cuanto que disciplina. Ya en su definición se expresa lo que creo que es uno de los problemas epistemológicos más difíciles, pero que, como veremos luego, está de gran actualidad, y que es el de la relación entre conocimiento y acción. Recordemos que la

Didáctica quedó definida como «la disciplina que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje para proponer su realización...». La expresión «explicar para proponer» señala dos dimensiones de la Didáctica, así como una forma de relacionarse una con otra. Ya en su momento aclaré que tal expresión quería denotar la relación de dependencia del componente explicativo respecto del compromiso con la práctica, compromiso que supone obviamente una orientación valorativa, ya que sólo puede uno comprometerse con la práctica aspirando a que en ella se realicen unos determinados fines. Dadas pues las dos dimensiones clásicamente señaladas en la Didáctica, explicativa y normativa, esta última significa que, al menos en parte, la práctica —la praxis— constituye la fuente de contrastación de la Didáctica, problema que supone una novedad epistemológica en relación al resto de las disciplinas no educativas. Por supuesto, también constituye un problema, aunque éste ya más compartido con otras disciplinas, el de los valores y el modo en que forman parte de la construcción teórica. sólo que aquí, y esto vuelve a ser otra vez específico de nuestra materia, no son sólo un rasgo inevitable de las ciencias sociales, sino que en nuestro caso son también una necesidad de la actuación práctica.

Una de las dificultades que genera la doble faceta explicativa-normativa de la Didáctica es aclarar qué es lo que constituye una explicación genuinamente didáctica. Este es un problema importante porque nos encontramos normalmente con que lo que ha sido la práctica científica en esta materia ha consistido en realidad en acudir a otras ciencias sociales —sobre todo Psicología y Sociología— y tomar su cuerpo científico y sus métodos de investigación para estudiar fenómenos educativos, tratando de derivar más tarde aplicaciones tecnológicas a partir de esos fundamentos. Tendremos pues que enfrentarnos a la cuestión de si la Didáctica tiene un núcleo teórico propio o lo que hace es aplicar teorías de las ciencias sociales.

Por lo que se refiere a los problemas relacionados con la científicidad de la Didáctica, en general se discute si las disciplinas educativas son o no científicas. Dos son las razones que promueven tal discusión. En primer lugar, hay una razón que afecta por igual a todas las ciencias sociales y que estriba en la disputa positivista de la científicidad de toda aquella disciplina que no se ajuste, en sus formas teóricas y en sus prácticas metodológicas, al modelo de ciencias físico-naturales. La segunda razón es porque, a diferencia de las ciencias sociales, que tienen un compromiso teórico, el compromiso de las disciplinas educativas, como acabamos

de ver, es práctico, es decir, su fin último no es saber cómo funcionan las prácticas educativas, por importante que comprender esto pueda ser, sino cómo conseguir realizar determinadas aspiraciones educativas; y cómo pueda ser científica una disciplina de estas características requiere de justificación propia. Por todo ello, nos interesa, de una parte, el problema de lo que pueda ser la práctica científica —la ciencia— y, de otra, profundizar en la naturaleza de los problemas prácticos, propios de la Didáctica<sup>1</sup>.

#### EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO

Para podernos enfrentar al análisis de la científicidad de la Didáctica, el proceso parece ser el de averiguar en qué consiste la ciencia y ver en qué medida se puede adecuar aquella a ésta. El problema está en que eso de averiguar lo que es la ciencia es más complicado de lo que parece. En lo que va de siglo hemos asistido a un gran debate filosófico y a grandes cambios de perspectiva con respecto a este tema, debate que se mantiene aún vivo y que resulta especialmente vigoroso en las ciencias sociales. Es lógico que así sea, por cuanto que es en el terreno de las ciencias sociales donde más crudamente se plantea si la ciencia es de una única manera y todas las disciplinas tienen que ajustarse a ella, o si es el objeto de estudio el que debe primar y, en consecuencia, las formas de hacer ciencia se deben plegar a las condiciones del objeto.

Para poder apreciar mejor la naturaleza del debate, quizás pueda ser interesante apuntarlo brevemente en su transcurso histórico, antes de pasar a plantear más expresamente el carácter del conocimiento científico tal y como se puede exponer hoy en día. Este debate gira en torno al desarrollo de las formalizaciones y pretendidas reconstrucciones de lo que es la ciencia, que inició el neopositivismo, y al continuo ataque posterior, desde distintos frentes, a estas posiciones positivistas que tan hondo han llegado a calar en nuestra cultura occidental.

Aunque con sus antecedentes en Hume y en Comte, hay que situar el origen de todas las corrientes positivistas actuales —lo que Suppe (1979) ha denominado muy expresivamente la Concepción Heredada— en lo que se llamó *positivismo lógico*. Nacido de la corriente filosófica conocida como *analítica*, que iniciaron A. N.

<sup>1</sup> Hoy en día es imposible plantearse seriamente estos temas sin hacer referencia a la Tesis Doctoral de Félix Angulo, *Análisis Epistemológico de la Racionalidad Científica en el Ambito de la Didáctica* (1988b).

Whitehead y B. Russell, con la publicación de su *Principia Mathematica* (1910) y tomó auge con el *Tractatus Logico-Philosophicus* (1921) de L. Wittgenstein, el positivismo lógico se configuró institucionalmente alrededor del Círculo de Viena, grupo de científicos y filósofos que en 1929 publicaron un manifiesto bajo el título *La concepción científica del mundo*. En esta declaración se recogen las características principales del movimiento: la aplicación de los conceptos lógicos a la reconstrucción racional del proceso real de formación de conceptos científicos; el análisis lógico del lenguaje en la búsqueda de significatividad; la exigencia de comprobabilidad de los enunciados científicos; el rechazo de la metafísica por su ausencia de significatividad empírica; la superación de la distinción entre humanidades y ciencias de la naturaleza mediante la traducibilidad general al lenguaje de la Ciencia Unitaria que aspiraban crear (Rivadulla, 1986). El nazismo y la Segunda Guerra Mundial, que hizo emigrar a la mayoría de los miembros del grupo, y el reconocimiento de ciertas críticas, parte de ellas internas, provocó la disolución del Círculo como tal, si bien no desapareció la totalidad de su programa. Los positivistas aceptaron algunas de las críticas, constituyéndose una nueva corriente conocida como *empirismo lógico*, que no es sino una versión más moderada del positivismo lógico. La modificación fundamental se refiere al reconocimiento de la imposibilidad de verificar concluyentemente cualquier proposición científica, aceptando que la verificación tiene que servirse de la observación y el experimento usando enunciados observacionales (Brown, 1983, pp. 27-28).

Fue Karl Popper uno de los primeros críticos del empirismo lógico, aunque todos los autores coinciden en señalar que sus críticas acabaron fortaleciendo la perspectiva positivista al depurarla de sus elementos más criticables. Según Quintanilla (1973), para Popper, la epistemología sólo se preocupa por la validez del conocimiento: «...[Según Popper] el estudio de las formas como el sujeto adquiere conocimiento es irrelevante para el estudio de la validez del conocimiento... por consiguiente la epistemología no se ocupa del sujeto del conocimiento, sino solamente de la ciencia en cuanto lenguaje lógico objetivamente considerado, es decir, de los enunciados de la ciencia y de sus relaciones lógicas» (p. 6). La tesis central de la epistemología de Popper es que no hay proceso de inducción por el que sean confirmadas las teorías científicas, tal y como defendían los empiristas lógicos, sino un proceso de invención teórica, para el que no hay criterios racionales de producción, y un proceso de falsación de dichas teorías consistente en su contrastación a base de deducir consecuencias de ellas y rechazar

aquellas teorías que impliquen una sola consecuencia falsa (Brown, 1983, pp. 88 y ss.). No llega a salirse pues este autor del formalismo y del empirismo de los neopositivistas.

Con la publicación en 1962 de la obra suficientemente conocida de T. S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, se inicia una nueva etapa en la filosofía de la ciencia, que ha supuesto el despliegue de una serie de posiciones alternativas a la Concepción Heredada. Aunque distintas entre sí, todas suelen tener en común una fuerte reacción antipositivista y el haber destacado el papel que desempeñan los aspectos institucionales en el desarrollo de la ciencia. El punto de partida de la mayoría de estas alternativas se sitúa en la disyuntiva que el mismo Kuhn hizo famosa en el título de uno de sus trabajos: «¿Lógica del descubrimiento o psicología de la investigación?» (Kuhn, 1975b). La reducción que hizo el positivismo al limitar la investigación científica a un proceso lógico le llevaba a despreciar el descubrimiento científico, al cual casi llega a considerar «irracional» (Muguerza, 1975 p. 28). Para el positivismo, el descubrimiento carece de importancia entre otras cosas porque la experiencia se encarga de llevarnos al conocimiento de la realidad, ya sea en modo inductivo —empirismo lógico— o mediante un método hipotético deductivo —Popper—, y, al fin y al cabo, cómo se llega a la experiencia es lo de menos. Sin embargo, en lo que los nuevos filósofos de la ciencia han insistido es en que las cosas son justo al contrario: la experiencia se nos muestra y cobra sentido sólo en tanto que comprendida desde una teoría. «Cuando Kepler y Tycho Brahe veían salir juntos el sol desde las colinas de los alrededores de Praga, no veían lo mismo..., puesto que para el uno el sol estaba fijo y era la Tierra la que se movía, mientras que para el otro ocurría justamente lo contrario» (Muguerza, 1971, p. 37; ver Kuhn, 1975a, cap. X).

No hay —habría que decir— experiencia *sin* teoría. «La experiencia es sumamente importante, y el empirismo ha hecho muy bien en recalcar esa importancia; pero la ciencia no es sólo experiencia, sino también teoría, esto es, capacidad de ver los mismos hechos de una manera u otra; y —puesto que los hechos que podrían refutar una teoría son aquellos de que ésta no puede hacerse cargo— mientras no haya otra teoría capaz de hacerse cargo de tales hechos, los hechos en cuestión no tendrían nunca por sí solos carácter de refutatorios de la primera» (Muguerza, 1975, p. 47). Y si esto es así, no podemos desechar el proceso de descubrimiento, porque «si lo que cuenta como un hecho... difiere de una teoría a otra, también habrá de diferir de una a otra lo que cuente como un problema real, como un método correcto, una explicación aceptable, lo que tenga sentido

y lo que no, lo que sea efectivamente ciencia y lo que no sea más que pseudociencia, etc.» (Muguerza, 1971, p. 40). A diferencia de lo que Popper defendía, en la actividad científica no se dan falsaciones ni experimentos cruciales que decidan la continuidad o no de una teoría, ya que mientras que no dispongamos de una teoría nueva no podremos abandonar la que tenemos, por muy deficiente que se muestre a la hora de explicar una serie de anomalías; además de que se considera problemático que el progreso científico esté orientado hacia la consecución de teorías cada vez más verdaderas. Son pues, aspectos pragmáticos de tipo psico-sociológico y juicios de valor los que parecen desempeñar un papel determinante en el cambio científico, y no tanto una lógica de la investigación en el sentido que le dio Popper (Rivadulla, 1986, p. 29).

Esta confusión procede de una visión positivista de la ciencia totalmente descontextualizada de la realidad humana —la cual, al fin y al cabo, es su autora y usuaria— desde la que es construida y de cuyo control no debería nunca escapar. Como dice Muguerza (1975), «lejos de ser independiente de contexto, la ciencia ha de insertarse —o, por lo menos, entrecruzarse— con muy diversos otros tipos de contextos, sean teóricos, técnicos o prácticos. El hombre de ciencia o la comunidad científica no carecen de una cosmovisión, ni son ajenos a las necesidades del resto de la humanidad en su lucha por acomodarse a su medio natural u organizarse socialmente, ni tienen por qué permanecer insensibles a cualquier género de instancias de orden moral. Si se quiere decir así, la ciencia no es sólo un *lenguaje bien hecho*, sino una compleja *actividad humana*, en cuanto tal inmersa en la infinita complejidad de las demás actividades de los hombres» (p. 66).

### *La mistificación de la ciencia*

A la vista de lo expuesto podemos decir que lo que signifique la ciencia depende de una doble dimensión: de una parte, se hace referencia a una realidad social y cultural, a una determinada manera de configurarse el pensamiento humano; es lo que Quintanilla (1976a) llama aspecto *institucional* de la ciencia. De otra parte, nos hallamos ante un concepto cargado de valoración: no podemos hablar de ciencia sin hacer referencia de un modo u otro a una determinada forma de acercarnos a la realidad para conocerla y explicarla mejor; es éste el aspecto *epistemológico* de la ciencia. Pues bien, cualquier intento de profundizar en lo que es la ciencia tendrá que «dar cuenta precisamente de la dimensión epistemoló-

gica de la ciencia en el contexto (y no al margen) de su propia realidad institucional» (ibíd., p. 66).

Lo dicho viene a incidir de nuevo en la crítica al formalismo y al empirismo que elaboró la nueva filosofía de la ciencia, ya que tanto el empirismo lógico como Popper se han limitado a la dimensión epistemológica, olvidando los aspectos institucionales que intervienen en el desarrollo científico.

Dentro de la dimensión institucional de la ciencia hay un aspecto que comporta una especial importancia por las resonancias que produce en la dimensión epistemológica. Me refiero a la imagen que la sociedad tiene de esa realidad cultural y que cada día parece tener más que ver con nuestra vida cotidiana. Tratando de reflejar este aspecto, Wartofsky (1976) escribe: «Todo el mundo sabe lo que es ciencia. Es decir, todo el mundo sabe lo que la ciencia hace: experimenta; descubre; mide y observa; inventa teorías que explican el cómo y el por qué de las cosas; inventa técnicas y herramientas; propone y dispone, hace hipótesis y ensaya; hace preguntas a la naturaleza y obtiene respuestas; hace conjeturas, refuta, confirma o no confirma; separa lo verdadero de lo falso, lo que tiene sentido de lo que no lo tiene; nos dice cómo llegar donde queremos llegar, cómo hacer lo que queremos hacer» (p. 17).

Nos encontramos, de esta manera, ante una especie de *factótum omnisciente*, siempre en posesión de la verdad, autosuficiente espejo donde se refleja la realidad tal cual es y que en todo momento dispone de la respuesta oportuna hasta para la pregunta más inoportuna. Calificar un saber de «científico» es advertir que no hay más discusión que valga. La diosa Razón de la Ilustración se nos ha quedado reducida a la diosa Ciencia, y la sociedad entera parece inclinarse ante ella reverentemente. Y el científico, con su método a modo de varita mágica, se sube en su pedestal y mira por encima del hombro al resto de los mortales, mostrando su autoridad y, como diría Feyerabend (1979, p. 18), su «sex appeal».

Esta visión mítica de la ciencia no sólo provoca una mistificación, una deformación de su imagen ante la sociedad y permite una utilización política de su nombre con fines ilegítimos, sino que los propios científicos son, en muchas ocasiones, los primeros en mantener esta visión simplista y deformadora de la ciencia, adoptándola en su propia labor de investigación.

Esta concepción mítica viene en gran parte protegida por los dos pilares del positivismo que ya hemos mencionado con anterioridad: el empirismo y el formalismo. Por esta razón, vamos a tratar de ver cuáles son sus implicaciones con las imágenes míticas que sostienen.

El *empirismo* se sustenta en gran parte en la concepción ampliamente discutida de que la experiencia básica capta directamente la realidad tal cual es. Castells e Ipola (1975) definen el empirismo como «aquella representación de la práctica científica que, presuponiendo que el conocimiento está contenido en los hechos, concluye que lo propio de la investigación científica es limitarse a comprobarlos, reunirlos y sintetizarlos por un proceso de abstracción que los haga susceptibles de un manejo eficaz (es decir, acumulables y comunicables)... Dicho "modelo" se basa en una "teoría del dato", según la cual lo esencial de la práctica científica consiste en recoger primero y analizar después (tratamiento del dato) una información calificada de "objetiva" y pre-existente a la actividad (y a los prejuicios...) del investigador» (pp. 168-169).

El empirismo se fundamenta en una concepción errónea del modo de conocer humano. No hay conocimiento puro. «Se conoce —ha escrito Bachelard (1974, p. 27)— *en contra* de un conocimiento anterior». «La experiencia —dice Piaget (1975, p. 11)— es siempre asimilación a estructuras». Es necesario, en consecuencia, destacar la función que desempeñan las estructuras teóricas en el conocimiento de la realidad. «En rigor, no hay "dato" que no sea construido y, en esta construcción, la teoría juega un papel indispensable y, eminentemente productivo. Desconociendo este aspecto decisivo, el "modelo" empirista conduce, no sólo a una sacralización del dato, sino también a una deformación profunda del funcionamiento de un dispositivo teórico» (Castells e Ipola, 1975, p. 174).

Queda claro que no se trata de suprimir la experiencia, pues ésta es el único medio que tenemos de relación con la realidad, que es lo que se intenta explicar. De lo que se trata es de reconocer la dependencia del conocimiento empírico con respecto a las estructuras lógicas en las que se inserta, así como con respecto a la metafísica desde la que se le da valor de real. Se trata, en definitiva, de ir «más allá del empirismo incluyendo el proceso empírico» (Pérez Gómez, 1978, p. 47).

Bajo este obstáculo empirista del conocimiento científico se esconden y se defienden tres concepciones que consideramos, junto con Quintanilla (1976b), míticas: 1) la absoluta objetividad y progreso de la ciencia; 2) la ausencia de supuestos acerca de la realidad (neutralidad ontológica o metafísica), y 3) la ausencia de valores (neutralidad axiológica).

1) Según el mito de la objetividad, se considera que el conocimiento científico se corresponde directamente con la realidad; lógicamente, en la medida en que se realiza constantemente una

labor científica, parece deducirse que cada vez se conoce más y mejor la realidad, es decir, que hay un continuo progreso.

Mantener este concepto de objetividad lleva consigo entender que la ciencia nunca se equivoca en su conocimiento del mundo y que este conocimiento es absoluto, definitivo e infalible. Sin embargo, esto entra en contradicción con la historia de la ciencia, que nos demuestra que en su evolución se han dado pasos en todas direcciones, incluidos los pasos atrás, y que el error no ha estado al margen de la producción científica. Si defendemos esta concepción de objetividad quedan sin explicación todos aquellos cambios de representaciones científicas de la realidad que suponen una negación de las anteriores —esto es, ni más ni menos, lo que ha llamado Kuhn (1975, caps. IX y XII) momentos de «ciencia extraordinaria» y «cambio de paradigmas». Cabe todavía aquí un reducto mítico que consistiría en reconocer que si bien es cierto que no hay un conocimiento infalible y definitivo, sí sigue habiendo un conocimiento objetivo en el sentido de que es el único que puede darse en cada momento, aunque posteriormente pueda ser contradicho por nuevas teorías y experiencias. Pero reconocer que no hay un conocimiento definitivo supone aceptar que deben existir unos criterios desde los cuales saber cuándo nuestras representaciones son objetivas, lo cual significa comprender la objetividad enmarcada en un contexto más amplio, donde los criterios de objetividad vendrán dados en función del contexto teórico en el que nos encontremos y, sobre todo, vendrán dados por criterios de *intersubjetividad*, lo que nos lleva a hablar del *consenso* de la comunidad científica como factor de determinación de la validez actual de los paradigmas y del conocimiento científico (Brown, 1983, p. 205).

Igualmente, entender el progreso en un sentido absoluto puede hacernos creer que la ciencia siempre ha seguido el único camino posible de conocimiento y que éste sólo podía aumentar en una dirección única que, además, era la mejor. Pero más bien nos hallamos ante un progreso que, por ser fruto de una evolución histórica, está condicionado por los pasos anteriores dados en el desarrollo de la ciencia y de su investigación y se dirige hacia un futuro para el que no hay ninguna garantía de que vaya a ser el mejor de los posibles, y que bien podría ser que tomara otros rumbos que permitieran no ya un mayor y mejor desarrollo científico, sino también un mejor y más profundo desarrollo humano. Y nos introducimos de este modo en la discusión de la neutralidad de la ciencia.

2) Otra imagen mítica de la ciencia que tiene su origen en el empirismo es la suposición de que en el conocimiento científico no

hay presupuestos filosóficos de ningún tipo. En efecto, si captamos directamente la realidad no necesitamos para nada ningún supuesto, ningún soporte metafísico en el que apoyar ese conocimiento, puesto que la evidencia de los hechos tiene el suficiente peso como para apoyarse en sí misma. La ciencia, se supone, sólo se ocupa de hechos y éstos son independientes de interpretaciones y teorías.

Sin embargo, como hemos tenido oportunidad de comprobar, la actual filosofía de la ciencia ha insistido en que, al contrario de las tesis empiristas, lo que no hay son hechos sin teoría, y suponer que los hechos están ahí y que no hay más que captarlos supone una posición metafísica; sólo que es una posición que, por dogmática, conduce al esclerosamiento y la paralización del desarrollo científico. Como bien ha demostrado Feyerabend (1976), no sólo hay supuestos metafísicos en las teorías científicas sino que la metafísica juega un importante papel en la invención de nuevas teorías, ejerciendo una función de crítica hacia las teorías instaladas. «La eliminación de toda metafísica, lejos de aumentar el contenido empírico de las teorías que permanecen, tiende a convertir estas teorías en dogmas... Donde se estimula la especulación y la invención de alternativas es posible que aparezcan gran número de ideas brillantes y que tales ideas puedan entonces conducir a un cambio incluso de las partes más "fundamentales" de nuestro conocimiento, es decir, puedan conducir al cambio de supuestos que están tan cerca de la observación que su verdad parece estar dictada por "los hechos", o que están tan cerca de un prejuicio común que parecen ser "obvias" y su negación "absurda"» (p. 61).

3) Se supone también que la ciencia se halla libre de valoraciones, que no es ni buena ni mala y que es su utilización la que puede valorarse en uno u otro sentido. No obstante, la propia ciencia en sí es ya un valor en tanto que va unida a la idea de verdad, que es también un valor. Además, la propia metodología científica no es sino un conjunto de normas desde las cuales se justifican sus realizaciones, sancionando mediante un sistema de valores sus resultados (Quintanilla, 1976b, pp. 74-75). Finalmente, podemos decir con Quintanilla (1976a) que «la aplicación posible de unos resultados científicos no es independiente de las transformaciones que la elaboración de esos resultados ha llevado consigo» (p. 137). Sirva, si no, el caso bastante de actualidad de la investigación de unas fuentes de energía en detrimento de otras, como ejemplo de la dependencia de la investigación con respecto a unos valores (Quintanilla, 1978).

El otro pilar del positivismo que, junto con el empirismo, sustenta gran parte de las visiones deformadas de la ciencia es, como

vimos, el *formalismo*. En su forma más extrema, bajo el formalismo se recoge toda aquella práctica que se limita a la construcción de sistemas especulativos, más centrados en la elucubración de las relaciones entre conceptos que en las referencias expresas a un mundo real. Se trata, por regla general, de posiciones ideológicas e idealistas que sólo se preocupan de purismos metodológicos al amparo de una concepción del mundo que no es sometida a crítica y olvidadas de los aspectos materiales de la realidad y de los del conocimiento científico como parte de esa realidad. Convencidos de que el mundo tiene una estructura lógica, se supone que «la reflexión teórica es capaz, por las virtudes intrínsecas del rigor y la coherencia lógica, de engendrar proposiciones empíricas cuya evidencia las exime de la necesidad de una confrontación experimental» (Castells e Ipola, 1975, p. 176).

Desde una formulación más débil, el formalismo se ha dado unido al empirismo en la filosofía del empirismo lógico, como ya hemos tenido oportunidad de ver. Brevemente podemos decir aquí que desde esta filosofía se cae en la concepción del conocimiento directo de la realidad y en la reformulación inmediata en lenguaje matemático. Se reduce así la producción de conocimientos a una reconstrucción lógica, un lenguaje bien construido.

De cualquier manera, el formalista se inhibe, desde una posición purista y dogmática, de su relación con el mundo material al que como mucho sólo tiene en cuenta como lugar de contrastación, pero no como lugar del que provienen las posiciones metafísicas y las concepciones del mundo, histórica y socialmente producidas, y de las que su investigación es, en gran medida, producto (Kuhn, 1979), razón por la cual debe aprender a relativizarlo.

No debe deducirse de aquí un rechazo de la lógica, sino tan sólo de su utilización reduccionista. «Ningún pensamiento tiene la exclusiva de la lógica formal, y un pensamiento formalista no es más lógico porque sea más formal, sino únicamente más impotente para dar cuenta de la realidad que es histórica y material» (Quintanilla, 1972, p. 160).

En este obstáculo formalista se sustenta el mito de la autonomía de la ciencia. Según este mito, el aspecto lógico de la ciencia es suficiente para comprender su esencia y su desarrollo, con lo cual, al quedar reducida de esta manera, la ciencia se nos muestra independiente y autónoma, «como una realidad con lógica propia» (Quintanilla, 1976b, p. 77). Sin embargo, como la sociología de la ciencia ha tenido la oportunidad de demostrar, el desarrollo de la ciencia depende de sus condiciones materiales de existencia, así como del medio social y cultural en el que históricamente se de-

se vuelve. No es independiente, por tanto, —y menos en nuestra sociedad actual, una sociedad *tecnológica*— de las presiones sociales ni de la financiación, de la que depende su presupuesto para la investigación, factores éstos que se modifican en función de la situación política y de las necesidades de la industria.

### *Una ciencia post-empirista*

Todo este estado de cosas puede dar una visión desilusionadora de la ciencia: la objetividad no está tanto en función de la realidad cuanto en el acuerdo entre científicos; la línea de progreso viene marcada por las circunstancias; la ideología no parece estar al margen de un desarrollo científico que avanza al son de las presiones sociales, y en los intentos de explicación del mundo que nos rodea parece estarse siempre navegando entre las aguas que empujan al remolino de la experiencia sensible no trascendida o al de la formalización de una realidad que acaba siendo inexistente.

No obstante, la conclusión debe ser otra: el conocimiento humano tiene unos cauces por los que se mueve, y gran parte de los errores del conocimiento vienen dados por la ignorancia de esos cauces o por querer construir otros que no se corresponden con la realidad humana cognoscente. Es el conocimiento de las limitaciones de la ciencia el que permite su desarrollo con el máximo de posibilidades.

En particular, creo importante resaltar dos cuestiones porque se nos mostraran clarividentes cuando nos planteemos la científicidad de la Didáctica. Una es que, tal y como señala Brown (1983), lo que constituye el nervio de la ciencia es la realidad de la investigación, con sus características y condiciones, más que la acumulación de resultados establecidos. «La ciencia consiste en una serie de proyectos de investigación estructurados mediante las presuposiciones aceptadas que determinan qué observaciones se han de hacer, cómo se han de interpretar, qué fenómenos son problemáticos y cómo han de ser tratados estos problemas. Cuando cambian las presuposiciones de una disciplina científica, quedan transformadas también tanto la estructura de esa disciplina como la imagen de la realidad del científico. El único aspecto permanente de la ciencia es la investigación» (pp. 221-222).

La otra cuestión está en cuál es el concepto de racionalidad que surge de todo lo tratado hasta aquí. Todo lo que pretendía el positivismo era establecer un programa de justificación que alejara toda duda sobre la certeza del conocimiento científico. Para eso

necesitaba el componente empirista (la certeza de la realidad a la que siempre se podía remitir) y el componente lógico (la certeza de un modo de razonamiento infalible a partir de un conjunto de premisas). Se quería disponer en el fondo de un sistema algorítmico de razonamiento que evitara someterse a los juicios potencialmente falibles de los científicos. Lo que la historia de la ciencia y la actual filosofía de la ciencia han demostrado es que es justo en los momentos cruciales (el tratamiento de la discrepancia entre observaciones y teorías, o la rivalidad entre paradigmas) cuando esos procesos infalibles de razonamiento, cuando esos algoritmos, no sirven. Pero, como Brown ha señalado, es en esos casos en los que hay que tomar decisiones arriesgadas, cuando es más importante acudir a la razón humana y no a los algoritmos. «Se necesita un juicio informado y es a la hora de hacer tales juicios cuando debemos confiar en la razón. En tanto que se puedan llevar a cabo las decisiones por medio de algoritmos, la intervención humana deja de ser necesaria; precisamente cuando no disponemos de ningún procedimiento efectivo que nos guíe debemos apelar a un juicio humano racional e informado» (p. 195).

Para fundamentar su posición, Brown acude a Aristóteles y a lo que este último llama la *deliberación*. Aunque, en realidad, la idea de la deliberación la utiliza Aristóteles para referirse a los procesos de adopción de decisiones éticas, piensa Brown que este caso es semejante al de muchas de las decisiones científicas, en las que hay que elaborar juicios informados, pero sin poder asegurar la certeza de los mismos. La deliberación es pues aquel modo de pensamiento que requiere sopesar información y tomar decisiones en aquellos casos en los que no se dispone del conocimiento necesario. Nunca se garantiza que la conclusión de tal deliberación sea infalible, pero esto no supone irracionalidad, sino al contrario la forma más racional de emitir un juicio o de adoptar una decisión dadas las condiciones en que hay que hacerlo. Pero tampoco quiere esto decir que porque no haya garantías de certeza, cualquier juicio valga. Los juicios y decisiones deliberativos no son arbitrarios sino que tienen que ser elaborados por aquellas personas que han desarrollado la sabiduría práctica necesaria, es decir, los que sean capaces de manejar el conocimiento disponible y hayan desarrollado su capacidad de deliberación. «Mi propuesta es, pues, tomar al hombre de sabiduría práctica como un modelo del que adopta decisiones científicas cruciales que no pueden ser tomadas apelando a un algoritmo, y propongo la adopción de estas decisiones como un modelo de pensamiento racional. Es el científico entrenado quien debe adoptar estas decisiones, y son los científicos, no las reglas que ellos manejan, los

que proporcionan el *locus* de la racionalidad científica» (Brown, 1983, p. 196). Así, el modelo de deliberación como procedimiento racional aplicado en los procesos de investigación científica garantiza a su vez la conciencia de que se pueden cometer errores: «son juicios hechos sobre la base de la información y la experiencia, pero sin la ventaja de verdades necesarias o procedimientos algorítmicos que puedan garantizar la inmunidad de una decisión a ser derrocada por una futura investigación». (Ibíd., p. 198).

Por último, quisiera exponer, a modo de síntesis, los postulados en los que Carr (1985) resume los principios fundamentales de una filosofía post-empírica:

- i) Denominar científico a un estudio implica que sus formulaciones de conocimiento están empíricamente fundamentadas.
- ii) Aunque limitadas por los criterios empíricos, las teorías científicas no pueden ni derivarse de, ni ser refutadas por la observación o la experiencia. Por tanto, al no estar completamente determinadas de modo empírico, la elección de teorías científicas requiere siempre apelar a criterios extra, no-empíricos.
- iii) Los enunciados empíricos o de observación están irreductiblemente cargados de teoría, puesto que emplean conceptos cuyo significado viene dado por el contexto teórico que presuponen. Por consiguiente, los conceptos teóricos y empíricos no pueden ser separados radicalmente.
- iv) Estos conceptos teóricos proceden de un 'paradigma' global que incorpora alguna 'visión del mundo' metafísicamente inspirada. Por tanto, la ciencia siempre opera sobre presuposiciones metafísicas que no son ellas mismas susceptibles de explicación mediante la investigación científica. Al contrario, son ellas las que proporcionan la 'interpretación de la realidad' que deben adoptar cualquier modelo adecuado de investigación científica y cualquier noción aceptable de explicación científica.
- v) Puesto que las teorías científicas no pueden ser concluyentemente confirmadas o refutadas, el progreso científico no puede consistir en la acumulación de un cuerpo de conocimiento verdadero. Más bien, la ciencia se desarrolla confrontándose continuamente con 'situaciones problema' que estimula el compromiso previo con algún 'programa de investigación'.

## LA DIDÁCTICA Y LAS DOS CONCEPCIONES DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Aunque pudiera parecer que con lo hasta aquí dicho queda zanjada la discusión positivista, en realidad, cuando con más viveza se mantiene la polémica es justamente a la hora de plantearse la científicidad de las ciencias sociales, el cual parece que es el lugar natural de discusión sobre la científicidad de la Didáctica (si bien, más adelante, habrá que matizar esta afirmación). La razón de esta polémica obedece a causas no sólo de tipo filosófico. También se debe a la propia socialización de los científicos sociales en un modelo de ciencia, razón por la cual se hacen denodados esfuerzos por crear una ciencia social a imagen de las físico-naturales.

Es evidente que la discusión tiene mucho de búsqueda de un estatus del que gozan las ciencias naturales. Pero también es, como decía, una discusión filosófica y han sido, en gran medida, determinadas posturas filosóficas las que han alimentado estos deseos de imitar a determinados modelos científicos. Recordemos que uno de los objetivos del programa del Círculo de Viena era la unificación de la ciencia, usando como patrón las ciencias físico-naturales. Pero ya antes, en el siglo XIX, Comte y Stuart Mill habían abogado por un programa positivista para todas las ciencias, incluidas las sociales (Comte llega a hablar de «física social»). Sus principios fundamentales los resume von Wright (1979): «Uno de los principios del positivismo es el *monismo metodológico*, o la idea de la unidad del método científico por entre la diversidad de objetos temáticos de la investigación científica. Un segundo principio es la consideración de que las ciencias naturales exactas, en particular la física matemática, establecen un canon o ideal metodológico que mide el grado de desarrollo y perfección de todas las demás ciencias, incluidas las humanidades. Por último, un tercer principio consiste en una visión característica de la explicación científica. Tal explicación es "causal", en un sentido amplio. Consiste, más específicamente, en la subsunción de casos individuales bajo leyes generales hipotéticas de la naturaleza, incluida la "naturaleza humana"» (pp. 21-22).

Frente a esta concepción positivista, que se centra en la búsqueda de explicaciones causales como única forma válida de explicación científica, surge en la misma época una filosofía antipositivista que defiende que lo que pretenden las ciencias sociales es la *comprensión* más que la *explicación*, que mientras las ciencias naturales tratan de formular leyes generales (ciencias nomotéticas), las ciencias del espíritu pretenden comprender hechos particulares (ciencias ideográficas) (Mardones y Ursúa, 1983, p. 23).

Sobre los autores que se sitúan en esta corriente «hermenéutica», von Wright dice lo siguiente: «Todos estos pensadores rechazan el monismo metodológico del positivismo y rehúsan tomar el patrón establecido por las ciencias naturales exactas como ideal regulador, único y supremo, de la comprensión racional de la realidad. Muchos de ellos acentúan el contraste entre las ciencias que, al modo de la física, la química o la fisiología, aspiran a generalizaciones sobre fenómenos reproducibles y predecibles, y las ciencias que, como la historia, buscan comprender las peculiaridades individuales y únicas de sus objetos» (p. 23).

El sentido del término «comprensión» (*Verstehen*) es fundamental aclararlo, para poder entender las nuevas concepciones tanto metodológicas como teóricas que se abren desde esta perspectiva. Se podría decir que toda explicación nos proporciona una comprensión de las cosas, pero además, «comprensión» tiene una resonancia psicológica de la que carece «explicación»; es una forma de empatía o recreación por parte del científico de la atmósfera espiritual, sentimientos, motivos, valores y pensamientos de sus objetos de estudio. Junto a este sentido psicológico, «la comprensión se encuentra además vinculada con la intencionalidad de una manera en que la explicación no lo está. Se comprenden los objetivos y propósitos de un agente, el significado de un signo o de un símbolo, el sentido de una institución social o de un rito religioso. Esta dimensión intencional... ha llegado a jugar un papel relevante en la discusión metodológica más reciente» (von Wright, 1979, p. 24).

Y es en medio de esta polémica explicación-comprensión, nomotético-ideográfico, cuando empiezan a surgir las actuales ciencias sociales, con lo cual, como ha señalado von Wright, difícilmente se podrían haber sustraído a esa confrontación: «Estas ciencias nacieron en buena medida bajo la influencia de una presión cruzada de las tendencias positivista y antipositivista en el último siglo. No es sorprendente por lo tanto el que hayan venido a resultar un campo de batalla para las dos tendencias en liza en la filosofía del método científico» (p. 25).

Con el transcurso del tiempo, la polémica se ha mantenido viva y dinámica, con la particularidad de que la concepción positivista, la que defendía un carácter nomotético para sus enunciados y un modelo de explicación causal (modelo nomológico deductivo), se ha mantenido prácticamente igual a lo largo de su historia, si bien ha perfeccionado sus técnicas y métodos de investigación, mientras que la concepción que defendía la comprensión y un modelo ideográfico de ciencia social, se ha desarrollado mucho más tanto epistemológica como metodológicamente, y se ha diversificado en distintas corrientes teóri-

cas (etnografía, fenomenología, etnometodología, interaccionismo simbólico, etc.), aunque manteniendo todas en común la necesidad de *interpretar* los significados y las intenciones de los que participan en los acontecimientos sociales, como lo sustancial de los mismos.

La Didáctica tampoco es ajena a este enfrentamiento de posiciones epistemológicas, que ha dado lugar a paradigmas claramente diferenciados, sólo que en nuestra disciplina es fundamental que atendamos no sólo a los planteamientos teóricos, sino también a sus consecuencias prácticas.

### *El enfoque positivista en la Didáctica*

Los deseos de adquirir rango de científicidad y el programa positivista para las ciencias sociales han coincidido durante mucho tiempo en la forma dominante de enfocar la investigación social, en general, y educativa, en particular. Popkewitz (1981) ha señalado cinco presupuestos interrelacionados de este enfoque, al que él prefiere llamar, de acuerdo con Habermas, empírico-analítico.

Primero, la teoría debe ser universal, no limitada a un contexto específico o a circunstancias reales en las que se formulan las generalizaciones. El propósito de la ciencia empírico-analítica es desarrollar modelos axiomáticos como los que se encuentran en las ciencias físicas.

Segundo, y en relación a la universalidad de la teoría, hay un compromiso en hacer una ciencia sin intereses. Los enunciados de la ciencia se piensa que deben ser independientes de metas y valores humanos. La teoría científica es una explicación de cómo funcionan las cosas; el cómo deben ser, es cosa de la teoría moral. La teoría empírica, por tanto, se separa de los intereses de las personas que operan en los contextos sociales y humanos.

Tercero, se tiene la idea de que el mundo social existe como un sistema de variables interactuantes, pero distintas entre sí, por lo que se pueden estudiar independientemente unas de otras. La enseñanza se reduce así a variables específicas que se pueden analizar independientemente de otros elementos del sistema. Se cree que interrelacionando variables se pueden averiguar las causas de los comportamientos dentro del sistema. La noción de causalidad se usa, por tanto, para definir las relaciones entre variables empíricas, estableciéndose enunciados del tipo «Si ocurre X, entonces se obtendrá el efecto Y».

Cuarto, se defiende la necesidad de formalizar el conocimiento. Con objeto de crear definiciones invariantes, las variables de la

teoría deben ser operacionalizadas. De este modo, un concepto significativa, solamente y siempre, lo que resulta de realizar ciertas operaciones.

Y quinto, la búsqueda de un conocimiento formal y sin intereses nos lleva a confiar en las matemáticas para la construcción de la teoría. La cuantificación de las variables le permite a los investigadores evitar ambigüedades y contradicciones en las variables del sistema y a elaborar la estructura lógico-deductiva del conocimiento por la cual se pueden contrastar las hipótesis y se pueden usar los descubrimientos para mejorar la teoría.

La idea que subyace a estos cinco rasgos es, principalmente, que como las teorías didácticas tienen que vérselas con la intervención en la realidad, y eso supone manejar valores y metas, la única manera de darle a estas teorías una base racional y científica es purgarlas de los elementos normativos, ideológicos y metafísicos adoptando una posición más objetiva y neutra, y eso se garantiza adoptando un modelo hipotético-deductivo de contrastación y el modelo nomológico-deductivo de explicación. Y situando, con este procedimiento, los problemas de valor y las decisiones normativas en otro lugar, fuera de la teoría, en un momento posterior al del establecimiento del conocimiento.

De este modo, al buscar «leyes» en el comportamiento instructivo, es decir, regularidades entre variables operacionalizadas y cuantificadas (preparadas, por tanto, para tratamientos estadísticos con los que calcular el carácter de tales regularidades), de las que se supone que su variación conjunta obedece a las relaciones de causalidad entre ellas, leyes que se pueden contrastar empíricamente una y otra vez, se ha dejado de lado cualquier elemento valorativo, ya que explicar cualquier fenómeno de enseñanza será entenderlo como un caso particular de una ley (los alumnos aprendieron B porque el profesor hizo A, y ya sabemos que cuando el profesor hace A, los alumnos aprenden B; es decir, A *causa* B). Igualmente, estamos así en condiciones de anticipar o de predecir la ocurrencia de fenómenos, conocidos los antecedentes (los alumnos aprenderán B *porque* el profesor está haciendo A). Así como también, conocida la ley, podemos provocar determinados efectos si provocamos sus causas (consigamos que el profesor haga A y lograremos que los alumnos aprendan B, ya que podemos *predecir* que si el profesor hace A, los alumnos aprenderán B). Es decir, la actuación científicamente informada se organiza sobre la manipulación y el control de los antecedentes que darán lugar a los efectos deseados. Pero la decisión de provocar determinados efectos, es decir, el problema normativo, queda fuera de la producción del conocimiento.

Constituye un momento posterior al de la explicación y predicción de los fenómenos didácticos, si bien es la capacidad predictiva de tal conocimiento la que hace posible su uso práctico.

«Como las explicaciones científicas de los procesos educativos proporcionan el conocimiento requerido para predecir su ocurrencia, la teoría educativa, concebida como un cuerpo de conocimiento científico, proporciona así la oportunidad para su *control* práctico. Del mismo modo que se puede usar el conocimiento de las ciencias naturales para predecir, y por tanto controlar, los acontecimientos del mundo natural, lo mismo la teoría educativa puede usar leyes causales objetivamente validadas para predecir los resultados de diferentes posibles cursos de acción práctica» (Carr y Kemmis, 1983, p. 67).

Vemos pues cómo es el valor predictivo de las teorías científicas el que les da su valor práctico, pues al establecer las bases para la manipulación y el control de las situaciones educativas, ofrecen la oportunidad de conseguir las metas educativas propuestas. Por consiguiente las teorías didácticas guían la práctica al realizar predicciones sobre lo que pasará si se modifican algunos aspectos de las situaciones educativas.

Ahora bien, como hemos indicado antes, desde este enfoque quedan claramente delimitadas y diferenciadas las cuestiones de valor de los hechos; por consiguiente, hay que separar las cuestiones sobre finalidades educativas, que incluyen componentes no científicos, de las cuestiones sobre los mejores medios para alcanzarlas. Como todo lo relativo a los medios se refiere al mejor modo de alcanzar las metas, se trata entonces de cuestiones empíricas que se pueden responder racionalmente sobre la base del conocimiento científico.

Nos encontramos, pues, con una manera de entender la investigación educativa que permite tanto desarrollar teorías que expliquen cómo funcionan los fenómenos de enseñanza, como realizar investigaciones aplicadas en las que se empleen esas teorías como base para formular estrategias diseñadas para aumentar la eficacia de la práctica educativa, aportando así soluciones objetivas que vienen avaladas por el uso de los métodos de la ciencia. Este aval científico lo ofrecen las ciencias sociales, en especial la Psicología y la Sociología, de las que toman los conceptos, las teorías y las metodologías para aplicar al estudio de los fenómenos educativos (Carr y Kemmis, 1983, p. 58).

El propósito de la investigación educativa sería pues, al igual que en las ciencias naturales, descubrir las regularidades en forma de ley mediante el uso de métodos científicos y luego aplicar este

conocimiento a la práctica docente para mejorar su eficacia y su eficiencia. En nuestro ámbito español, esta concepción se ha aglutinado bajo lo que se ha llamado la Pedagogía Experimental, que según la define De la Orden (1984), «más que una ciencia, junto a otras ciencias pedagógicas, es una perspectiva en el enfoque de los problemas educativos; precisamente, la perspectiva propia de la ciencia aplicada que, partiendo de la realidad educativa, trata de identificar y validar empíricamente los principios operativos de tal realidad en orden a su perfeccionamiento, incrementando su coherencia con los fines que persigue... Nuestra disciplina solamente alcanza estatus de ciencia cuando busca apoyar los medios propuestos para un fin en proposiciones empíricamente validables» (pp. 54-55).

Básicamente, las diversas formas de investigación que utiliza la pedagogía experimental se sintetizan en la observación sistemática de los fenómenos educativos y sus características o relaciones, tal y como se presentan en la realidad (investigación descriptiva y correlacional), y en la observación sistemática de los fenómenos y sus relaciones, previa manipulación por el investigador (experimentación) (ibíd., p. 56).

Según De la Orden, son las posibilidades de control que ofrece la experimentación las que determinan su valor para la elección de las actuaciones educativas adecuadas a los fines: «La experimentación..., al exigir la manipulación de los fenómenos, en cuanto variables independientes para observar y medir sus efectos sobre la variable o variables dependientes, permite... seleccionar como fenómenos manipulables (variables independientes) distintos modos de acción educativa —métodos alternativos de enseñanza, diversas vías de motivación, diferentes tipos de materiales y recursos didácticos, distintas formas organizativas, modelos varios de diagnóstico, etc.— y comparar sus efectos sobre otros fenómenos (variables dependientes) identificados como objetivos de la educación —aprendizaje de conceptos o principios, adquisición de técnicas o destrezas, adaptación personal o social, reducción de comportamientos negativos, transferencia de aprendizajes, actitudes positivas o deseables, etc.—, o aspectos específicos o significativos de los mismos. Esta comparación lleva implícito un juicio o valoración sobre la eficacia, validez o conveniencia de modos concretos de hacer educativo en contextos reales, que facilita la selección, en situaciones futuras, de los más adecuados, evitando aquellos cuyos efectos no son deseables en condiciones conocidas» (De la Orden, 1984, p. 62).

Son varias las objeciones que habría que hacer a todo este enfoque, además de las que ya se hicieron en su momento al positi-

vismo en general. Carr y Kemmis (1983) señalan, entre otras, las siguientes:

En primer lugar, como ya sabemos, no hay observación neutral. Las observaciones se hacen siempre a la luz de los conceptos y de las teorías, a su vez insertadas en el paradigma que ellas presuponen. El positivismo, al aceptar la observación neutral como la base del conocimiento objetivo, acepta acríticamente el marco teórico pre-existente desde el que se hacen las observaciones. De este modo, las investigaciones realizadas desde este enfoque refuerzan las perspectivas teóricas que operan en una situación dada. Y esto significa, en las ciencias sociales, que se realiza así una tarea conservadora al proporcionar una barrera protectora que aísla al *status quo* teórico de la crítica y el rechazo.

Por otra parte, el positivismo, recubierto de su presentación neutral e imparcial, oculta su concepción del mundo y sus valores sociales; no elimina, pues, las cuestiones normativas e ideológicas; simplemente, evita la confrontación con ellas. Lo que parece así el aspecto más atractivo de esta perspectiva, esto es, el evitar los conflictos entre valores incompatibles, sólo se logra suprimiendo tales conflictos mediante la indoctrinación en los valores y la ideología que prescribe este paradigma dominante en la investigación educativa. Como ha afirmado Giroux (1982, p. 89), la perspectiva positivista, al rechazar como datos dignos de su consideración todo lo que tenga que ver con valores y normas y en general todo lo que no pueda ser verificado siguiendo la tradición empírica, se vuelve incapaz de analizar sus propios presupuestos, se imposibilita para verse a sí misma como sosteniendo determinada perspectiva valorativa, con lo cual, anulada su capacidad de reflexión crítica, acaba apoyando el *status quo* (Popkewitz, 1978).

La idea que defiende esta perspectiva de que las decisiones educativas se pueden tratar como asuntos puramente *instrumentales* que sólo se preocupan de los medios, es insostenible. Las decisiones sobre los medios siempre son valorativas, porque siempre tienen que ver con otras personas. Por ejemplo, el criterio de eficiencia siempre supone una perspectiva previa de limitaciones normativas de tal modo que todo lo que se quiera considerar como eficiente tiene que haber superado el criterio moral de lo permisible. Por muy neutrales que parezcan algunas decisiones educativas, siempre incorporan alguna noción moral de lo que es permisible hacer a otra persona y lo que no.

Este enfoque maneja una concepción de las finalidades y aspiraciones educativas que, cuando menos, resulta discutible y que

consiste en su consideración como descripciones de estados finales que se pueden usar como criterio de valoración acerca del éxito o del fracaso de algún «medio» usado, en función de que los resultados de la aplicación de tales medios se parezcan o no a los estados finales anticipados. Desde esta visión, los fines son educativos, mientras que los medios son instrumentales a esos fines. Sin embargo, más apropiado parece ser pensar en las aspiraciones educativas como algo que caracteriza *en sí mismos* a los medios, en vez de como algo que se obtiene *al final* de los medios. «Las aspiraciones educativas no son pues productos finales a los que se dirigen los procesos educativos como medios instrumentales. Más bien, son expresiones de los valores en términos de los cuales se les puede otorgar o denegar el carácter educativo a cualquier «medio» que se emplee» (Carr y Kemmis, 1983, p. 78). Resulta así ser un planteamiento excesivamente simplista el que maneja el positivismo acerca de la relación entre los fines y los medios, porque como vemos, éstos se encuentran íntimamente relacionados. En realidad, son los medios los que son educativos; los fines no son algo a lo que se llega como consecuencia de una acción, sino que son constitutivos de dicha acción, expresan los rasgos que debe presentar esa acción. Un fin, por tanto, expresa los principios de procedimiento que gobiernan los medios educativos que son permisibles, es decir, aquellos que se muestran de acuerdo con los valores expresados en los fines, no aquellos que son más o menos efectivos (Peters, 1977).

La racionalidad técnica o instrumental a que da lugar la epistemología positivista de la práctica, da además por supuesto justo lo más incierto en las situaciones educativas: determinar cuáles son las situaciones problema y qué fines perseguir. «Cuando los fines son fijos y claros, entonces la decisión de actuar puede presentarse como un problema instrumental. Pero cuando los fines son confusos y conflictivos, no hay todavía un «problema» que resolver. Un conflicto de fines no puede resolverse mediante el uso de técnicas derivadas de la investigación aplicada» (Schön, 1983, p. 41). Un programa de investigación que se concibe por su capacidad de aporte instrumental de medios eficaces para la obtención de fines, entiende de una manera simplista la práctica educativa, al desterrar la naturaleza incierta, problemática y conflictiva de toda situación de intervención educativa, tanto en el reconocimiento del carácter de los casos en que se desarrolla la actuación, como en el discernimiento de los fines en colisión. Esto puede significar tres cosas. O bien que la investigación positivista puede proporcionar medios sin capacidad para dilucidar su uso ante fines confusos y conflictivos,

con lo cual se convertirían en inútiles; o bien que la naturaleza conflictiva de las situaciones reales queda anulada por la imposición autoritaria —y externa a la acción— de fines, poniéndose la investigación a su servicio; o bien que la propia lógica de la investigación aplicada y sus traducciones técnicas acaba imponiendo la concepción de realidad que implícitamente maneja y los fines sociales y educativos que lleva asociados, con lo cual la implantación de programas educativos avalados de esta manera se impone por sí misma, legitimándose por su pretendida científicidad, no por su relación con fines.

Pero es sobre todo la concepción acerca de los fenómenos humanos y sociales lo que resulta discutible en esta perspectiva. En la medida en que se estudian las situaciones educativas de la misma manera que se estudian los fenómenos naturales, la pedagogía experimental asume que los hechos educativos operan de acuerdo a una serie de leyes generales que regulan la conducta de los individuos. Son leyes que tienen una existencia por sí misma, determinando, por tanto, la actuación de las personas, independientemente de las razones y de las intenciones que éstas tengan para actuar de un modo u otro. Sólo tiene sentido hablar de leyes o regularidades, aunque sea con matices de probabilidad estadística (De la Orden, 1984, pp. 58-59), suponiendo la uniformidad del comportamiento humano, más allá de sus intenciones, y presumiendo que, al menos algunos aspectos de las situaciones educativas son en alguna medida inalterables, esto es, que algunos rasgos de las situaciones educativas son *necesariamente* tal y como se presentan. Por eso, la manera de influir en la práctica es descubrir cuáles son esas «leyes» de las situaciones de enseñanza y manipular éstas *de acuerdo con* aquéllas. Aun más, como ha mostrado Giroux (1982, p. 106), el positivismo no sólo ha supuesto un enfoque en el estudio de la enseñanza. Hasta tal punto es una corriente extendida en nuestra sociedad, que la «cultura del positivismo» ha impregnado las prácticas escolares tanto en cuanto mecanismos de control social desarrollados bajo su cobertura, como saturando nuestras experiencias colectivas y nuestro estilo de conocimiento.

Esto resulta especialmente cierto en la forma en que normalmente se ha entendido no ya la forma científica de conocer la enseñanza, sino también la forma en que se debe influir sobre la misma y la propia concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Efectivamente, al pensar que la manera adecuada de formular el conocimiento es a base de establecer relaciones causales entre variables, la derivación lógica ha sido la de concebir la acción educativa científicamente fundada como una relación me-

dios-fines, en justa identificación con la relación causa-efecto (Fritzell, 1981, p. 130). A su vez, esta doble relación, una causal, explicativa, y otra tecnológica, normativa, ha tenido que sustentarse sobre una concepción de la realidad de la enseñanza como conducta instructiva (ya sea la actuación del profesor o la interacción profesor-alumnos) que *produce* el aprendizaje de los alumnos (ibíd., p. 69). «La investigación sobre la enseñanza, concentrándose *explícitamente* en la provisión de una explicación tecnológica, supone la estipulación y promoción *implícitas* de una forma específica de comprensión de la realidad de la enseñanza... A la investigación bajo el paradigma predominante no sólo le interesa la explicación tecnológica de la práctica de la enseñanza, sino también su *comprensión tecnológica*» (ibíd., p. 137). No hay, pues, sólo una concepción positivista sobre cómo hay que conocer la enseñanza, sino que también hay una comprensión tecnológica sobre lo que la enseñanza *es*: una provisión de medios instructivos para lograr resultados de aprendizaje decididos de antemano.

#### *El enfoque interpretativo en la Didáctica*

Ha sido esta crítica a la concepción positivista de los hechos sociales y de las actuaciones humanas la que ha provocado la búsqueda de marcos teóricos y métodos de investigación que atendieran no tanto a la búsqueda de leyes, explicaciones causales, predicciones y control, como a los intentos de comprender las intenciones, motivos y razones de las actuaciones de los sujetos y los significados que le otorgan a las actuaciones de otros sujetos con los que interactúan. «En vez de observar la conducta de la gente como los "hechos" de la ciencia, se presta atención a la interacción y a las negociaciones en la situación social a través de las cuales la gente define recíprocamente las expectativas sobre las conductas apropiadas y plausibles» (Popkewitz, 1981, p. 10). En este enfoque se entiende que los hechos sociales no son lo que los sujetos hacen, sino el sentido que tiene lo que hacen dichos sujetos; pero el auténtico sentido no es el que le atribuye un investigador, un espectador externo; el auténtico sentido es el que le confiere el actor de tales hechos. Lo que un acontecimiento social significa es, pues, lo que significa para los que toman parte de ese acontecimiento. Por consiguiente, la única manera de entender la realidad social es comprendiendo los significados subjetivos de los individuos.

Esto no supone haber abandonado la perspectiva científica. Supone, sencillamente, que para poder mantener tal perspectiva

cuando se estudian sucesos humanos y sociales, hay que adoptar una postura que vaya más allá de la observación de las conductas, porque las actuaciones de las personas son algo más que conductas; son conductas significativas. El comportamiento de los objetos físicos sólo puede entenderse imponiéndole categorías interpretativas. Así, por ejemplo, y usando un ejemplo expuesto por Carr y Kemmis (1983, pp. 87-88), se explica la dilatación de un metal como efecto de estar sometido a una fuente de calor, y es ésta una interpretación que hace el investigador sobre las causas de su comportamiento. Pero no se hace ninguna suposición, y estamos de acuerdo en que no hay que hacerla, sobre cómo interpretan los metales su propia conducta. Sin embargo, una de las características de los seres humanos es que ellos mismos atribuyen significado a sus acciones, y su comportamiento está motivado por esa interpretación que de sí mismos hacen, así como de la manera en que interpretan el contexto en que actúan.

La realidad social, por consiguiente, no es algo que viene dado, sino que se construye socialmente. La realidad social posee una estructura de significados que se constituye y se sostiene gracias a las actividades interpretativas de los miembros individuales de tal sociedad, y es en ese continuo proceso de interpretación como se exterioriza y objetiva el mundo social, legitimándose un orden social (Berger y Luckmann, 1979).

«El propósito de una ciencia social interpretativa es revelar, de una forma objetivada, el significado de formas particulares de vida social, identificando las reglas sociales que le subyacen. Esto se hace articulando sistemáticamente las estructuras de significados subjetivos que gobiernan los modos en que los individuos típicos actúan en situaciones típicas, clarificando así las asunciones básicas y los criterios de racionalidad en términos de los cuales se hacen inteligibles las decisiones y las elecciones y se justifican los cursos particulares de actuación» (Carr y Kemmis, 1983, p. 90).

Por lo que se refiere a la enseñanza, se trata de comprender los procesos sociales mediante los cuales se produce una realidad educativa dada y llega a convertirse en algo «natural», en algo que se da por sentado que es y debe ser así. Se requiere para ello comprender la enseñanza a partir del flujo de sucesos del aula tal y como los perciben e interpretan los profesores y alumnos (Bellack, 1981, p. 65).

El modo en que se relaciona en este enfoque el conocimiento teórico con la práctica educativa no es, como en el enfoque positivista, proponiendo los medios adecuados para alcanzar las metas ya decididas. Como lo que en este caso se obtiene de la investiga-

ción es la explicitación de los significados que se construyen como producto de las interacciones en el aula, así como los presupuestos que informan las decisiones y las acciones de los participantes, en la medida en que esta producción teórica se pone a disposición de los implicados, al revelarles las reglas y las suposiciones bajo las que están actuando, les permiten captar el significado latente de lo que están haciendo. Por consiguiente, la manera en que se influye en la práctica, bajo esta perspectiva, es influyendo en el modo en que los sujetos se comprenden a sí mismos y a su situación. De este modo, los sujetos pueden desarrollar su consciencia y una actitud crítica hacia las formas de pensamiento según las cuales entendían sus acciones. «Las prácticas se cambian cambiando la forma en que son conceptualizadas y comprendidas» (Carr y Kemmis, 1983, p. 91).

No es éste un procedimiento forzado para la perspectiva interpretativa, sino que viene más bien de la mano de sus propios procedimientos metodológicos. En efecto, en la medida en que se pretende comprender la forma en que los participantes interpretan los sucesos en los que toman parte, una de las maneras de comprobar la validez de las teorías que elabora el investigador es buscar la confirmación de las mismas por parte de los participantes. «Sólo cuando el teórico y aquéllos cuyas acciones él observa están de acuerdo en que una interpretación de esas acciones es "correcta", se puede decir que la teoría tiene alguna validez» (ibíd, p. 91). Aunque esto no quiere decir que las interpretaciones del investigador y del actor tengan que ser idénticas, la validez de una teoría se define, en parte, por su capacidad para permanecer intrínsecamente relacionada y compatible con la teoría del actor. Este método de validar una teoría obliga a mantener una comunicación entre investigador e investigado, lo cual supone la necesidad de comunicar a los individuos investigados las conclusiones a que va llegando el investigador, facilitando así la toma de conciencia de los sujetos de sus significados latentes y la actitud crítica ante ellos.

El enfoque interpretativo se vale para sus investigaciones de lo que se ha llamado métodos cualitativos de investigación, por contraposición a los métodos usados en el enfoque positivista, que requiere fundamentalmente de la medición, del tratamiento estadístico de los datos y del razonamiento matemático en general. Bogdan y Biklen (1982) han distinguido cinco rasgos característicos de la investigación cualitativa:

1. La investigación cualitativa tiene a las situaciones naturales como su fuente directa de datos y al investigador como su instru-

mento clave. Si se pretende averiguar cómo los sujetos interpretan las situaciones en las que viven y cómo el contexto social del que forman parte es modelado por y modela a sus miembros, es necesario entonces acudir a las situaciones y a los contextos reales en los que se generan los significados y por tanto la propia realidad. No cabe aquí una situación falseada o de laboratorio. De igual manera, si de lo que se trata es de comprender las intenciones de los actores sociales y el sentido de que dotan a los hechos, es necesario, para poder comprender esos hechos con su significado, disponer de instrumentos con capacidad de interpretar esos sucesos, y esos «instrumentos» tienen que ser por tanto seres con una capacidad simbólica igual, es decir, tienen que ser personas. Por muchos otros instrumentos de recogida de datos que se use, al final tiene que ser el propio investigador el que interprete esos datos y los convierta en información.

2. La investigación cualitativa es descriptiva. Esto quiere decir no sólo que los datos recogidos son del tipo que permiten entender cómo son las cosas que estudiamos, sino que además pretenden entrar en minuciosidades y detalles. Uno de los mayores peligros de este tipo de investigación cuando se aplica a ambientes o contextos que ya conocemos, como es el caso de la enseñanza, es que damos por sentado un montón de datos o nos pasan inadvertidos muchos detalles a los que estamos tan acostumbrados que no nos damos cuenta de su presencia. Es crucial, por consiguiente, atender a todo tipo de datos, no dar por inútil ningún dato a priori, y, según la frase que han hecho famosa los investigadores cualitativos, «hacer que lo familiar resulte extraño» (Delamont, 1984).

3. Los investigadores cualitativos están interesados por los procesos, en vez de simplemente con los productos o resultados. Allí donde los investigadores cuantitativos sólo han sido capaces, mediante técnicas de pretest-postest, de mostrar relaciones entre variables o comprobar cambios de estado, la investigación cualitativa estudia cómo en el día a día de las interacciones entre los sujetos se producen esos cambios y relaciones. El enfoque interpretativo se preocupa por cuestiones como estas: ¿Cómo negocia la gente los significados? ¿Cómo llegan a establecerse y a aplicarse ciertos términos y etiquetas? ¿Cómo llegan ciertas nociones a ser parte de lo que entendemos como «sentido común»? ¿Cuál es la historia natural de los sucesos que estamos estudiando?

4. Los investigadores cualitativos tienden a analizar sus datos inductivamente. El proceso que se sigue no es el de buscar evidencias para confirmar o rechazar hipótesis construidas antes de empezar el estudio. Por el contrario, las abstracciones se van construyen-

do a medida que los casos particulares que se han ido recogiendo se van agrupando. Desde esta perspectiva, la teoría se elabora de abajo a arriba (en vez de desde arriba a abajo), según se van interconectando las distintas piezas de evidencia recogida. Pero esta conexión de piezas no se hace como cuando componemos un rompecabezas del que ya sabemos qué figura va a salir. Se parece más a una figura que cobra forma a medida que recogemos piezas y las vamos encajando. A diferencia del enfoque positivista, que no dispone de una forma de explicar la elaboración de teorías, sino tan sólo de verificarlas o refutarlas —recordemos que incluso llegan a considerar la producción teórica como algo casi irracional—, la perspectiva interpretativa presta una gran atención a la forma de elaborar las conceptualizaciones y los sistemas teóricos. En este campo ha tenido una gran influencia la obra de Glaser y Strauss *The Discovery of Grounded Theory* («El descubrimiento de una teoría fundamentada». Ver Yinger, 1978, para un ejemplo de su uso en la enseñanza).

5. El interés principal del enfoque cualitativo es el «significado». Los investigadores que siguen este enfoque se preocupan especialmente de cómo las distintas personas le dan sentido a sus vidas. Es decir, se interesan por las perspectivas de los participantes, qué es lo que ellos experimentan, cómo interpretan su experiencias y cómo estructuran el mundo social en el que viven.

Aun reconociendo el considerable avance que supone esta perspectiva interpretativa con respecto a la positivista, es necesario reconocer, no obstante, una serie de dificultades que también plantea este enfoque. Siguiendo otra vez a Carr y Kemmis (1983, pp. 94–98), podemos señalar las siguientes.

En primer lugar, aunque esta forma de hacer ciencia social intenta comprender las partes del todo en relación a la globalidad de la situación, y por tanto no es reductiva de los fenómenos, sin embargo «la situación es definida típicamente por las interacciones de los participantes. No se propone horizontes más amplios» (Popkewitz, 1981, p. 14).

Una postura interpretativa extrema excluye la explicación causal, excluyendo así la explicación de ciertos rasgos de la realidad social. Hay que entender que la realidad social no se explica sólo por el significado subjetivo que le confieren los sujetos. Por el contrario, los elementos estructurales de un orden social particular constituyen un marco de influencia sobre los sujetos que no se puede explicar atendiendo sólo a los significados subjetivos de los individuos. Por tanto, este enfoque explica mal las relaciones entre las interpretaciones de los individuos y las condiciones sociales

bajo las que ocurren esas interpretaciones. Por esta razón, no se tiene en cuenta el papel que juegan las consecuencias no pretendidas de las actuaciones de los sujetos, las cuales, por definición, no se pueden explicar por referencia a las intenciones de los actores, aunque algunas de esas consecuencias pueden ser «funcionales», en el sentido de que pueden ayudar a mantener ciertos aspectos del sistema social. Asimismo, tampoco puede explicar las alteraciones u ocultamientos que éstos hacen (conscientes o no) de los verdaderos significados, mediante procesos de racionalización o de deformación ideológica (Reynolds, 1980/81; Sharp, 1986; Sharp y Green, 1975).

Lindblad y Hasselgren (1985), refiriéndose a los estudios sobre el pensamiento de los profesores, han denunciado este aspecto: «El conocimiento del profesor es el conocimiento desde un punto de vista muy específico, y de ningún modo puede considerarse la única manera de comprender la enseñanza... Si sabemos qué es lo que los profesores pretenden y perciben, entonces comprendemos por qué se consideran necesarias ciertas acciones y cómo pueden ser posibles ciertos sucesos en la enseñanza... Si nos interesa atender a las regularidades de la enseñanza expuestas por las teorías de la escuela y por el significado de la enseñanza en términos de reproducción social —esto es, con objeto de explicar la enseñanza en términos de sus determinantes sociales— hay que usar otra perspectiva. Para esta perspectiva es fundamental la relación entre los niveles micro y macro de la enseñanza. A un nivel macro, el pensamiento del profesor puede considerarse como un pensamiento socializado, incluso quizás como una sistematización de las equivocaciones o como un estudio de lo irracional pero funcional en el trabajo del profesor... La enseñanza es una actividad heterónoma conectada a y regulada dentro de un amplio contexto. Si esto es cierto... la investigación sobre el pensamiento del profesor adoptará un significado diferente en comparación con el significado que asume desde un punto de vista autónomo. Los procesos de pensamiento de los profesores son consecuencias más que razones, el pensamiento es funcional más que racional».

Por otra parte, esta perspectiva mantiene la separación entre la teoría y las cuestiones prácticas. Su propósito es construir una teoría descriptiva sobre los asuntos sociales, y por lo tanto se mantiene apartada de las situaciones sociales. «La teoría ayuda a iluminar, clarificar, y a veces dar recomendaciones socio-técnicas a los asuntos sociales, pero no sirve necesariamente a un propósito práctico dando una dirección moral a los asuntos sociales; esto es, la teoría es esencialmente contemplativa» (Popkewitz, 1981, pp. 13-14).

De todos modos, cuando este enfoque se preocupa por incidir en la práctica, tiende, en vez de a cambiar la realidad (sometiendo el ambiente a modificaciones y regulando los comportamientos conducentes a los fines, como hacía el enfoque tecnológico positivista), a proporcionar a los participantes información sobre el significado de sus actuaciones y las de los otros, en la idea de que, comprendiendo los distintos significados que pueden generarse en las situaciones en las que toman parte los diferentes protagonistas sociales, podrán reconocerse las discrepancias entre las comprensiones que poseen de la realidad social y las reconstrucciones que de las mismas pueden hacerse y podrán superarse los problemas de entendimiento mutuo. Pero pensar que ofreciéndole a los actores la interpretación de lo que hacen, van a tomar conciencia y a cambiar su práctica es ignorar que los cambios conceptuales no ocurren porque haya una explicación más racional o correcta. Las ideas de la gente están engranadas en su modo de vida y las interpretaciones que tienen son las que sustentan esos modos de vida. Cualquier otra interpretación se percibe como amenaza emocional al autoconcepto individual (Carr y Kemmis, 1983, p. 97).

Así pues, el enfoque interpretativo, aunque se aproxima a una mejor comprensión de los fenómenos didácticos, tiende, de una parte, a perder la perspectiva de las condiciones sociales de existencia y, de otra, aunque cambia su concepción de la relación con la práctica desde una perspectiva técnica a una comunicativa, da por supuesto que el enfrentamiento de los sujetos con sus significados latentes es suficiente para que los reconozcan, los acepten y cambien en consecuencia su modo de actuar. Pero, como han afirmado Carr y Kemmis (1983, p. 169), la investigación interpretativa, al intentar reconstruir el mundo vital de los participantes, lo hace en un marco interpretativo que permanece externo a los propios participantes, con lo cual mantiene y refuerza la separación del conocimiento de la acción.

## CONOCIMIENTO Y ACCIÓN

### *La Didáctica como ciencia aplicada*

Como hemos visto, para el enfoque positivista, la manera de concebir la investigación didáctica es considerando a la enseñanza como un fenómeno que constituye un caso particular dentro de los fenómenos bien de orden psicológico o de orden sociológico. La Didáctica sería por tanto una ciencia aplicada, es decir, una disci-

plina que usa las teorías de las disciplinas básicas para explicar los fenómenos de enseñanza como casos particulares de los fenómenos que ellas estudian. Hay, sin embargo, razones para defender que la consideración de la Didáctica como una ciencia social aplicada es insuficiente para dar cuenta de su objeto.

Las aproximaciones explicativas que se pueden hacer desde cada una de estas disciplinas será siempre necesariamente parcial y reduccionista. Lobrot (1974, pp. 129-130) ha señalado cómo una ciencia de la educación está necesariamente interesada en la acción humana total, lo cual excede a los intentos explicativos que puedan realizar la Psicología o la Sociología. La Psicología puede explicar cómo aprenden los individuos, e incluso cómo aprenden en los contextos escolares, pero no puede explicar cómo, de qué modo, se estructura el ambiente que media el aprendizaje y por qué lo hace de ese modo. Tampoco puede dar razón de la naturaleza de los fines de orden social que enmarcan los procesos de enseñanza-aprendizaje ni de las finalidades educativas que guían la práctica docente. Como mucho, puede aportar argumentos que ayuden a sostener propuestas de acción, pero en sí misma, la Psicología no es capaz de hacer opciones valorativas (Apple, 1986, pp. 45-46).

En el ámbito sociológico la situación es similar. Podremos comprender cuál es el significado social de la enseñanza y qué tipo de relaciones establece el subsistema educativo con el resto de los componentes del sistema social; podremos igualmente analizar la estructura social que se genera en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como las consecuencias que para la colectividad social tiene la enseñanza de determinados contenidos, normas y valores. Pero los resultados son incompletos. Es difícil imaginar cómo la explicación sociológica podría dar cuenta de las repercusiones que puede tener la enseñanza en la estructura cognitiva o en las disposiciones afectivas de cada alumno. La Sociología no puede explicar cómo se producen los aprendizajes académicos como producto de las actuaciones en clase.

Por consiguiente, aunque la Psicología y la Sociología aportan elementos necesarios a la Didáctica, sus aportaciones se muestran insuficientes; ni una ni otra agotan el contenido de nuestra disciplina. Hay un espacio irreductible que requiere formulaciones originales y que sólo en parte son una síntesis de las aportaciones de las disciplinas consideradas básicas.

Pero en cualquier caso, las ciencias sociales *sólo explican*, pero no aportan nada a la construcción del objeto. La Didáctica tiene intrínseca y fundamentalmente un carácter práctico. Es la ciencia de una actividad práctica humana que surge no sólo por

afán de conocer esa actividad, sino también para intervenir sobre ella y mejorarla. Aun más, es ese compromiso con la práctica el que define el interés del desarrollo científico de la Didáctica.

### *La construcción del objeto y el compromiso con la práctica*

El objeto de la Didáctica consiste, pues, no sólo en el conocimiento de la estructura y funcionamiento de los procesos reales de enseñanza-aprendizaje, esto es de aquellos procesos que ya existen, sino también en el estudio de las posibilidades de estructuración y funcionamiento de nuevas posibilidades docentes. Por esto, la Didáctica supone la aspiración a un estado que es pretendido, no real (Gimeno, 1978, p. 165), es decir, supone la construcción de una realidad, y aquí radica el carácter práctico de la Didáctica, en que no es el estudio de un fenómeno real, existente y dado de forma definitiva, sino que al estudiar también el fenómeno posible y deseable nos encaminamos a la acción, con la consiguiente producción de una nueva realidad. No nos hallamos, por tanto, ante un objeto científico definitivamente creado, sino en continua construcción.

La construcción del objeto se hace siempre en algún sentido: o se repite su historia pasada o se transforma según nuevos planes, pero éste no nos viene previamente determinado ni construido. «El objetivo de las ciencias de la educación no se agota en la constatación y explicación de lo existente, sino que, por el contrario, una de las parcelas de su objeto, la práctica educativa, se define por su orientación constitutiva a conformar, a configurar lo existente. Y no porque a priori su objeto sea la transformación de lo existente, sino porque en cualquiera de los casos, situaciones o concepciones, la educación configurará necesariamente la realidad. Reproducirá lo existente o lo innovará y transformará, pero siempre producirá, configurará el objeto de su conocimiento» (Pérez Gómez, 1978, pp. 98-99). Por eso no es suficiente la utilización de esquemas de interpretación de los procesos de enseñanza que han existido anteriormente; también hay que hacer formulaciones de los procesos que se desean. «Modelar la realidad que queremos conseguir con modelos científicos sacados exclusivamente del análisis de una realidad preexistente es dejar que las fuerzas que configuraron la realidad lo sigan haciendo. Esto puede ser o no ser conveniente como práctica educativa» (Gimeno, 1978, p. 162).

El carácter obligatoriamente práctico, constructivo, de la Didáctica exige así un desarrollo normativo, prescriptivo, que oriente la construcción del objeto. Explicación y norma, conoci-

miento y acción, son dos polos de una realidad compleja, dos dimensiones que se requieren mutuamente para captar, interpretar e incidir sobre nuestro objeto.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje son fenómenos intencionales, expresamente creados y planificados; no son espontáneos, «naturales», sino pretendidos y provocados. Este origen intencional de nuestro objeto de estudio, una práctica institucional que es producto de decisiones planificadas, es lo que le confiere a la Didáctica su compromiso con la práctica. De una parte, toda reflexión pública sobre una acción intencional influirá indefectiblemente en la propia acción, construirá el objeto. No es posible, pues, producir un conocimiento teórico sobre la acción intencional de la enseñanza que no suponga una información que revierte de nuevo sobre la práctica, bien confirmando la actuación, bien discutiendo la adecuación entre las intenciones y las acciones, bien ofreciendo un conocimiento del funcionamiento de esa práctica que suponga una toma de conciencia, por parte de los prácticos, de su propio quehacer, bien ofreciendo una cobertura ideológica, etc. Cuando el conocimiento sobre las prácticas de enseñanza pasa a ser de dominio público, si es relevante, ese conocimiento constituye, de algún modo, un ingrediente más de la práctica.

De otra parte, si recordamos lo expuesto en el capítulo 1, las formas institucionales de enseñanza se encontraban sometidas, en la práctica social, a la tensión dialéctica entre su necesidad como modo de transmisión cultural y de desarrollo y difusión del conocimiento, y las formas reales que a lo largo de la historia se han desarrollado, así como de las motivaciones y condicionamientos sociales que las han sostenido y conformado. Esta dialéctica entre la necesidad y la realidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, significa verse impelidos a la necesidad de ponerlos al servicio de los sujetos, estando sin embargo atrapados en el cerco de la función social de la escuela y de sus condiciones de existencia.

Por todas estas razones, la Didáctica no se puede sustraer de su dimensión proyectiva. De ahí la expresión «explicar para proponer» que usaba en la definición de nuestra disciplina. La Didáctica no es un testigo neutral de la enseñanza, sino un participante activo. Se encuentra comprometida con la práctica educativa y, por consiguiente, con los valores morales que se intentan poner en juego en dicha práctica. De igual manera que nos parece evidente que no tendría sentido que la Medicina investigara sobre las causas de las enfermedades y sobre los sistemas de salud, y no intentara aplicar esos conocimientos a la práctica, así, no sería lógico estudiar las condiciones y el funcionamiento de la enseñanza y no pro-

curar incidir en la práctica con las ventajas de ese conocimiento. Pero, aún más, lo mismo que lo que provoca el interés por la investigación médica es su compromiso con la salud y con la curación de la enfermedad, de igual modo, es el compromiso con la práctica educativa lo que debe sostener y orientar el desarrollo científico de la Didáctica.

#### *La relación entre la investigación didáctica y la práctica de enseñanza*

Sin embargo, por muy claro que pueda parecernos ahora mismo esta dependencia del desarrollo teórico de la Didáctica respecto de su compromiso con la práctica, lo cierto es que gran parte de la historia de esta disciplina se caracteriza por la desconexión entre la teoría y la práctica. Recientemente, Alan Tom (1985) ha rastreado las causas de este problema endémico de la desconexión entre la investigación pedagógica y la realidad de la práctica de la enseñanza. Para Tom, habitualmente se ha atribuido este problema a una de estas cuatro causas: 1) a una debilidad de las técnicas de investigación, en la convicción de que la investigación está bien enfocada, pero necesita afinar sus herramientas de análisis; 2) a una elección errónea de los problemas a investigar, debido a que los teóricos están tratando de responder a preguntas que en realidad no se han hecho los profesores; 3) a diferencias perceptuales fundamentales entre profesores e investigadores, causadas sobre todo por los intereses de los científicos por producir un conocimiento de carácter universal y experimentalmente validado, cuando el conocimiento que requieren y usan los profesores es particularista y validado pragmáticamente; y 4) a la poca atención que se le ha prestado a la forma en que los descubrimientos de la investigación se vinculan a la práctica de la enseñanza.

Según Tom, detrás de estas cuatro posibles razones por las que se produce la desconexión entre la investigación pedagógica y la práctica de la enseñanza, se mantiene inalterable una forma de entender la relación entre la teoría y la práctica que es discutible. Esta forma de entender la conexión entre la investigación pedagógica y la práctica se basa en dos presupuestos.

El primero es que esa conexión debe ser unilateral, de tal modo que el flujo de influencia actúa desde la investigación a la práctica. Se concibe a la investigación como una fuente de influencia y a la práctica como la receptora de tal influencia. Incluso en los casos en los que se piensa que los profesores son los que seleccionan los

problemas a estudiar, el énfasis se pone en generar y en diseminar los descubrimientos que hace la investigación para mejorar la práctica de las aulas. No parece que los investigadores sean proclives a tomarse en serio la experiencia, las intuiciones o las reflexiones de los profesores, excepto como datos que se someten al análisis y a las perspectivas de los científicos. Y esto, como nos recuerda Tom, no sólo es característico del enfoque positivista, sino también del interpretativo.

Junto a esta visión de la relación unilateral entre la investigación y la práctica, hay una segunda característica latente en las diversas explicaciones que hemos visto acerca de las dificultades de relación entre la teoría y la práctica. Esta característica tiene que ver con la prioridad que se le da a los productos de la investigación, esto es, al conocimiento. Se asume que el aspecto de la investigación que es relevante para la práctica es el conocimiento. Sin embargo, los descubrimientos de la investigación nunca pueden proporcionar una guía significativa para la práctica. «Lo esencial del problema... es la creencia errónea de que la teoría epistemológicamente orientada —esto es, los resultados de la investigación— pueden proporcionar una justificación adecuada para tomar decisiones sobre la práctica. Hay al menos dos razones para afirmar que la teoría epistemológicamente orientada proporciona poca orientación para la práctica. La primera es que cualquier implicación para la práctica derivada de una teoría epistemológica está sólo débilmente conectada a esa teoría. La segunda, y relacionada con esa débil ligazón entre la teoría epistemológica y un área de la práctica, es la tendencia de tal teoría a enmascarar las consideraciones normativas que son centrales a cualquier decisión curricular» (ibíd, pp. 145–146). Puesto que los descubrimientos de la investigación están limitados por los componentes empíricos de la práctica, que son los que tales estudios científicos tratan de develar, carecen, por consiguiente, de la capacidad de plantearse consideraciones normativas, que son las que en realidad orientan la práctica de la enseñanza. Pero que estas teorías «epistemológicas», como las llama Tom —es decir, teorías que son fruto de la investigación científica realizada a partir de uno de los dos enfoques anteriormente tratados—, no sean capaces de tratar las cuestiones de tipo normativo, no significa que ellas no partan de presupuestos valorativos y que no defiendan implícitamente opciones normativas. Lo que ocurre es que sus propios presupuestos epistemológicos les impiden tratar expresamente tales cuestiones. «Los presupuestos metateóricos inherentes a cualquier enfoque de investigación en ciencias sociales no sólo determinan lo que cuenta como

conocimiento válido, sino también los valores y metas que este conocimiento ayuda a promover... En cualquier enfoque de investigación educativa hay siempre necesariamente engranada una noción de valores educativos. La elección de un estilo de investigación nunca es sólo el reflejo de una preferencia intelectual; siempre encarna además un compromiso educativo» (Carr, 1985. Ver también Popkewitz, 1978, 1981).

Son básicamente dos los modelos formales que se vienen usando para exponer la forma en que se relaciona el conocimiento con la acción sobre la realidad. Quintanilla (1986) los llama el modelo del *ingeniero* y el modelo del *clínico*. Las características del modelo del ingeniero son las siguientes:

1. Punto de partida:
  - a) Un conjunto de objetivos que le vienen impuestos desde fuera del proceso de intervención técnica.
  - b) Un análisis, que el propio ingeniero realiza, de esos objetivos externos y cuyo resultado es su ordenación gradual con vistas a la consecución sucesiva de los mismos.
2. Medios disponibles:
  - a) Un conjunto de teorías ya elaboradas y de carácter científico, concernientes al tipo de hechos implicados en la tarea que se le ha propuesto realizar.
  - b) Un conjunto de normas tecnológicas que el ingeniero elabora para aplicar las teorías científicas a la acción práctica que se propone realizar.
3. Actuación técnica:
  - a) Aplicación de teorías y normas tecnológicas disponibles para transformar de acuerdo con ellas la situación.
  - b) Evaluación de los resultados de la actuación técnica en cada momento de acuerdo exclusivamente con su adecuación a los objetivos propuestos.

Como podemos ver, este modelo se inserta plenamente en la concepción positivista de la ciencia y de su aplicación práctica. En realidad, el modelo del ingeniero no hace sino reflejar la estructura lógica de lo que Moore (1980) llamó una teoría práctica pero que no es más que el de una aplicación tecnológica, según un esquema que ha sido muy divulgado (ver Quintanilla, 1976b):

1.  $P$  es deseable como finalidad.
2. En las circunstancias dadas,  $Q$  es la forma más efectiva de conseguir  $P$ .
3. Por consiguiente, hágase todo cuanto  $Q$  implica.

Hay una serie de exigencias lógicas expresas que realiza este modelo. En primer lugar, las opciones de valor y las finalidades (proposición 1) vienen dadas a priori; no se producen en la propia argumentación científica o normativa. Por la misma razón, constituyen un paso previo y distinto a los otros dos. Por consiguiente, la lógica de la argumentación tecnológica se inutiliza para examinar cuestiones de valor. En segundo lugar, queda claramente definido que una cosa es la argumentación explicativa y otra la actuación práctica, o mejor, la norma de actuación. Tercero, el fundamento científico, expresado en la proposición 2, aunque es ya aquí la adecuación de una ley científica a una formulación pragmática, tiene sin embargo forma de principio general, es decir, enuncia una relación de causalidad entre variables, según la cual ésta se mantendrá siempre que no varíen las condiciones actuales, es decir, siempre que no estemos en otro caso. Cuarto, la norma (proposición 3) se sigue de, y sigue a, la ley explicativa; esto es, no hay norma o regla tecnológica que no esté precedida de una explicación científica que indique el proceder de la causa al efecto. Y por último, el fundamento teórico-científico *obliga* a una determinada forma de actuar, es decir, él mismo expresa una normatividad. Esta normatividad se deriva no sólo de la semejanza lógica entre el par causa-efecto, que corresponde a este tipo de explicación científica, y el par medios-fines, que corresponde a la producción técnica, sino a que la propia forma de explicación científica positivista está condicionada por un «interés técnico», esto es, se busca una forma de producción científica que permita su uso en acciones instrumentales (Habermas, 1984, pp. 169-170; McCarthy, 1987, pp. 84-90; Van Manen, 1977).

Tal tipo de modelo de relación entre conocimiento y práctica sólo se puede usar en la enseñanza, concibiendo las actividades educativas como actividades instrumentales dirigidas a la obtención de fines. Pero el esquema no se acomoda a la educación porque ésta no es una actividad productiva.

El esquema tecnológico es un esquema de producción en el que obligatoriamente se separa la práctica de lo que se pretende de ella y por consiguiente su valor se busca en su eficacia para conseguir los fines; por eso es instrumental, porque no tiene valor en sí, sino sólo en la medida en que alcanza los fines.

Sin embargo, la acción humana, la praxis, en cuanto que preocupada por su valor moral, no es instrumental, sino que encuentra su valor en sí misma; se emprende por su corrección moral. Por eso dice Aristóteles (*Ética a Nicómaco*, Libro VI, cap. 5, 1140b) «el fin de la producción es distinto de ella, pero el de la praxis no puede serlo: la buena actuación misma es un fin». La acción que busca lo que es bueno para el hombre no se encamina a obtener fines, sino que pretende regirse por ellos. «Los principios de la acción son los fines por los cuales se obra» (ibídem).

La determinación normativa de la enseñanza no está en su carácter instrumental, sino en la realización de las finalidades en los propios procesos. Lo que le da valor educativo a la práctica de enseñanza no es el ser adecuada para conseguir cosas, por valiosas que éstas sean, sino el que supone un valor en sí mismo educativo. Por ello, cualquier concepción del uso del conocimiento para la práctica educativa que obtiene el fundamento de la prescripción para la acción en otro lugar que no es el de las propias finalidades educativas, confunde la naturaleza de la enseñanza.

Frente al modelo de ingeniero, Quintanilla (1986) propone el modelo clínico, al que caracteriza de la siguiente manera:

1. Punto de partida: se trata de la constatación de un desajuste cuya definición no es independiente del marco conceptual del que dispone el técnico, aunque exista un primer nivel fenoménico o de descripción sintomática del estado de hecho. Por consiguiente, la definición de los objetivos de la acción no es exterior al contexto mismo de la relación clínica.
2. Medios disponibles: el clínico dispone, como el ingeniero, de un conjunto de teorías científicas, pero fundamentalmente las utiliza para organizar a partir de ellas miniprocesos de investigación concernientes a la situación problemática con la que se enfrenta, formulando a partir de ellas hipótesis explicativas y normas de actuación de pequeño alcance. El clínico dispone de teorías científicas, pero ante todo dispone de un conjunto de normas metodológicas (metodología científica), que son las que principalmente caracterizan su actuación como un proceso en gran parte creativo, pero científicamente controlado.
3. Actuación técnica: implica una evaluación continua de los resultados y, en función de ella, el posible replanteamiento de los objetivos en un proceso de interacción entre la teoría, la acción técnica, el diagnóstico fenomenológico de la

situación y, en el caso de la práctica médica (y en general de la tecnología humana, social, etc.), la comunicación con el objeto de la acción técnica (es decir, el paciente, el grupo social, etc.).

Este segundo modelo de relación entre el conocimiento producido y la práctica aunque mejore sensiblemente el modelo de ingeniero, al perder gran parte de su rigidez con respecto al uso de un conocimiento previamente producido o a la decisión de los objetivos de la acción, continúa, sin embargo, manteniendo la idea de que la acción consiste en el uso de un conocimiento previamente disponible, aunque en este caso el conocimiento se produzca durante el desarrollo de la actuación clínica. Es decir, sigue siendo este modelo clínico un modelo que cae dentro de la racionalidad instrumental de corte positivista, según la cual la práctica es un problema de encontrar los medios más adecuados para el logro de determinados objetivos. El clínico es sólo un modelo más crítico que el tecnológico, por cuanto incluye como una función legítima de la acción técnica, la determinación de los objetivos y cierta producción de conocimiento, pero sigue manteniendo que el conocimiento es una cosa y la acción otra, y que la producción del conocimiento precede a la práctica. Aunque establece una comunicación más fluida entre objetivos y actuación, sigue entendiéndose esta última como instrumental para el logro de los fines.

Lo que los dos modelos de acción que hemos visto mantienen es, pues, una *separación jerárquica entre la investigación y la práctica* y una *concepción instrumental de la acción*. En realidad estos presupuestos incuestionados de que la producción de conocimiento teórico deba ser algo distinto y previo a la práctica docente, y de que el primero sea de rango epistemológico superior a la segunda, junto con la consideración de que la acción correcta se fundamenta no en su valor educativo intrínseco, sino en su capacidad para lograr los resultados, pueden resultar ser los auténticos problemas epistemológicos de la Didáctica.

#### *El conocimiento y la acción en la práctica: La epistemología de la práctica profesional*

Estos dos modelos que hemos analizado son realmente modelos formales, esto es, no reflejan el modo en que verdaderamente se usa el conocimiento en la práctica, sino que son una construcción acerca de la supuesta lógica que guía el uso del conocimiento en la

práctica. Precisamente por eso cae en el presupuesto de que la producción del conocimiento antecede a su uso. Es decir, son modelos de la epistemología formal de la práctica, no de la epistemología real. Tal planteamiento puede servir para describir aquellos casos prácticos en los que las situaciones son estables, donde los fenómenos se repiten sin variaciones y en los que hay acuerdo para decidir cuáles son los problemas y cuáles son las soluciones que se desean. Pero no es éste el caso de las prácticas sociales, ni de muchas de las prácticas técnicas que tengan repercusiones sociales.

La manera auténtica de ver cómo el conocimiento se relaciona con la acción es observando cómo ocurre verdaderamente esa relación en quienes se ven obligados a realizarla, esto es, los prácticos y los profesionales. Recientemente, Schön (1983) ha analizado cuál es la epistemología de la práctica, implícita en aquel tipo de actividades que, como ocurre en la enseñanza, se caracterizan por actuar sobre situaciones que son inciertas, inestables, singulares y en las que hay conflictos de valor. Schön ha interpretado la epistemología de la práctica de los profesionales como una *reflexión en la acción*.

Esta reflexión en la acción participa en gran medida de las características del conocimiento tácito o intuitivo, que usamos en muchas situaciones espontáneas y cotidianas de nuestra vida. Son situaciones en las que no hay un pensamiento previo; el conocimiento no precede a la acción, sino que está *en* la acción. El conocimiento no se aplica a la acción, sino que está tácitamente encarnado en ella. Esto no quiere decir que sea un conocimiento sobre el que no se pueda pensar. A veces pensamos sobre lo que hemos hecho, e incluso, en ocasiones, podemos pensar sobre ese hacer algo mientras lo hacemos. Es a esto último a lo que Schön llama reflexión en la acción.

Esta idea de la reflexión en la acción, cuando se aplica a la práctica profesional, adopta unas características propias en función del carácter de esa práctica. Una de las notas distintivas de la práctica profesional es que ésta supone un elemento de repetición. Un profesional es un especialista que se encuentra ciertos tipos de situaciones una y otra vez. Esto le lleva a desarrollar un repertorio de expectativas, imágenes y técnicas. Aprende qué buscar y cómo responder a lo que encuentra. En la medida en que su práctica es estable y repetitiva, su conocimiento *en* la práctica es más tácito, espontáneo y automático.

Sin embargo, aun siendo estables muchas de las situaciones a las que se enfrenta un profesional, cada caso se define por su parecido a una cierta categoría de casos y por su diferencia con ellos en sus singularidades particulares. Por eso, el profesional no se

vale sólo de un conocimiento tácito, sino que requiere de la reflexión en la acción, es decir, se ve obligado a pensar sobre la práctica mientras actúa, necesita reflexionar sobre su conocimiento en la acción, manteniendo una especie de «conversación reflexiva con una situación única e incierta» (ibíd., p. 130).

Cuando el profesional reflexiona en la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico. Esto le exige tratar a la situación como una entidad única para la que debe encontrar una definición única apropiada. Cuando el práctico intenta resolver el problema al que se enfrenta, intenta a la vez comprender la situación y cambiarla. «Su indagación no se limita a una deliberación sobre los medios que dependen de un acuerdo previo sobre los fines. No mantiene separados los medios de los fines, sino que los define interactivamente a medida que articula una situación problemática. No separa pensamiento de acción... Como su experimentación es una clase de acción, la ejecución se lleva a cabo en la indagación» (ibíd., p. 69).

Vemos, por tanto, cómo la perspectiva de la reflexión en la acción define una concepción epistemológica para la práctica totalmente diferente a la que hasta ahora habíamos manejado y que se situaba a mayor o menor distancia, pero siempre dentro de la órbita de una visión positivista de la práctica. La epistemología positivista de la práctica descansa en tres dicotomías, según ya vimos. Dada la separación entre medios y fines, la solución de problemas instrumentales se concibe como un procedimiento técnico que se mide por su eficacia para lograr objetivos preestablecidos. Dada la separación entre la investigación y la práctica, esta última se concibe como una aplicación a los problemas instrumentales de teorías basadas en la investigación y de técnicas cuya objetividad y generalidad se derivan del método de la experimentación controlada. Dada la separación entre saber y hacer, la acción es sólo una realización de decisiones técnicas.

Sin embargo, estas dicotomías no se dan en la visión de la reflexión en la acción. Para esta concepción, la práctica es una clase de investigación. En los problemas con los que se enfrenta, los medios y los fines se articulan interdependientemente. Y su investigación es una interacción con la situación en la que saber y hacer son inseparables (ibíd., pp. 165-166).

Es probablemente ahora, una vez puestas en duda estas tres dicotomías sobre las que normalmente se ha pretendido construir la concepción de las dos dimensiones explicativa y normativa de la Didáctica, así como de las relaciones que debieran establecerse entre ellas, cuando podemos plantearnos más adecuadamente sus

exigencias epistemológicas desde el compromiso que esta disciplina manifiesta con respecto a la práctica educativa.

#### CONDICIONES CIENTÍFICAS Y EXIGENCIAS EDUCATIVAS DE LA DIDÁCTICA

Después de ver cuál es su compromiso con la práctica y la crisis de las dicotomías positivistas en la epistemología de la práctica, no se puede sostener la concepción de la Didáctica como una ciencia social más, esto es, como una disciplina que tiene intereses teóricos que luego intenta llevar a la práctica. Como han escrito Carr y Kemmis (1983, p. 123) «la idea de que la teoría puede ser inventada y contrastada independientemente de la práctica y luego usada para corregir, mejorar o valorar cualquier práctica educativa se rechaza en favor de la visión diametralmente opuesta de que la teoría sólo adquiere un carácter educativo en la medida en que puede ser corregida, mejorada y valorada a la luz de sus consecuencias prácticas. En este sentido, es la práctica la que determina el valor de cualquier teoría educativa, en vez de ser la teoría la que determine el valor de cualquier práctica educativa».

Este compromiso con la práctica que posee la Didáctica es de carácter moral. Como ha explicado Tom (1984) y ya expusimos en el capítulo I, la enseñanza supone un compromiso moral en la medida en que supone una relación con reparto desigual de poder entre profesor y alumnos y en cuanto que el primero ejerce una influencia sobre los segundos en un sentido u otro. Este carácter moral es el que orienta a la enseñanza y el que impide pensar que ésta pueda ser entendida como un problema teórico. Efectivamente, la enseñanza no es una actividad teórica, sino «una actividad práctica cuyo propósito es cambiar a aquellos que se están educando de alguna manera deseable» (Carr, 1983, p. 37).

La investigación didáctica debe operar, por consiguiente, en el marco de los fines prácticos que orientan a la acción de la enseñanza. La clase de problemas por la que debe preocuparse y que debe investigar son de tipo práctico, y en cuanto tales, éstos no se resuelven por el mero hecho de obtener nuevo conocimiento. Convertir los problemas educativos en problemas teóricos es distorsionar el sentido y el propósito de la investigación didáctica. Los problemas didácticos no se resuelven mediante el descubrimiento de nuevo conocimiento, sino formulando juicios prácticos y actuando de acuerdo a ellos. «Los problemas teóricos... pueden tener relación con la toma de decisiones prácticas en respuesta a

los problemas educativos. Pero no son *en sí mismos* problemas educativos» (Carr y Kemmis, 1983, p. 107).

Para poder entender esto adecuadamente, es necesario aclarar cuál es la diferencia que hay entre un problema teórico y un problema práctico. Carr (1983) explica que un problema teórico es un desajuste entre una teoría que intenta dar razón de alguna parcela de la realidad y el comportamiento de esa realidad. Es decir, se produce tal tipo de problemas cuando ocurren acontecimientos que no pueden ser explicados con el conocimiento disponible. Lo que pretende la investigación teórica es superar esas discrepancias produciendo nuevas teorías que eliminen el problema. Los problemas de la investigación en ciencias sociales, por consiguiente, vienen determinados, no por alguna insuficiencia o dificultad en la práctica social o en la actividad humana, sino por las insuficiencias del marco teórico para dar cuenta de tales realidades.

Por el contrario, los problemas prácticos, a diferencia de los teóricos, no expresan una discrepancia entre el comportamiento de la realidad y el marco teórico según el cual ésta era comprendida, sino una discrepancia entre las actividades prácticas realizadas y las intenciones con las que éstas se emprendieron. Los problemas didácticos —y los educativos, en general—, al ser problemas prácticos, no están gobernados por las reglas y normas de la investigación teórica. Se dan cuando las actividades de enseñanza que se llevan a cabo resultan ser divergentes con respecto a las expectativas que de ellas se tenían.

Ahora bien, tener expectativas sobre una práctica, implica poseer algún tipo de ideas previas en las que aquéllas cobran sentido. La práctica de la enseñanza se realiza siempre a la luz de alguna concepción sobre lo que es deseable y algún entendimiento de lo que es posible. Es decir, necesariamente se dispone de algún marco teórico en el que se da respuesta a cuestiones tales como la naturaleza de la situación en la que se opera, las posibilidades de cambio y de actuación y las formas de intentarlo, así como cuáles son los valores y principios con los que determinar las finalidades y las prácticas moralmente aceptables. «Todo el que toma parte de alguna "práctica" educativa debe poseer ya alguna "teoría" de la educación que estructura sus actividades y guía sus decisiones» (Carr y Kemmis, 1983, p. 110). En este sentido, un problema práctico significa tanto el fallo de la práctica con respecto a las expectativas que se tenían respecto de ella, como el fallo de la teoría que sustentaba las expectativas que se han mostrado incumplidas. «Al denotar un problema educativo el fracaso de una práctica, también denota un fallo en la teoría de la que se deriva la creencia en la

eficacia de esa práctica. Al socavar las expectativas de una práctica educativa, un problema educativo socava la validez de alguna teoría educativa lógicamente anterior» (Carr, 1983, pp. 37-38).

Entendiendo así la teoría y la práctica, se deduce que las diferencias que se puedan apreciar entre una y otra no es un problema de cómo aplicar la primera a la segunda. Más bien, son estas diferencias las que constituyen los auténticos problemas educativos, objeto de la práctica científica de la Didáctica. Todos los problemas no reflejan sino una brecha entre la teoría y la práctica. Si en el caso de los problemas teóricos, esta brecha consiste en el vacío que se abre entre una teoría y la realidad que ésta pretende comprender, en el caso de los problemas didácticos, la diferencia se abre entre la práctica de enseñanza y la teoría desde la cual esa práctica se experimenta, se comprende y se proyecta. Es decir, el problema consiste en la discrepancia entre la práctica y la teoría del que orienta la práctica y, a diferencia de los problemas teóricos, en los que el desajuste se resuelve modificando la teoría, no la realidad, en los problemas didácticos el desajuste requiere para su resolución de reorganizaciones tanto de los sistemas que orientan la práctica y su comprensión, como de la propia acción de enseñanza. «Reducir el espacio entre teoría y práctica, por consiguiente, no es una cuestión de descubrir los modos de mejorar la eficacia práctica de las teorías de las ciencias sociales, sino de mejorar las teorías que emplean los prácticos para darle sentido a sus prácticas. Interpretado así, reducir el espacio entre teoría y práctica es la *raison d'être* de la teorización educativa, y no algo que tiene que hacerse *después* de que se ha completado la teoría, pero *antes* de que pueda ser eficazmente aplicada» (ibíd., p. 38).

Una Didáctica que pretenda un desarrollo científico, pero que no esté dispuesta a renunciar a sus exigencias educativas, tiene que plantearse precisamente esto. Que es una *ciencia*, lo que quiere decir que intenta desarrollar teorías que expliquen y resuelvan los problemas a que da lugar la práctica educativa. Y que es *educativa*, lo que quiere decir que investiga una actividad práctica que sólo puede identificarse y entenderse por referencia al significado educativo que tiene para los que la llevan a cabo.

Esta concepción de la Didáctica plantea claramente la diferencia entre investigación *educativa* e investigación *sobre* educación. Esta última usa los procesos educativos como un contexto en el que investigar y desarrollar teorías pertenecientes a las ciencias sociales, y en principio no hacen ninguna opción educativa, al menos directa y abiertamente. En cambio, la investigación educativa se caracteriza por su opción educativa como un elemento cons-

titutivo de su propio proceso de investigación. «Lo que hace a la investigación educativa es su propósito de realizar valores educativos en la práctica. Es una investigación guiada por valores. La aspiración de hacer investigación educativa libre de valores es una contradicción en términos» (Elliott, 1985, p. 243).

El hecho de que la Didáctica manifieste un compromiso con los valores educativos no tiene por qué restarle posibilidades científicas. Ya vimos cómo lo que constituía el nervio de la ciencia, según nos lo recordaba Brown (1983), era la práctica de la investigación y no ajustarse a un conjunto de reglas metodológicas inequívocas. La investigación de problemas educativos, que son los auténticos problemas que aquí nos interesan, requiere interpretarlos según la naturaleza práctica de los mismos, que difiere sustancialmente de la de los problemas teóricos. Los problemas educativos, en cuanto que plantean las discrepancias entre la práctica educativa y los valores que se pretendían realizar en ella, no puede obviar ni la necesidad de replantearse el significado de los últimos, conforme se reflexiona en los problemas que surgen a la hora de llevarlos a cabo en la primera, ni la necesidad de proyectar la primera a la luz de los últimos, elaborando teorías prácticas sobre cómo actuar de forma consistente con los valores educativos que se defienden.

En realidad, como ha mostrado Carr (1985), los presupuestos que hace una tal ciencia educativa son equivalentes a los que hace una ciencia físico-natural. «Mientras que el "programa de investigación" de una ciencia natural representa un compromiso previo con alguna visión de "la naturaleza de la realidad", ... una ciencia educativa representa un compromiso previo con una visión particular de la naturaleza de la educación. Por tanto, mientras que los problemas de investigación de una ciencia natural proceden de las discrepancias entre su dibujo teórico de la realidad y la realidad concreta misma, los problemas de investigación de una ciencia educativa reflejan el salto entre los valores educativos que pretenden promover y las prácticas educativas reales mediante las cuales están siendo expresados. En otras palabras, un "programa de investigación" de una ciencia natural opera siempre con preconcepciones sobre cuál es el caso, mientras que una ciencia educativa lo hace con preconcepciones sobre cuál *debe ser* el caso».

Pero no es suficiente con una perspectiva práctica interna. Una actuación consistente con los valores educativos requiere un conocimiento de cuáles son las dificultades reales para esa actuación y de cuál es el modo de articular la comprensión de las condiciones de realidad con las pretensiones educativas. De una parte, el reconocimiento de las condiciones en las que ocurre la práctica edu-

cativa nos lleva inevitablemente al análisis y comprensión de la forma en que el contexto social ejerce su influencia sobre la enseñanza, restringiendo y modelando tanto la acción como las formas de conciencia de los actores sociales, de tal modo que dificulta la comprensión real de la forma en que el contexto coarta la actuación o modela el pensamiento, deformándolo. Pero, de otra parte, la profundización en la forma de conjugar las restricciones del contexto con las finalidades educativas, nos sitúa en el nivel de la acción y de los que la llevan a cabo, pues es en este nivel en el que verdaderamente se puede producir esta articulación entre las presiones que ejercen las condiciones sociales sobre nuestra acción y nuestro pensamiento, y el modo en que repensamos nuestra práctica y nuestras ideas para iluminarlas por nuestros ideales educativos. Por eso es la práctica continua y conjunta de la reflexión y de la acción la que permite el progreso de nuestro conocimiento, junto con la transformación de la realidad (Kemmis, 1985).

Si la Didáctica influye obligatoriamente en la construcción del objeto, en lo que la enseñanza es y va a ser, debe colaborar entonces en la transformación de la práctica educativa, pero no determinándola tecnológicamente, sino favoreciendo la autoconciencia crítica de los que desarrollan las estrategias de enseñanza, esto es, de los que se enfrentan verdaderamente a las presiones de las prácticas escolares y sus intereses y luchan por lograr realizar sus ideales educativos.

\* \* \*

Hasta aquí hemos visto la justificación epistemológica de una Didáctica que no renunciara a su compromiso educativo, sin menoscabo de su cientificidad. Una Didáctica que, más allá de la separación entre la investigación y la acción, propia de la epistemología de la racionalidad técnica, asumiera su compromiso con la práctica como el modo legítimo de construir la disciplina. Sin embargo, la realidad es que quien ha impuesto hegemónicamente su manera de entender el conocimiento científico y su manera de relacionarse con la práctica ha sido la concepción de la racionalidad técnica. Esto da lugar, primero, a que en el sistema educativo, como dice Gimeno (1983a, p. 176) «unos *estudian* la educación, otros *deciden* la educación y otros la *realizan*». Y segundo, y muy ligado a lo anterior, a que en la práctica académica de la Didáctica se haya separado la investigación sobre la realidad de la enseñanza de la relacionada con las decisiones acerca de qué y cómo enseñar, es decir, del currículum.

La práctica académica y profesional de la Didáctica, aunque amparada en una epistemología discutible, genera, no obstante toda una realidad, tanto teórica como práctica, que es necesario comprender y analizar. Decir que la práctica académica ha generado realidad no debiera sorprendernos, ya que tal afirmación no hace sino avalar la tesis defendida sobre la creación del objeto de la Didáctica. Si como vimos, la producción de conocimiento sobre una práctica social afecta al futuro de esa práctica, es incuestionable entonces que el conocimiento que haya elaborado la Didáctica, cualquiera que haya sido el camino que haya seguido, ha repercutido de un modo u otro en la realidad educativa. Cuánto más, cuando por la propia lógica de la aplicación tecnológica, la práctica educativa se ha proyectado en gran medida a partir del conocimiento producido por la práctica académica.

Por ello es necesario detenerse, siquiera sea sucintamente, en el análisis de la forma en que hasta ahora viene haciéndose la Didáctica, con objeto de hacerse una idea del estado de la cuestión, no ya sólo en lo que teóricamente pueda suponer tal ejercicio académico, sino también por las repercusiones que sobre la enseñanza ha tenido y sigue teniendo. La racionalidad técnica, aplicada a la enseñanza, ha condicionado una práctica y ha conformado una realidad a su imagen y semejanza, de tal modo que ha constituido, con mucho, la *realidad* didáctica.

Dos son los campos en que se divide la disciplina en cuanto a la forma en que se ha llevado la producción académica. Uno es el de las investigaciones sobre la enseñanza y el otro el del currículum. Por supuesto, no es casual la división. Un campo se preocupa de la explicación y otro de la normación. Uno se preocupa del conocimiento básico y el otro del aplicado. Uno del es y otro del debe. Es a estos dos campos a los que dedicaremos los siguientes capítulos, con objeto de ver qué han dado de sí, qué han aportado, cómo se han justificado, qué repercusiones prácticas han tenido y cuáles son sus límites.

## LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA

### INTRODUCCIÓN

Como es de suponer, a la hora de tratar este tema de la investigación sobre la enseñanza nos volveremos a encontrar, de una forma expresa o latente, con todos o gran parte de los problemas de los que nos hemos ocupado en el capítulo anterior. Es lógico que así sea, porque lo que aquí discutiremos es parte de la concreción de lo que, hasta ahora, ha sido una forma abstracta de aproximarse a la práctica científica en la Didáctica. Así, tendremos el problema de los dos enfoques, positivista e interpretativo, así como el de la forma de relacionar la investigación con la práctica.

Como ya he señalado al final del capítulo anterior, la propia forma de entender la investigación sobre la enseñanza ha estado condicionada por la forma de entender su relación con la práctica. Fundamentalmente, ha predominado la idea que señalaba Tom (1985) de la influencia unilateral de la investigación sobre la práctica. La mayor parte de la producción científica que se ha hecho y se sigue haciendo en Didáctica, está dominada por esa concepción de que lo que hay que hacer es investigar la realidad de la enseñanza y, una vez que la conozcamos mejor, entonces, y sólo entonces, estaremos en condiciones de hacer propuestas para transformar esa realidad.

Esta manera de entender la investigación didáctica ha dado lugar a una serie de problemas endémicos en su seno, problemas característicos y recurrentes una y otra vez. Irónicamente, uno de los más repetidos, acuciantes y preocupantes ha sido el de su poca relevancia para la práctica. Pero no es éste el único. Iremos descubriendo otros.

Esta característica de los tropiezos permanentes en su intento de afectar a la práctica, junto con las diferencias de enfoques epistemológicos en la manera de concebir la investigación en ciencias sociales, ha dado lugar a que en relativamente poco tiempo hayan proliferado multitud de perspectivas o de paradigmas en nuestra disciplina. Esto no tiene por qué suponer una falta de madurez en el desarrollo de la disciplina. Es más probable que sea ésta de la multiplicidad de paradigmas en la investigación didáctica una de las características constitutivas de su desarrollo científico, y no un signo de juventud que con el tiempo esté llamado a desaparecer. Y esto no ya porque una pluralidad de teorías y métodos, tal y como propugna Feyerabend (1975), suponga una mayor riqueza para el desarrollo del conocimiento sobre la enseñanza, según defiende Shulman (1986, p. 5). Más bien, el motivo de la coexistencia de diferentes enfoques y métodos, como ha apuntado Carr (1985), obedece a la disputa en torno a los valores educativos que defienden los investigadores junto con sus perspectivas, y no a una supuesta confusión teórica. Lejos de lo que pudiera pensarse, la presencia de opciones valorativas en las construcciones científicas es un elemento constitutivo de toda disciplina, sea ésta natural o social. La diferencia está en que, al ser el objeto de las ciencias naturales más distante, la afectación del sujeto por este objeto es menor. Esto ha permitido una mayor facilidad en el acuerdo entre científicos —en el marco de la sociedad— tanto sobre cuál debe ser la finalidad exterior como acerca del valor, la naturaleza y el fin de la investigación. Como lo ha expresado Goldmann (1972, p. 68), «si las ciencias físico-químicas pueden ser independientes de todo juicio particular de valor, es porque allí se ha logrado la unanimidad acerca de acrecentar los poderes del hombre sobre la naturaleza. Como en ese plano es una realidad el acuerdo entre los juicios de valor, entonces... ya no tiene que ser discutido. Está claro, para todos, que las ciencias físico-químicas y naturales, aun desinteresadas, sirven para dominar y transformar el mundo». Sin embargo, en las ciencias sociales no se da tal acuerdo. La diferencia de intereses y de valores en el campo de lo humano se reproduce en las distintas corrientes científicas que existen dentro de las ciencias sociales. No es pues algo provisional, sino constitutivo. Pero tampoco es algo específico de estas ciencias, sino que aquí, por su diversidad se hace patente, mientras que en las naturales, por su unidad de acuerdo, pasa inadvertido.

La diversidad de opciones de valor que manifiestan las distintas tendencias didácticas se expresan tanto en la forma de entender

qué es la enseñanza, como en la forma de entender cómo se genera el conocimiento sobre la enseñanza, lo que se cree que merece la pena averiguar sobre lo que ocurre en el aula, los modos de obtener información y de tratarla y, cómo no, la manera de incidir en la práctica.

Esta diferencia entre paradigmas que se puede observar en el campo de la investigación didáctica, no significa siempre, por tanto, una aparición sucesiva de los mismos, en donde cada nuevo paradigma supone la desaparición del anterior. En cierto modo, sí han supuesto gran parte de ellos un avance con respecto a posiciones previas, pero su implantación ha consistido más en hacerse un hueco en el campo académico que en desbancar a los adversarios. De este modo, nos encontramos con un panorama histórico en la producción científica de la Didáctica en el que diferentes perspectivas han ido surgiendo, bien como reacción a los problemas e inconsistencias de las anteriores, bien como desarrollo de tradiciones epistemológicas diferentes, y a medida que han ido creciendo y consolidándose, tanto en su estatus epistemológico como en el institucional, han acabado manteniendo una coexistencia pacífica con las otras posturas, normalmente a base de ignorarse mutuamente.

Dados estos presupuestos, voy a exponer seguidamente lo que podríamos llamar el mapa de la investigación sobre la enseñanza. La metáfora cartográfica puede ser oportuna porque lo que voy a trazar es una simplificación organizada de la investigación didáctica que pueda servir para orientarse en los terrenos no siempre despejados de este campo. Hace unos años ésta hubiera sido una empresa prácticamente imposible, dada la maraña de estudios y datos que existían, a falta de una clarificación de sus aportaciones y una sistematización de las mismas. Sin embargo, en la actualidad esta tarea resulta más llevadera, aunque quizás algo tediosa, gracias a los excelentes trabajos de organización del panorama que se han realizado en los últimos años. Serán estos trabajos, en especial los de Doyle (1978), Pérez Gómez (1983a), Martín (1983) y Shulman (1986), los que siga en esta exposición.

#### LA INVESTIGACIÓN PROCESO-PRODUCTO

Sin lugar a dudas, el paradigma proceso-producto ha sido el que más y durante más tiempo ha dominado la investigación sobre la enseñanza; además, ha manejado dos ideas claves que han penetrado profundamente las concepciones tanto de los investigadores como de

los profesores, hasta tal extremo que aún hoy perduran de modo latente en muchos otros estudios, supuestamente guiados por enfoques distintos. Estas dos ideas son: primera, que es el comportamiento del profesor el que causa el aprendizaje de los alumnos; y segunda, que este aprendizaje de los alumnos no es más que el que nos muestran los indicadores del rendimiento académico, esto es, los resultados de los tests y las notas escolares. Como veremos en próximos capítulos, esta última idea no tiene aquí su único apoyo; sin embargo, la investigación proceso-producto le otorgó carta de legitimización.

El plan de este tipo de investigación es bastante simple: consiste en averiguar las relaciones que se establecen entre lo que los profesores hacen en la clase, o la interacción que se produce entre profesores y alumnos (los *procesos* de la enseñanza) y lo que les ocurre a los alumnos (los *productos* de la enseñanza). El modo en que esto se realiza es estableciendo un «ciclo descriptivo-correlacional-experimental» (Bellack, 1981; Gage y Giaconia, 1981) entre las medidas de las conductas de los profesores en clase y las medidas de los resultados de aprendizaje de los alumnos. Para ello es necesario elaborar un instrumento con el que registrar la frecuencia de ciertos comportamientos docentes en el aula, correlacionar éstos con el rendimiento que obtengan al final los alumnos y determinar aquellos comportamientos que muestran una correlación alta con las puntuaciones de los alumnos. Una vez detectadas estas conductas, se someten a un proceso de investigación experimental controlada (es decir, se controlan todas aquellas variables que no sean las que se pretenden averiguar su grado de relación), con objeto de poder generalizar su ocurrencia en paralelo con el alto rendimiento de los alumnos, entendiéndose que existe una relación causal entre ambos fenómenos, por lo que esas determinadas conductas del profesor producen tal rendimiento en los alumnos.

El tipo de instrumento usualmente utilizado en estos estudios ha sido el de las escalas de observación categóricas de baja inferencia, esto es, escalas que definen a priori los eventos a observar y que se limitan a constatar la ocurrencia de esas conductas, sin hacer inferencias sobre la cualidad o el significado de las mismas.

La consecuencia de este proceder sería la elaboración de un nuevo papel para el profesor que sea el combinado de todas aquellas conductas que se han encontrado como causantes del rendimiento de los alumnos. Por tanto, este paradigma de investigación tiene su correlato en el paradigma de formación de profesorado conocido como «educación del profesor basada en las competencias» (CBTE: Competence Based Teacher Education), (Gimeno, 1983b). Conviene hacer notar que los seguidores del modelo pro-

ceso-producto se consideran comprometidos con la transformación de la enseñanza, no sólo con describirla. Como afirma Doyle (1978, p. 166), «estas consideraciones prácticas han jugado una parte importante en la determinación de qué dimensiones del proceso medir, qué variables manipular y cómo interpretar los descubrimientos. En este sentido, las expectativas relativas al uso de las leyes proceso-producto son un componente inherente del propio paradigma». Por ello tienen gran interés en definir la enseñanza desde un criterio de eficacia, como es el rendimiento académico del alumno. Sin embargo, lo que en principio era sólo un indicador de eficacia, acabó siendo el fin en sí mismo, dedicándose los investigadores a buscar aquel tipo de conductas docentes que permitan obtener puntuaciones altas en los tests de rendimiento (Shulman, 1986, p. 11).

Son muchas las críticas que se le han hecho a este paradigma. Entre ellas voy a destacar las más importantes.

En primer lugar, las investigaciones proceso-producto parten del supuesto de que el comportamiento del profesor es el causante del rendimiento de los alumnos. En realidad, lo que hace la investigación es desarrollar datos confirmadores de ese supuesto. Por ello, lo que en principio sólo son correlaciones entre variables de profesores y de alumnos, se interpretan como que las primeras provocan las segundas, cuando, de la misma manera, se podría suponer que son las segundas las que causan las primeras, o bien que ambas están provocadas por terceros factores (Doyle, 1978, p. 168).

En segundo lugar, se reduce el análisis a los comportamientos observables. Es este encastillamiento en las conductas, fuertemente positivista, lo que le resta al paradigma todas las posibilidades de ofrecer datos verdaderamente sustantivos acerca de lo que ocurre en clase. Al no atender a las intenciones y significados de las conductas, ni a los procesamientos cognitivos de profesores y alumnos, que necesariamente tienen que ser inferidos, no observados, poco es lo que nos queda que no sea «una grotesca simplificación, una caricatura del funcionamiento de lo real» (Pérez Gómez, 1983a, p. 111).

Esta reducción a las categorías observables viene reforzada en sus efectos nocivos por la propia concepción de los instrumentos diseñados para la recogida de datos. En efecto, las escalas de observación, al construirse como sistema de categorías preespecificadas según las cuales observar el aula, condicionan a priori los datos que se pueden encontrar, que no son otros que los que las categorías han adelantado. Es fácil acabar así en explicaciones tautológicas, esto es, el sistema de categorías asume la certeza de lo que pretende demostrar (Delamont y Hamilton, 1978, p. 23). Además,

el propio uso de categorías requiere establecer límites arbitrarios a fenómenos continuos, con lo cual es fácil que se desvirtúe sustancialmente la naturaleza de los acontecimientos del aula. Esta estructuración de conductas posibles a observar en un aula que supone una escala de observación, no es, sin embargo, casual. Responde, por el contrario, a una forma de entender la enseñanza, desde la cual se conciben los comportamientos previsibles en el aula, forma que no se hace explícita y, por consiguiente, no se somete a crítica teórica y a contrastación empírica, sino que opera de modo ideológico, al constituir una base conceptual oculta para la que se busca apoyo empírico (Pérez Gómez, 1983a, p. 113).

Tercero, en su intento de obtener generalizaciones empíricas, la investigación proceso-producto hace abstracción del contexto en el análisis del comportamiento docente, cuando éste sólo es explicable precisamente por referencia a ese contexto, tanto espacio-temporal como psicosocial. Igualmente, se ha ignorado la especificidad que origina otro factor crucial como es el currículum. Como ha escrito Pérez Gómez (ibíd.) «el comportamiento instructivo trata con materias y disciplinas no menos que con individuos». Esta descontextualización se ha llevado al extremo cuando se han aislado las conductas, no ya del contexto, sino unas de otras. Así, aun cuando los estudios de este paradigma se hacen sobre situaciones naturales, sin embargo se han diseccionado y aislado las conductas docentes de toda referencia que no sea el convencimiento de que obtengan un alto rendimiento en los alumnos. A partir de esas conductas aisladas y descontextualizadas, se han compuesto posteriormente estilos de enseñanza, reuniendo las más eficaces y formando a los profesores en el dominio de tales comportamientos, según el modelo de formación basado en competencias al que antes aludí.

Es en esta búsqueda de la generalización empírica, con la consiguiente descontextualización y aislamiento de los comportamientos docentes y su posterior agregación en nuevos modelos de enseñanza, en donde se han manifestado las mayores contradicciones internas al propio paradigma. De una parte, se han constatado una gran cantidad de inconsistencias entre los resultados de una investigación y los de otra, entre los obtenidos en un contexto y en otro (ibíd., p. 111). De otra parte, los intentos de aplicación a la formación de profesorado de los nuevos estilos docentes han fracasado en la práctica, porque luego los profesores no manifestaban todas las conductas del nuevo estilo compuesto (Shulman, 1986, p. 12). Los estilos de enseñanza compuestos como agregación de elementos de conducta que no coincidían con los estilos que se daban naturalmente, han mostrado, pues, ser no funcionales.

Otra grave deficiencia de este paradigma se encuentra en la consideración del alumno como un sujeto pasivo, tanto en su proceso de aprendizaje académico como en su capacidad de influir de algún modo en el transcurso de los acontecimientos del aula. No haber tenido en cuenta la capacidad mediadora del alumno en las relaciones proceso-producto ha sido el desencadenante de nuevas perspectivas en los estudios sobre la enseñanza. De hecho, parte de los nuevos modelos de investigación que empezaron a surgir a partir de estas críticas no son sino un acondicionamiento y una reformulación interna del propio paradigma. Por eso, algunos de los nuevos planteamientos, aunque desarrollen un nuevo modelo explicativo, más complejo que el anterior, pueden considerarse igualmente como estudios proceso-producto, sólo que más perfeccionados.

Dadas las insuficiencias que planteaban los modelos de dos factores para dar cuenta de los resultados de los alumnos, se empezaron a desarrollar diversas alternativas, unas todavía dentro de la lógica del proceso-producto, buscando variables intermedias que permitieran aventurar explicaciones más consistentes, mientras que otras se alejaban más y más de los modelos explicativos anteriores e incluso de sus preocupaciones teóricas.

#### LAS VARIABLES MEDIACIONALES

Dentro de los intentos por buscarle una salida honrosa al paradigma proceso-producto, se pueden destacar los modelos de tres factores, en los que empieza a cobrar importancia la actividad del alumno como pieza clave en la explicación de sus resultados académicos. La conciencia de que había que dar un salto muy grande entre lo que un profesor hacía en clase y el rendimiento final que un alumno llegaba a obtener, llevó a la consideración de un tercer factor que mediaba esos dos extremos: «El eslabón entre la conducta del profesor y el rendimiento del alumno es el comportamiento continuo del alumno en la situación de aprendizaje en el aula» (Berliner, 1979, p. 124).

Para el desarrollo de estos estudios se recuperó el modelo que había elaborado años atrás Carroll, según el cual el grado de aprendizaje de un alumno está en función del tiempo que invierte en él, dado el tiempo que hubiera necesitado para lograrlo (Escudero, 1981, pp. 21 y ss.). A partir de aquí, Berliner, en el programa de investigación «Beginning Teacher Evaluation Study» (BTES), se centra simultáneamente en el uso del tiempo por parte del alum-

no y en el contenido del currículum al que se dedica ese tiempo. «Lo que haga un profesor para conseguir el aprendizaje en un área particular de contenido será importante sólo si el alumno se implica con el contenido curricular *apropiado*. El contenido curricular apropiado se define como aquel contenido que está lógicamente relacionado con el criterio [de rendimiento] y que se encuentra a un nivel de dificultad asequible para un alumno particular... La variable usada en la investigación BTES es el tiempo de ocupación acumulado en un área particular de contenido usando materiales que no sean difíciles para el alumno. Esta compleja variable se llama Tiempo de Aprendizaje Académico (ALT: Academic Learning Time)... La variable ALT se sitúa, pues, entre las medidas de enseñanza y las medidas del rendimiento del alumno» (Berliner, 1979, pp. 124-125).

No obstante, este nuevo modelo sigue repitiendo gran parte de los defectos de que adolecía el anterior. A pesar de haber atendido al alumno como un factor de alteración del comportamiento docente del profesor, lo hace de manera tal que no tiene que modificar su forma de acercarse a los fenómenos; esto es, sigue atendiendo sólo a los aspectos observables y cuantificables de la enseñanza. Sigue manteniendo un espíritu de disección y disgregación de los acontecimientos del aula, sigue manteniendo una concepción bastante pasiva de las posibilidades cognitivas y sociales de los alumnos y del profesor y, en definitiva, sigue manteniendo todas las características que hemos criticado anteriormente del otro modelo al que trata de superar, puesto que sigue usando los mismos instrumentos de recogida de datos y haciendo las mismas suposiciones, salvo la de la relación directa entre el comportamiento del profesor y el rendimiento del alumno. Además, la que Berliner llama una variable compleja, el «tiempo de aprendizaje académico», ha llevado, como ha puesto de manifiesto Tom (1984, p. 50) a un engorroso aparataje experimental que oculta una gran pobreza conceptual y conduce a conclusiones de sentido común, como la de que los alumnos que más estudian aprenden más. «Se ha gastado una cantidad considerable de dinero en investigación para documentar el descubrimiento trivial de que los alumnos que atienden a la instrucción aprenden más que los que no lo hacen». Tal y como dice Shulman (1986, p. 15) el modelo ALT, al final, no es sino una variante mediacional de la investigación proceso-producto, sólo que algo más orientada a la explicación. Aunque se fijen en el tiempo que los alumnos dedican a las actividades académicas, en realidad sólo lo contabilizan, pero no explican qué pasa en ese tiempo, cuáles son los procesos cognitivos que realizan los alumnos en ése y

en otros momentos. Este modelo utiliza, como vemos, variables intermedias entre el proceso y el producto, pero, en realidad, ignora la mediación cognitiva que realizan tanto profesores como alumnos en los acontecimientos cotidianos de la vida del aula. Esta será precisamente la preocupación de los siguientes modelos.

#### LAS MEDIACIONES COGNITIVAS

Sólo cuando se superan las concepciones conductistas en la investigación sobre la enseñanza es cuando ésta consigue despegar de modelos explicativos de caja negra y entrar en los fenómenos con objeto de dar cuenta de qué es lo que realmente sucede en un aula. No hay que olvidar que hasta ahora eran los criterios de eficacia los que habían dominado la investigación; es decir, preocupaba más encontrar las claves que permitían alcanzar los criterios de eficacia propuestos (rendimiento de los alumnos), y no tanto a qué se debía ello; había un énfasis en buscar lo que funcionaba, más que en por qué funcionaba. En los siguientes modelos que vamos a ver, comienza a cambiar el signo y a preocupar más qué es lo que pasa en una clase y cuáles son las claves para explicarla. Sin embargo, permanecen a veces preocupaciones eficientistas, aunque desde una mayor profundidad explicativa. Algo de esto pasa en los modelos que tratan de profundizar en las mediaciones cognitivas que realizan tanto los alumnos como los profesores.

#### *Los procesos cognitivos del alumno*

Desde la psicología cognitiva queda fuera de toda duda que el alumno no es un ser pasivo en su proceso de aprender. Antes bien, es un procesador activo de los estímulos que le rodean, dándole forma personal en su selección perceptiva, en su interpretación a la luz de los esquemas cognitivos que ya posee, en las connotaciones afectivas que matizan su proceder cognitivo, en las actuaciones que emprende para provocar respuestas del medio que completen su cuadro comprensivo, etc. El reconocimiento del papel activo de los seres humanos en sus procesos de pensamiento, obliga inevitablemente a cambiar la orientación de los estudios sobre cómo aprenden los alumnos en el aula. El conocimiento que ya poseen los alumnos, cómo perciben la instrucción, la atención que le prestan a la actuación del profesor, la motivación para aprender, sus estados

afectivos y su capacidad para generar interpretaciones propias de lo que se les enseña, desempeñan, por consiguiente, un papel crucial en lo que realmente llegan a aprender los alumnos en clase.

Esta es la base teórica a partir de la cual se empieza a desarrollar un nuevo modelo de investigación sobre la enseñanza, en el convencimiento de que la actuación docente afecta al rendimiento de los alumnos sólo a través de los procesos de pensamiento que éstos ponen en juego. La enseñanza ya no influye en el rendimiento; influye más bien en el pensamiento de los alumnos, el cual media el aprendizaje y por tanto el rendimiento. «En contraste con la investigación que estudia cómo los profesores o los procesos instructivos contribuyen directamente al rendimiento de los alumnos, la investigación sobre los procesos de pensamiento de los alumnos examina cómo la enseñanza o los profesores influyen en lo que los alumnos piensan, creen, sienten, dicen o hacen y que afecta a su rendimiento. Como resultado, los diseños de investigación de estos estudios incluyen medidas de al menos dos conexiones consecutiva y recíprocamente relacionadas entre la enseñanza y el rendimiento de los alumnos. La primera conexión es entre la enseñanza y la cognición del alumno. La segunda, entre la cognición del alumno y el aprendizaje o el rendimiento» (Wittrock, 1986, p. 297).

Una de las consecuencias más importante de esta nueva base teórica, en relación a los modelos anteriores, es que al reconocer el papel activo de los alumnos en su aprendizaje, se acepta la variabilidad individual en las formas de desarrollarse los procesos cognitivos. Hablar de un procesamiento activo, requiere contar con la propia historia personal, con la propia historia cognitiva y vital en general, como un antecedente desde el cual los sujetos se enfrentan a las nuevas aventuras cognitivas. Este reconocimiento rompe una de las características del uso que en los anteriores modelos se hacía de los resultados de la investigación. Recordemos que la investigación proceso-producto intentaba derivar prescripciones técnicas acerca de las competencias o conductas docentes que guardaban una correlación alta con los resultados de los alumnos. Sin embargo, si se acepta que los alumnos pueden tener formas diferentes de reaccionar ante las mismas situaciones instructivas, la derivación legítima en este caso no es la enumeración de competencias instructivas, sino el desarrollo de capacidades comprensivas en el profesor para que pueda ser capaz de analizar, inferir y entender los procesos cognitivos de sus alumnos a la luz de las actuaciones que éstos manifiestan en clase.

Según Perez Gómez (1983a, p. 121), fundamentalmente han sido tres las preocupaciones de las investigaciones desde este para-

digma: 1) cómo el alumno percibe las demandas de las diferentes tareas del aprendizaje escolar y la relevancia de los estímulos disponibles para la realización de tales tareas; 2) cómo el alumno se implica autónomamente en el desarrollo de los procesos que requieren esas tareas, y 3) qué tipos de procedimientos mentales utiliza para organizar el conocimiento disponible, asimilar nuevos materiales de contenido figurativo y relacionar conceptos para resolver problemas. Junto a estas tres preocupaciones, podemos incluir una cuarta, centrada en el estudio de la enseñanza de estrategias de aprendizaje y de procesos metacognitivos con objeto de dotar a los alumnos de formas de pensamiento más potentes (Wittrock, 1986; Nisbet y Shucksmith, 1987), y en general todos los estudios sobre las formas de enseñanza generadas a partir de diferentes teorías del aprendizaje.

Ahora bien, la mediación cognitiva que realizan los alumnos con respecto a la enseñanza no se limita a la forma en que captan y procesan los estímulos instructivos. Su capacidad cognitiva también se pone en juego para captar, interpretar y generar respuestas adecuadas al medio social en el que ocurre la enseñanza. «Los alumnos se esfuerzan activamente para dar sentido a los dos aspectos, social y cognitivo, de la enseñanza» (Weinstein, 1983, p. 302). Pero la forma por la que se toma parte del medio social del aula no se puede explicar sólo a través del conocimiento social del que dispone el alumno para interpretar el sistema social de la clase. Otra vez vuelve a darse una concepción parcialmente pasiva del alumno, al pensar que lo que hace es interpretar un marco de actuación académica que le viene dado, cuando la realidad es que ese marco en el que se produce el aprendizaje es en parte obra suya.

Así, aunque desde este modelo se superan las estrecheces eficientistas y se aspira a comprender las condiciones cognitivas desde las que realmente se produce el aprendizaje, lo cierto es que normalmente no se captan las mediaciones sociales que condicionan y son condicionadas por esos procesos cognitivos y por los comportamientos expresos. Sólo comprendiendo el contexto en el que actúan los sujetos se puede comprender el alcance y el significado de esas actuaciones, y esto vale tanto para el comportamiento físico como para el cognitivo.

#### *Los procesos cognitivos del profesor*

Como vimos, una de las razones por las que el paradigma proceso-producto empezó a resultar poco satisfactorio a los investiga-

dores era por su inconsistencia entre las predicciones acerca de cuáles eran las conductas docentes que mayor rendimiento provocarían y el posterior fracaso de los profesores formados en el uso de esas competencias. La interpretación que se le dió a este fracaso fue que en realidad los profesores no sólo actúan, sino que deciden cómo y cuándo actuar, y que necesitan guiarse por su pensamiento para poder decidir cuál es la conducta apropiada a cada momento (Shavelson, 1986). Atender sólo a la conducta del docente era ignorar una parte importante de su propia actuación: su actuación cognitiva. La conducta del profesor está guiada por su pensamiento y por sus decisiones. Esta idea básica de que el profesor piensa y de que ese pensamiento constituye un antecedente de lo que hace es la idea directriz de lo que se ha llamado el paradigma del pensamiento del profesor. Pero su propio origen como una salida a los fracasos del paradigma proceso-producto, le ha supuesto en su desarrollo un lastre del que no siempre se ha sabido librar.

En realidad, hoy día es difícil hablar de un paradigma sobre el pensamiento del profesor. Quizás sea más adecuado hablar de un tema de investigación y distintos enfoques conceptuales y metodológicos en su tratamiento. Halkes y Olson (1984) distinguen entre los estudios basados en el modelo de procesamiento de información y los que se basan en un enfoque de las teorías subjetivas y del pensamiento práctico.

Son quizás los primeros —los que se basan en el procesamiento de información— los que se han considerado más propiamente un paradigma mediacional (Clark y Peterson, 1986) y los que más fácilmente han caído en las redes del eficientismo del modelo proceso-producto (Shulman, 1986).

Esta perspectiva ha seguido en cierto modo un esquema semejante al modelo que estudiaba la mediación cognitiva del alumno. De la misma manera que se piensa que el procesamiento cognitivo del alumno afecta e influye en sus resultados de aprendizaje, así el procesamiento cognitivo del profesor media en su conducta docente. «Las acciones del profesor están en gran parte causadas por sus procesos de pensamiento, los cuales a su vez están afectados por sus acciones» (Clark y Peterson, 1986, p. 258).

La base conceptual de este paradigma, en síntesis, es que los profesores actúan con un modelo simplificado de la realidad del aula. En función de ese modelo, interpretan aquellos estímulos que consideran relevantes y deciden la actuación oportuna. Basándose en Jackson (1975), se distinguen dos momentos cualitativamente diferentes en el pensamiento y toma de decisiones: el preactivo (la planificación) y el interactivo. Estos dos momentos, junto con el

estudio de las teorías implícitas que sostienen los profesores y que se supone que guían el pensamiento en las dos fases, han sido los tres dominios de investigación dentro de este paradigma. Los métodos de investigación varían sensiblemente en comparación con los usados anteriormente; se usan fundamentalmente técnicas que ayuden al profesor a verbalizar su pensamiento, apoyados en observaciones naturalistas o en grabaciones de clase como fuente documental con la que el profesor pueda recrear sus pensamientos y decisiones.

Entre las aportaciones que han hecho las descripciones sobre cómo piensan los profesores caben resaltar, muy sucintamente, las siguientes:

Quizás la más destacable de todas resulte ser el descubrimiento de que los profesores no planifican siguiendo el esquema clásico que normalmente se les enseña de programación por objetivos; más bien parece que su preocupación a la hora de planificar gira en torno a los contenidos y a las actividades. La razón parece estar, entre otras, en que como lo que supone para el profesor la planificación es una anticipación de la acción, son sobre todo las actividades y el contenido instructivo de las mismas lo que les preocupa porque es eso lo que ocupa el tiempo real de clase y no los objetivos (Shavelson y Stern, 1983, p. 397).

Los planes actúan como guiones mentales durante el desarrollo de la enseñanza interactiva. La discrepancia entre el plan y la realidad es lo que orienta los procesos de decisión interactiva.

Los profesores son reacios a modificar las rutinas con las que guían la marcha de la clase, aun cuando ésta no vaya según esperaban. Cuando introducen algún cambio, normalmente es sólo para ajustar el flujo de actividades establecido, no para transformarlo o sustituirlo (Clark y Peterson, 1986).

Son varias las críticas que se le hacen a este paradigma (Contreras, 1985). Entre ellas merece aquí la pena destacar las siguientes.

En primer lugar, todos estas investigaciones se han realizado aislando el estudio del profesor de toda visión comprensiva de los procesos de enseñanza en los que ese profesor pensaba y actuaba. Curiosamente, aunque muchos de los trabajos eran estudios de casos e incluían observaciones naturalistas, a la hora de extraer conclusiones se aislaba toda referencia al contexto para quedarse sólo con aquellos aspectos que atañían a los procesos cognitivos del docente. Esta descontextualización no sólo da lugar a una desvirtualización de los propios resultados, sino que fomenta una imagen falsa del propio contexto de la enseñanza. Lo mismo que el modelo proceso-producto fomentaba la idea de las conductas del

profesor causando los aprendizajes de los alumnos, al margen de otras referencias. Estos estudios crean una imagen del profesor como siempre orientado a la tarea y un concepto de tarea que siempre está en relación con el logro de algún fin para el alumno. Es un modelo de aula que se reduce a un grupo de alumnos que responden a la iniciativa de un profesor que pretende optimizar el rendimiento de los alumnos, para lo cual atiende exclusivamente a la implicación del grupo en la tarea y a los posibles desórdenes que la dificulten.

Por otra parte, el sesgo de las preocupaciones proceso-producto se ha dejado notar en muchos de estos estudios, que han querido averiguar cómo piensa, planifica y toma decisiones el profesor en aquellas conductas que se consideran críticas por su eficacia para la obtención de alto rendimiento en los alumnos. Es el caso de los estudios en los que se han considerado los pensamientos del profesor como procesos que preceden a su conducta, tratando de correlacionar ambos (Shulman, 1986, p. 24); o cuando se ha pretendido relacionar determinados estilos de pensamiento pre e interactivo con el rendimiento de los alumnos (Clark y Peterson, 1986, pp. 278-281).

Más preocupados por el análisis psicológico que por el pedagógico, se ha atendido más a las capacidades formales de procesamiento de información que al contenido de ese pensamiento, tanto al de las asignaturas que enseñan, como al del conocimiento pedagógico que poseen o al del currículum concreto que se enseña. Esta falta de atención al contenido del pensamiento que sea algo más que hacer una enumeración de tópicos y temas, que es a lo que se ha limitado su estudio, ha impedido explicar cómo evoluciona el conocimiento del profesor, cómo modifica sus interpretaciones del aula o cómo genera intencionalidades y compromisos nuevos, cómo la discrepancia entre lo que piensa, lo que hace y lo que ocurre, modifica tanto su pensamiento como su actuación.

Halkes y Olson (1984) mencionan cómo esta perspectiva de investigación sobre el profesorado ha estado orientada por una visión de la acción que la entiende como guiada por un pensamiento previo y antecedente. Sin embargo, cuando se ha profundizado en la naturaleza de esas teorías implícitas que supuestamente guían la acción, muchos de los principios en los que se basaba esta investigación se han desmoronado. El conocimiento del profesor no es teórico, sino práctico, y esto no quiere decir sólo que se origine en la práctica, sino que está encarnado en ella. El profesor construye sus proposiciones a través de la acción (Elbaz, 1983). Lo que ocurre en realidad es que los estudios de pensamiento del profesor

han estado condicionados por una perspectiva de lo que es el comportamiento racional que cae de lleno en la mentalidad de la racionalidad técnica, según la cual se tienen por un lado problemas definidos y por otro un conocimiento disponible, y lo que se hace es utilizar éste para resolver aquéllos, decidiendo cuál es la actuación adecuada al caso. En realidad es esto lo que quería decir aquella premisa de la que partía este paradigma de que lo que piense el profesor constituye un antecedente de lo que hace.

Por el contrario, desde esta nueva línea de investigación se coincide en gran medida con la perspectiva que ha desarrollado Schön (1983) sobre la epistemología de la práctica profesional y lo que él ha llamado «conocimiento en la acción» y «reflexión en la acción». Este último planteamiento sitúa en otra órbita muy distinta el tema del pensamiento del profesor, que no consiste ya en la mediación cognitiva que haga el docente. Como hemos visto en el capítulo anterior, este enfoque supone no otro nuevo modelo de investigación sobre la enseñanza, sino una reconceptualización del propio sentido de la investigación y del conocimiento pedagógico. Por otra parte, no ha sido desde la conceptualización y la metodología del paradigma del pensamiento del profesor desde donde se ha desarrollado esta última perspectiva, sino que entra más de lleno en un estilo de investigación etnográfico (Feiman-Nemser y Floden, 1986).

#### LAS MEDIACIONES SOCIALES: LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA

Aunque aparezca aquí presentado bajo el encabezamiento de mediación social, en realidad la investigación etnográfica se aparta radicalmente de cualquier visión mediacional de los procesos de enseñanza-aprendizaje, entendida como factor intermedio entre los comportamientos del profesor y los rendimientos del alumno. Lo que la investigación etnográfica pone de manifiesto es que no se puede pretender alcanzar una clara comprensión de lo que es la enseñanza sin comprender las claves del contexto social que constituye el aula, contexto que crea la propia interacción entre profesor y alumnos y que media cualquier pretensión académica de las actividades y acontecimientos escolares. Comprender pues cómo funciona una clase y cómo aprenden los alumnos, requiere adentrarse en el entramado de intercambios que realizan los sujetos y en las perspectivas y significados que éstos tienen de lo que allí ocurre, de lo que les exige la situación y de las acciones que se emprenden. Según lo expresa Erickson (1986, p. 127): «La vida mental de profesores y

alumnos vuelve a ser de nuevo crucialmente significativa para el estudio de la enseñanza y desde un punto de vista interpretativo, la mente está presente no sólo como un conjunto de "variables mediadoras" entre las principales variables independientes y dependientes de la enseñanza... La significación es el núcleo de la cuestión, el medio de la enseñanza y el aprendizaje, que también es el mensaje.»

El centro de interés no es ahora la covariación de elementos aislados de la vida del aula ni la búsqueda de las claves del alto rendimiento de los alumnos. «La cuestión no es qué enseñanza es más efectiva, sino qué significado se le da a la enseñanza (o le dan el profesor y los alumnos a los sucesos de la vida del aula) y cuál es el fundamento para esas construcciones» (Shulman, 1986, p. 18).

Es evidente que este paradigma se sitúa en la tradición de la perspectiva interpretativa que tuvimos oportunidad de ver en el capítulo anterior. Lo que pretende la investigación etnográfica es comprender el marco interpretativo en el que profesores y alumnos dan sentido a sus pensamientos, sentimientos y acciones y cómo el contexto del aula afecta a los que participan en ella.

La investigación etnográfica se centra fundamentalmente en dos preocupaciones en torno a la enseñanza: la naturaleza de las aulas como ambientes social y culturalmente organizados para el aprendizaje, y la naturaleza y el contenido de las perspectivas y significados del profesor y de los alumnos en cuanto que intrínsecos al proceso educativo (Erickson, 1986, p. 120).

Este paradigma tiene como característica metodológica fundamental la estancia prolongada en las situaciones naturales que se quieren conocer, con objeto de poder captar en toda su intensidad los significados y las acciones (esto es, las conductas junto con las interpretaciones que le atribuyen los actores y aquellos con quienes éstos interactúan) de los participantes.

La investigación de campo requiere, pues: 1) la participación prolongada e intensiva en la situación de campo; 2) el registro cuidadoso de lo que ocurre en la situación, tomando notas y recogiendo otras clases de evidencia documental; y 3) la subsiguiente reflexión analítica del registro documental obtenido en el campo, dando cuenta de él por medio de descripciones detalladas, usando escenas narrativas y citas directas de entrevistas, así como descripciones más generales en forma de cuadros analíticos, tablas resumen y estadísticas descriptivas. «La investigación de campo interpretativa requiere ser inusualmente minucioso y reflexivo al dar cuenta y describir los sucesos cotidianos en la situación de campo, y en el intento de identificar el significado de las acciones en esos sucesos desde los distintos puntos de vista de los propios actores» (ibíd., p.121).

Lo que sobre todo ha puesto en cuestión este paradigma, en relación a perspectivas anteriores, es que la realidad social del aula no viene dada, sino que es construida a través de la propia interacción y negociación continua de los participantes. Los alumnos no son receptores pasivos de la influencia del profesor; por el contrario, son agentes activos en la creación del ambiente del aula y desde sus expectativas acerca de lo que son las conductas apropiadas a ese ambiente, y de sus expectativas sobre lo que se puede esperar, construyen un marco de interpretación desde el que guían su comportamiento en el aula, tanto en respuesta a las exigencias del profesor como creando condiciones de interacción en ese contexto. De igual modo, el profesor no es un aplicador de técnicas neutro ni un mero instructor, sino que es también un agente social que se implica en el contexto en el que negocia unas condiciones de intercambio, no sólo en función de sus deseos instructivos, sino también en función de la actuación del resto de la clase, así como de las expectativas que él tiene tanto de lo que debe ser su papel como de lo que puede esperar de los alumnos (Delamont, 1984). Es en este marco, y no al margen de él, en el que se producirán las actividades de aprendizaje.

Una de las aportaciones más importantes que han realizado estas investigaciones ha sido el desvelamiento de los aprendizajes de valores que no se expresan públicamente, las transmisiones ideológicas que se producen más por vía de hechos y conductas desarrolladas que por la verbalización de saberes expresos, o también por la inculcación de valores implícitos en los mismos contenidos; en definitiva la transmisión del currículum oculto.

No obstante, hay al menos dos aspectos críticos en este enfoque que conviene reseñar. Uno es el modo en que se supone que este modelo de investigación puede revertir en la mejora de la práctica de enseñanza. Para el enfoque etnográfico, la virtud de cara a la práctica que ofrece este tipo de investigación, se halla en la posibilidad de que los propios profesores lleven a cabo investigaciones de este tipo. Según Erickson (ibíd., p. 157), lo que hace un investigador interpretativo es observar, comparar, contrastar y reflexionar, que no son precisamente destrezas imposibles para un profesor. La diferencia estaría en que en vez de ser un observador participante, que procede de otro mundo distinto al que estudia, el profesor sería más bien un «participante observador», que delibera dentro de la escena de la acción. La aportación que hace a la práctica, como vemos, es en realidad de naturaleza teórica, esto es, le permite al profesor llegar a conocer y comprender mejor el contexto en el que actúa. Pero, aun sin dudar del valor que esta aporta-

ción pueda tener, no parece que sea capaz de ofrecer estrategias de modificación de la realidad. Resulta, de este modo, que la investigación etnográfica tiene más un valor crítico —en cuanto que puede ayudar a entender mejor la singularidad del aula— que práctico, a no ser, como el propio Erickson señala (ibíd., p. 158), por su capacidad para poner en cuestión ciertas «verdades» sobre la enseñanza y apelar a la reconstrucción en profundidad de las nociones sobre la naturaleza de la práctica en la enseñanza.

El otro aspecto crítico es el hecho de que, a pesar de su indudable profundidad en el análisis y sus aportaciones para mejor entender el mundo de la enseñanza, la comprensión de la mediación social sigue siendo un enfoque insuficiente para obtener una visión completa de la realidad del aula. El contexto de intercambios personales y de construcción de significados, en el mundo de la enseñanza está afectado por un elemento que le es consustancial y esencial no sólo para comprenderlo sino porque matiza gran parte de las acciones intencionales que se producen en el aula. Me refiero al hecho de los aprendizajes académicos. Los alumnos, como producto de su vida en el aula, no sólo han aprendido a desenvolverse socialmente en ella, sino que para sobrevivir en ese ambiente se requiere ser capaz de realizar determinados aprendizajes académicos. Pues bien, las investigaciones etnográficas se han quedado aquí; es decir, han llegado a analizar el significado social que tienen las actividades académicas, esto es, cómo la realización adecuada de las actividades escolares requiere de la capacidad de interpretación de la vida de la clase. Sin embargo, no han estudiado cuáles son las consecuencias cognitivas que esto tiene, ni cómo ha afectado la calidad de las tareas académicas y los distintos contenidos curriculares a las formas de participación y los significados sociales en el aula. De la misma manera que la mediación cognitiva se olvidó de la mediación social, ahora parece que es la mediación social la que se olvida de la cognitiva. Como ha dicho Shulman (1986, p. 17), «Dos corrientes paralelas de acción se cruzan entre el profesor y el alumno. La enseñanza está mediada por el sentido que tiene el alumno del contexto social del aula. Paralela a la interpretación activa del alumno de la realidad social del aula, existe una construcción y una representación mental del contenido cognitivo de lo que se le enseña... Ambos procesos ocurren al mismo tiempo en la mente de los alumnos. Irónicamente, la comunidad de investigadores sólo ha sido capaz de pensar sobre uno de ellos cada vez».

Hay, sin embargo, como el propio Shulman reconoce, una excepción: los estudios que, desde un enfoque ecológico, ha realizado Doyle.

## EL MODELO ECOLÓGICO DE ANÁLISIS DEL AULA

El modelo ecológico, que ha elaborado sobre todo Doyle, supone un esfuerzo teórico importante e inusual hasta este momento, en comparación con los paradigmas anteriores, por intentar elaborar teoría, además de desarrollar una perspectiva conceptual. Es decir, no sólo ha procurado, desde una concepción básica sobre qué es la enseñanza, ir acumulando resultados parciales como producto del conocimiento obtenido en la investigación. Además, Doyle se ha cuidado especialmente de ir componiendo el cuadro que desde este enfoque se va obteniendo acerca de cómo es y cómo funciona la vida del aula.

Según Doyle (1979a), este marco explicativo tiene tres dimensiones básicas: La primera es que se sitúa en una perspectiva de investigación naturalista, es decir, parte de descripciones detalladas y rigurosas, sobre el terreno, de los acontecimientos que ocurren en clase, y adopta el punto de vista de los distintos participantes en las situaciones descritas. Esta perspectiva le permite al modelo ecológico atender a la riqueza y complejidad de toda la vida del aula sin hacer presuposiciones iniciales sobre lo que es y no es importante para su mejor comprensión.

La segunda es una dimensión propiamente ecológica, en cuanto que lo que se plantea es las relaciones existentes entre el ambiente y las conductas que en él se dan. Desde este modelo de análisis se postula que el ambiente limita el número de conductas posibles que se puedan presentar, y que los comportamientos que se observen son en gran medida una respuesta a las demandas de la situación. Llevado a la vida del aula, el análisis ecológico de la enseñanza pretende dar cuenta de las acciones de profesores y alumnos en términos de las demandas del ambiente de clase. Para ello es fundamental conseguir establecer las características fundamentales del ambiente, como marco de partida para entender las estrategias de actuación de profesores y alumnos.

La tercera dimensión es la preocupación fundamentalmente diagnóstica de la investigación ecológica. En vez de querer averiguar las variables eficaces de la enseñanza, lo que se pretende es comprender por qué los profesores y alumnos se comportan en clase de la manera en que lo hacen.

Bajo estos presupuestos, el modelo ecológico intenta explicar cuáles son las relaciones que se establecen entre las exigencias cognitivas y sociales que hace la escuela y los comportamientos y los aprendizajes que se generan.

Según Doyle (1979b, pp. 43-44), una clase es una situación institucionalizada para la enseñanza que presenta una serie de ca-

racterísticas típicas, como son la multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, impredecibilidad e historia. Pero sobre todo, lo que le da su carácter más importante es el constituir un ambiente evaluador. Su estructura formal la constituye el ser un continuo intercambio de actuaciones por calificaciones (Doyle, 1978, p. 176).

Desde esta perspectiva, se entiende el currículum como un conjunto de tareas académicas que se encuentran los alumnos en clase. Estas tareas académicas vienen definidas por «las respuestas que se les exige a los alumnos que produzcan y los caminos que se pueden usar para obtenerlas» (Doyle, 1983, p. 161). Ahora bien, estas tareas no tienen por qué ser las que los profesores dicen pretender de sus alumnos, sino las que verdaderamente piden en la práctica, y esto lo determina la estructura real de recompensas que existe en clase. «Las respuestas que realmente acepta y recompensa el profesor son las que definen las tareas reales del aula» (ibíd., p. 182). Pero para poder averiguar cuáles son las respuestas que realmente se están pidiendo y poder tener éxito en el ambiente evaluador, el alumno necesita desarrollar una «competencia interpretativa» (Doyle, 1979a, pp. 196-197), que le permita identificar aquellos indicadores que tienen un significado en la determinación de las tareas y de las respuestas adecuadas a las mismas.

Las tareas académicas no son todas de la misma naturaleza. Estas pueden variar no sólo en cuanto al contenido instructivo, sino también en cuanto al nivel cognitivo, esto es, en cuanto al nivel de procesamiento que requiere su correcta realización. Dado el sistema de evaluación al que siempre está sometida la realización de las tareas, los alumnos las viven siempre con un cierto nivel de ambigüedad y de riesgo, el cual será mayor o menor en función sobre todo de la complejidad cognitiva que supongan esas tareas. En general, las tareas de mayor complejidad cognitiva en su realización las reconocen los alumnos como más ambiguas que las de menor complejidad, ya que es menos claro saber, por ejemplo, cuándo se responde adecuadamente —desde los criterios de evaluación— a una tarea de creación personal o de comprensión que a una tarea de memorización. Igualmente, hay más riesgos para alcanzar la respuesta correcta en las primeras que en la última, a no ser que la porción de información a retener exceda las posibilidades de memoria del alumno.

Con objeto de eliminar la ambigüedad y el riesgo que presentan algunas tareas, los alumnos tienen que poner en práctica determinadas estrategias. Estas pueden ser tanto cognitivas, consiguiendo transformar las respuestas complejas en respuestas de más bajo nivel cognitivo, o sociales, a base de jugar inteligentemente la ma-

nifestación de las respuestas para obtener indicadores de la situación que le señalen el camino correcto a seguir, o bien presionando en el ambiente social del aula para conseguir la transformación de la tarea. En realidad, llega a decir Doyle (1986), los alumnos convierten toda tarea de alto nivel cognitivo en una de bajo nivel, consiguiendo concretar por adelantado cuáles son los resultados aceptables, con lo cual se la desvirtúa de su sentido originario de búsqueda, o consiguiendo disminuir su importancia evaluadora, con lo cual se reduce la implicación personal en la tarea.

En cualquiera de los casos, los alumnos, para poder sobrevivir con éxito en la vida académica, tienen que ser capaces de desarrollar habilidades sociales y cognitivas extra, que no guardan una relación directa con las previsiones curriculares explícitas. «Desde esta perspectiva, el rendimiento académico no es dependiente simplemente de la capacidad del alumno para aprender la asignatura, sino también de una comprensión más general de cómo funciona una clase» (Doyle, 1979a, pp. 196-197).

Por lo que al profesor se refiere, éste se encuentra ante un grupo con distintos intereses, capacidades y predisposiciones para implicarse en las actividades académicas, mientras que tiene que conseguir llenar el tiempo de clase con actividades que se justifiquen pedagógicamente. Por eso, la tarea del profesor que imponen esas demandas situacionales es «obtener y mantener la cooperación en las actividades de clase» (Doyle, 1979b, p. 47). Esta cooperación que hay que obtener de los alumnos no significa necesariamente implicarse en las actividades, sino evitar, como primera medida, que se den conductas disruptivas. Mantener la cooperación es salvaguardar el funcionamiento colectivo del grupo, y cualquier pretensión de aprendizaje a la que se aspire en una clase, pasa obligatoriamente por ese mantenimiento de la cooperación, aunque sea con la pasividad de algunos de sus miembros. Es precisamente esta necesidad del profesor la que hace que acepte, abierta o implícitamente, la negociación con el grupo, cuando éste se resiste a determinados niveles de ambigüedad o riesgo en las tareas académicas. Por esto, el propio profesor acaba buscando una salida de bajo nivel cognitivo a las tareas de mayor complejidad, porque estas últimas consiguen un grado menor de cooperación por parte de los alumnos y la amenaza de los problemas de disciplina se cierne sobre la clase (Doyle, 1986, pp. 372-374).

En conclusión, lo que desvela el modelo ecológico de interpretación de la clase es que el aprendizaje académico exige al alumno, además de ser capaz de procesar la información requerida, ser también capaz de saber cuál es el modo de procesamiento adecua-

do a la situación, para lo que tiene que disponer de la habilidad suficiente para saber cómo funciona la clase, cuáles son los indicadores adecuados para averiguar las respuestas con las que obtener las recompensas y cómo disminuir la ambigüedad y el riesgo que puedan presentar las tareas a las que se enfrenta.

Para Doyle, la utilidad del modelo ecológico de cara a la práctica estriba en que proporciona un marco comprensivo acerca de cómo funciona una clase. Con tal marco, los profesores pueden interpretar de una forma adecuada los problemas con los que se encuentren en el aula.

Indudablemente, esto último es cierto. El marco de interpretación de la vida de la clase que ofrece este enfoque permite ver cuáles son las repercusiones mutuas de los modos de intercambio social del aula con las repercusiones cognitivas que tienen las tareas de aprendizaje. Hay, no obstante, algún comentario crítico que hacer con respecto a este paradigma.

La perspectiva ecológica, en su misma naturaleza, parte de una concepción de la realidad social y humana, según la cual las relaciones que se establecen entre la conducta y el ambiente son adaptativas, su foco de atención es sobre «el valor funcional o el significado adaptativo de las conductas en un ambiente» (Doyle, 1979a, p. 189). Este planteamiento lleva a sostener una concepción de lo social como un sistema de ajuste, de tal modo que lo que hacen los sujetos es adaptarse, amoldarse, replegarse a las condiciones que impone el ambiente social. A pesar de partir de una perspectiva naturalista e interpretativa en su análisis, parece, sin embargo, que el marco explicativo que adopta acaba casando mal con los presupuestos interpretativos acerca de la naturaleza de la realidad como una *construcción social*. Al ser un sistema adaptativo el que se origina en el aula, entonces todo presiona para mantener un sistema repetitivo; cualquier intento de cambio supondría un desajuste que el ambiente no toleraría, volviéndose a una situación equivalente. Todo esto ha provocado que el propio Doyle haga propuestas «realistas» con respecto al aula, proponiendo incluso formas de enseñanza directivas porque han mostrado su valor adaptativo (Doyle, 1983, pp. 177-178, 189). Por otra parte, basado en este análisis, Doyle es muy pesimista en lo que se refiere al desarrollo de propuestas curriculares que traten de promover la creación de significados en los estudiantes o la realización de tareas de alto nivel cognitivo (Doyle, 1986, p. 377). Es natural que le haya ocurrido así. Al usar un modelo explicativo que entiende la realidad social como *ya dada* y las conductas como adaptándose y reproduciendo esa realidad, la concepción de clase que surge no puede ser

más que la de un sistema cerrado y sin remedio. En ningún momento piensa que pudieran darse en el aula estrategias sociales que buscaran la redefinición del ambiente y el cambio social (Lacey, 1977, pp. 64-76). Incluso hasta cuando habla de los comportamientos disruptivos y de la «mala conducta» en clase, la considera Doyle como formas que utilizan los alumnos para averiguar los límites de lo permitido y poder comprender así el complejo ambiente del aula, haciéndolo predecible (1979b, pp. 54-55).

Por consiguiente, si antes vimos cómo la investigación etnográfica podía tener un valor más crítico que práctico, el paradigma ecológico puede tener un valor explicativo, pero corre el riesgo de perder su valor crítico, mientras que presenta un valor práctico semejante al etnográfico.

#### LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA

En este breve recorrido por la geografía investigadora de la enseñanza podemos observar cómo los sucesivos modelos que hemos ido visitando presentan una complejidad creciente y una cada vez mayor capacidad para dar cuenta de la realidad del funcionamiento de la enseñanza, aunque también es verdad que, a pesar de los avances, incluso los paradigmas más completos siguen presentando problemas.

Sin embargo, la aparición de nuevos paradigmas, de nuevos modos de entender y conceptualizar la realidad de la enseñanza, de nuevos problemas de investigación y de nuevas formas metodológicas de encararlos, no suponen la desaparición de los anteriores. Como dice Erickson (1986, p. 120), los viejos paradigmas subsisten, aunque sea con marcapasos. Hay, no obstante, un hecho curioso y especialmente significativo. Todo nuevo paradigma de los que hemos presentado aquí, a pesar de que denotan una riqueza escalonada en su capacidad interpretativa, no se han presentado como superadores del inmediatamente anterior. Por el contrario, todos ellos, desde el primero hasta el último, de quien se han defendido, a quien han atacado y a quien pretenden superar es al paradigma proceso-producto.

La razón de este hecho se encuentra en que es precisamente el paradigma proceso-producto el que actúa en los ambientes académicos de la Didáctica como paradigma dominante. Pero no hay que pensar que su preeminencia se debe a su vigor intelectual. Más bien se debe a su facilidad para presentar una posición de «autoridad científica», arropada en su preocupación por generar un conocimiento «definitivo» que habla sobre la forma de organizar

una instrucción que sea eficaz, esto es, un conocimiento que permite elaborar prescripciones instructivas apropiadas para el fin último de la enseñanza, que se supone ser el que los alumnos obtengan un alto rendimiento académico.

Una investigación que opera con estas pretensiones goza siempre de gran predicamento ante todos aquellos que tienen alguna misión en política educativa, puesto que ofrece prescripciones para obtener los resultados deseados (Ibíd., p. 158). Es el concepto *pragmático* de la eficacia de la enseñanza (Shulman, 1986, p. 28). De un modo u otro, han sido muchas las tendencias de investigación que, sin defender en principio los planteamientos conceptuales ni la lógica de investigación del proceso-producto, han caído, sin embargo, en sus redes, al querer rentabilizar su investigación, instrumentalizando los resultados y el conocimiento obtenido. De hecho, el propio Doyle (1978, p. 188) también ha caído, cuando ha propuesto que lo que se tenía que plantear la investigación no era la eficacia del profesor, sino la de las condiciones de enseñanza. Se superan así las limitaciones conceptuales del proceso-producto, pero se mantiene su programa de investigación, intentando prescribir la enseñanza eficaz.

Es normal, de todos modos, que esto ocurra. Aunque la dimensión explicativa se ha separado de la normativa, concibiéndose a sí misma como una dimensión consistente y autosuficiente, sin embargo, las exigencias práctico-normativas de toda realidad educativa han empujado a los investigadores a hacer derivaciones normativas desde la explicación obtenida con su investigación, incluso a aquellos que no tenían en principio tales pretensiones; como si la explicación de la realidad actual fuera base suficiente para sostener un proyecto de futuro para la misma. Lo que están ocultando las derivaciones normativas realizadas a partir de los enunciados explicativos, obtenidos de la investigación sobre la enseñanza real y actual, es que lo que debe justificar una propuesta de acción es la legitimidad y el valor moral de lo que pretende, no la forma que actualmente presentan los hechos.

De este modo, al amparo del conocimiento elaborado desde el análisis de los fenómenos presentes de enseñanza (conocimiento y formas de análisis que, como ya vimos en su momento, siempre tienen un fuerte compromiso valorativo), se quiere formular un futuro, dictado por la verdad de los hechos; con lo que, soterradamente, se están haciendo prescripciones normativas, ocultas en la aparente neutralidad de lo que la propia realidad —de lo que el funcionamiento real de la enseñanza— comunica. El modo actual de enseñar impone sus propias normas y valores a la decisión de

cuál debe ser la forma de enseñar. Se utiliza al funcionamiento de la realidad de la enseñanza como fuente de normatividad, bien deduciendo y componiendo una práctica directamente extraída de las prácticas ya existentes (en el caso más extremo del proceso-producto), bien entendiendo que la explicación del funcionamiento de la realidad con la que nos encontramos marca el extremo de lo posible (como es probablemente el caso del modelo ecológico). Pero pensar que en los fenómenos sociales los límites de lo posible vienen fijados por el actual funcionamiento de lo real es ignorar la historia y la dinámica del cambio social.

En general, la investigación sobre la enseñanza ha olvidado las determinaciones sociales de la misma, sus condiciones materiales de existencia, sus relaciones económicas, ideológicas y políticas. Esto la hace parecer o bien una práctica neutral, técnica y programable, o bien un fenómeno bastante extraño en el que fracasa cualquier prescripción bienintencionada y del que no se puede esperar mucho, como parece pensar Doyle (1986). Intentar explicar el aula sólo desde dentro es no haber entendido lo que es la enseñanza.

Shulman (Ibíd.) propone trabajar con una concepción *normativa* de eficacia, en vez de con la concepción pragmática que ha dominado la mayor parte de la investigación pedagógica. Desde esta concepción normativa, la investigación trabajaría en la búsqueda de correspondencia entre modelos de enseñanza y casos reales. Pero ser consecuentes con este planteamiento supone cambiar las tornas. No se trataría de derivar prácticas desde la explicación de la realidad actual, sino de valorar y mejorar la práctica a la luz de los modelos normativos que la guían, lo cual es tanto como anteponer el currículum y su reflexión a la práctica y su investigación. Esto quizás sea menos extraño de lo que parece. En realidad, la investigación se sustenta en una solución previa al problema del currículum. Mayoritariamente, la investigación preocupada por la eficiencia asume implícitamente una concepción curricular basada en el logro de resultados de aprendizaje en los alumnos (Fritzell, 1981, p. 39), sólo que se ha mantenido oculta, sin reconocer su presencia. Lo que Shulman llama la concepción pragmática de eficacia es también una concepción normativa de eficacia, sólo que no reconocida expresamente y que, por tanto, ha actuado en la investigación como presupuesto no cuestionado, pero no como elemento que pudiera enriquecer la comprensión de la enseñanza.

De hecho, salvo el ecológico, y como se ha lamentado repetidamente Shulman, todos los modelos se han olvidado del currículum como elemento explicativo y como elemento a explicar en la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje. E incluso

el propio Doyle lo ha tomado como algo ya dado, como una estructura de tareas académicas ya impuesta, y no como un principio normativo que está orientando al profesor en su práctica

Como ha comprendido Westbury (1978), todo intento en profundidad de analizar cómo funciona la enseñanza lleva a encontrarse con una realidad limitada que en el fondo, deudora de su historia, está pensada para cumplir determinadas funciones sociales. Toda la investigación sobre la enseñanza se ha centrado en el aquí y ahora del aula y la ha entendido como una realidad ya dada y configurada (proceso-producto) o generada a partir de los intercambios entre los participantes (enfoques interpretativos). Pero no se ha entendido que la enseñanza es una realidad institucionalmente conformada e históricamente gestada y producida. No atender a esta faceta ha dado lugar a lo que habla Westbury (ibíd., p. 291) sobre cómo se ha creado una disociación entre, por un lado, el planteamiento socio-histórico institucional de la escuela y, por el otro, el mantenido por la investigación y su conceptualización. Esto ha llevado a descubrimientos de la investigación un tanto sorprendentes, incluso, a veces, para los propios investigadores (Bennett, 1979), pero sin embargo lógicos: los métodos tradicionales son más eficaces que los progresistas. Como dice Westbury, los viejos métodos funcionan mejor, por lo cual, los investigadores acaban concluyendo que son los más efectivos. Y es verdad. Sólo que habría que preguntarse: efectivos ¿para qué y para quién? (Apple, 1986, pp. 86 y 109).

Intentar utilizar el funcionamiento de la clase como generador de normatividad, llevaría siempre a reproducir y perfeccionar esa misión histórica con la que surgió. Realmente, la dinámica del sistema de enseñanza tiene una fuerza centrípeta que le empuja a adaptarse a su lógica interna e histórica. La fuerza centrífuga, regeneradora, transformadora de las prácticas escolares, tiene que venir impelida por un proyecto de cambio y de innovación curricular que no puede encontrar sus principios en el funcionamiento real de la enseñanza, aunque, lógicamente, tampoco puede ser ignorante de la estructura y dinámica de lo real.

## LA TEORÍA DEL CURRÍCULUM

### INTRODUCCIÓN

De los dos campos mencionados de producción académica en la Didáctica, si el anterior se preocupaba del «es», esto es, de la realidad de la enseñanza tal y como ésta se nos presenta, el que vamos a tratar ahora se preocupa del «deber ser», es decir, de la prescripción de la enseñanza, de la intencionalidad expresada en un cuerpo de especificaciones normativas para ser cumplimentadas en la práctica. Recordemos que la enseñanza es una actividad institucional intencionalmente planeada. Es decir, hay una voluntad institucional de decidir la forma que tomará esa enseñanza. El hecho de que el currículum sea un campo relacionado con la prescripción de la enseñanza institucional requiere que se estudien histórica y políticamente, tanto las propuestas curriculares que se han realizado como las perspectivas teóricas desarrolladas y que han actuado como soportes de aquéllas.

Tradicionalmente, se ha separado el ámbito de la decisión y la planificación educativa del de la investigación sobre la enseñanza, dando lugar a cuerpos teóricos distintos, e incluso han constituido grupos de especialistas diferentes. La frase antes citada de Gimeno de que unos estudian la educación, otros la deciden y otros la realizan, vuelve a cobrar sentido. En este caso, trataremos precisamente del segundo grupo y veremos cuál es la posición que ocupa con respecto al primero y al tercero. No obstante, a pesar de su sentido práctico, la tradición académica del currículum no siempre se ha limitado a actuar. Los especialistas en currículum se han preocupado muchas veces más de la elaboración teórica, de la reflexión acerca de cómo habría que decidir la enseñanza, que de la auténti-

ca decisión, que ha quedado en manos de los políticos y administradores. Ahora bien, es clara la voluntad de la teorización sobre el currículum de influir y determinar la práctica escolar, mucho más allá de lo que lo han podido hacer los investigadores sobre la enseñanza que hemos visto en el capítulo anterior. Mientras estos últimos se han limitado a mostrar derivaciones parciales para la práctica que se deducen de sus investigaciones, lo que le preocupa a la teoría del currículum es mostrar cuál es el conjunto global de decisiones que deben tomarse, así como su fundamento, para organizar y sostener una propuesta de enseñanza consistente y realizable.

Por supuesto, los problemas emparejados con tales decisiones son complejos y casi inacabables. Plantearse el qué y cómo enseñar da lugar a cuestiones acerca de la legitimidad de las propuestas que se hagan, cuestiones acerca de los responsables de esas decisiones, acerca de su viabilidad, de su logro, de sus repercusiones tanto políticas y sociales como personales, etc. Por este motivo, la decisión de la enseñanza, aun siendo un problema eminentemente práctico, ha necesitado de una cobertura teórica desde la que fundamentar y argumentar las propuestas que se hicieran. De hecho, puede decirse que siempre ha habido una preocupación por la fundamentación teórica de la enseñanza, como atestigua toda la historia de la educación, pero esta fundamentación se ha entendido de muy diversas maneras, en el transcurso del tiempo, en función, entre otras cosas, del carácter institucional y de obligatoriedad que iba tomando la enseñanza. Como han mostrado Carr y Kemmis (1983, cap. 1), la cobertura teórica del currículum ha ido pasando de una profundización y justificación de carácter filosófico donde se pretendía reflexionar, teorizar sobre la naturaleza y el papel de la enseñanza, a pretender un sistema de enunciados que den cuenta de cuáles son las decisiones que hay que tomar, cómo hay que tomarlas y cuál constituye su fundamento empírico y normativo. Esto ha dado lugar también a que, a partir de un determinado momento, la teoría del currículum haya dejado de ser un campo de teorización autónomo, para pasar a ser un campo dependiente en gran medida de la investigación "básica" de la que se derivaban las normas de aplicación. De igual modo, en este recorrido, se ha pasado de una reflexión que más adelante los prácticos podían hacer suya, a una especialización encargada de elaborar prescripciones que los prácticos tienen que llevar a cabo.

Sin embargo, conforme se ha avanzado en la producción académica de este campo, se obtienen dos conclusiones preocupantes, según tendremos oportunidad de comprobar a lo largo de estas pá-

ginas: de una parte, el desacuerdo teórico y conceptual en todo lo referente a la teoría sobre el currículum; de otra, las dificultades para conseguir que las prescripciones realmente funcionen en la práctica.

Con respecto a lo primero, que es lo que vamos a tratar en este capítulo, el desacuerdo teórico es algo más que diferentes criterios sobre cuál es el fundamento de las decisiones curriculares o cuáles son estas decisiones. Más atrás todavía de estas cuestiones, donde empiezan a producirse las disparidades y de donde procede todo el confusiónismo de este campo es a la hora de ponerse de acuerdo acerca de qué entender por currículum, o por teoría del currículum. Por un lado, hay una cierta confusión en el uso del término «teoría» cuando lo que ésta pretende no es explicar, dar razón de algo, sino proyectar ese algo. Por otro lado, acordar qué es currículum también resulta problemático. ¿Hay que definirlo por lo que pretende, por lo que hace o por lo que consigue? Como veremos, no es fácil ponerse de acuerdo.

La cuestión a hacerse sería por qué razón teorizar a partir de conceptos tan escurridizos y con tanto desacuerdo. Y más, cuando en nuestro país hasta hace bien poco no era éste del currículum un concepto que se usara en nuestra tradición académica. Dos creo yo que son las razones que aconsejan su uso, a pesar de las dificultades. En primer lugar, porque en nuestro país no había ninguna otra tradición académica que abarcara el ámbito del que se ocupa la teoría del currículum. Normalmente el campo de estudio que nosotros hemos abarcado y que se podría corresponder con el del currículum, ha sido el de la «programación». Pero en realidad estos dos campos no son equivalentes. La programación refiere a una forma de enfocar y expresar la prescripción de la enseñanza, lo cual es sólo parte de la teoría del currículum, o como mucho, una forma de entender el currículum. Hemos sido más bien consumidores de una determinada forma de concebir el currículum, pero no de la visión de conjunto de todo el campo, careciendo, por tanto, de la capacidad y de la posibilidad de autocrítica que ha tenido el currículum en otros países. La segunda razón para usar la conceptualización curricular es porque la dificultad conceptual del currículum no refleja sino la dificultad de la realidad a la que se refiere y las distintas posiciones teóricas, ideológicas y políticas que históricamente se han presentado y que siempre condicionan el campo de la determinación normativa de la enseñanza.

Plantearnos la prescripción de la enseñanza nos lleva a plantearnos la incidencia de tal prescripción en la realidad. ¿Cuál es la auténtica intencionalidad de la enseñanza, la que se dice pretender o

la que realmente se consigue? Este problema, que es inevitable al proponerse la prescripción, se ha podido formular mejor desde la tradición de la conceptualización del currículum. Desde la conceptualización de la programación, este problema sencillamente no existía. Está claro que una programación sólo es un proyecto escrito de lo que se quiere de la enseñanza, y nunca lo que ocurre en clase o lo que se obtiene de ella. Igualmente por lo que se refiere al desarrollo del currículum. Directamente, la programación, al estar situada en el diseño, se desentiende de toda la dinámica institucional y política de la proposición de la enseñanza. Desde la perspectiva del currículum, en cambio, la prescripción de la enseñanza se puede entender tanto en su aspecto estructural como en su aspecto dinámico. La propia labilidad de la conceptualización curricular le ha dado su riqueza al permitir enfocar el problema de las decisiones sobre el qué y cómo enseñar desde distintas perspectivas, y no sólo como un plan escrito para la enseñanza, que es lo único que permite plantearse la conceptualización a partir de la programación.

No obstante, es evidente que, pese a todo, subsiste un gran confusiónismo en la terminología curricular, confusiónismo que no se soluciona ignorando las acepciones que hoy se usan y proponiendo una nueva con la vana esperanza de que todos los especialistas opten por abandonar sus viejas disputas y se adhieran a la última definición. Sobre todo porque detrás de las diferentes versiones de los términos, lo que se esconde no es el capricho de uno u otro autor, sino las divergencias teóricas, a veces muy profundas. Por ello, la forma más adecuada de tratar toda esta disparidad de enfoques y esta profusión de teorías es considerándolas como tales, es decir, como formas distintas de entender tanto lo que debe ser la práctica curricular como la reflexión sobre ella. Así pues, en lo que sigue, expondré lo que son las líneas básicas del pensamiento curricular en función de las distintas perspectivas que han seguido los autores. Pero antes es conveniente detenerse en el concepto de currículum.

#### EL CONCEPTO DE CURRÍCULUM

Sin precisar todavía mucho, lo que sí podemos acordar es que el currículum tiene que ver con la proposición de la enseñanza. Sin embargo, es precisamente su naturaleza prescriptiva la que origina todos los problemas a la hora de delimitar el significado del concepto. Aspiramos a definir algo que se caracteriza por ser una pre-

tensión de realidad, un querer ser. Cuanto más intentamos precisar su contenido, más entramos en una forma concreta de entender cuáles son los tipos de proposiciones legítimas para la enseñanza, tanto en su aspecto sustantivo como en su aspecto formal. Por este motivo, todo concepto de currículum nos remite a un marco comprensivo más amplio desde el que cobra significación. Definir un concepto de currículum es, en cuanto que concepto ligado a las intencionalidades, circunscribir un tipo de intencionalidades que se consideran legítimas, frente a otras que se consideran espúrias. Eso es precisamente lo que reflejan las distintas concepciones de currículum que se manejan: diferencias de valor desde las que se aceptan bajo tal término unas determinadas entidades y se rechazan otras. Pero el que se sustenten en diferentes opciones de valor no significa que la conceptualización sea arbitraria. Antes bien, la opción entre una u otra forma de entender el término y su contenido depende de la capacidad de responder a las exigencias prácticas y a las críticas teóricas que origina el campo de la prescripción de la enseñanza.

Aunque en sus orígenes el término currículum venía asociado a lo que debía enseñarse en las escuelas, esto es, el contenido de las disciplinas que había que transmitir, sin embargo, los problemas prácticos que esta forma de entenderlo suscitaba y la continua reflexión sobre el mismo han ido poniendo en cuestión sucesivas concepciones. La complejidad del concepto de currículum estriba en que ante cualquier delimitación del mismo siempre hay que definirse con respecto a una serie de disyuntivas, cada una de las cuales da lugar a distintas repercusiones, tanto en el plano del análisis como en el de las decisiones para la enseñanza. Entre estas disyuntivas podemos destacar las siguientes:

1) ¿El currículum debe proponerse lo que debe enseñarse o lo que los alumnos deben aprender? Frente a la concepción originaria del currículum como el conjunto de saberes que había que transmitir a los alumnos, la materia que había que enseñar, esta disyuntiva plantea otra concepción del mismo que se atiene no sólo a la materia de enseñanza, sino a todo lo que los alumnos deben aprender de la escuela. La definición del currículum no se haría a partir del legado cultural que se quiere enseñar, sino a partir de lo que se piensa que deben aprender los alumnos para vivir en su mundo. De este modo se da cabida a, y se hace hincapié en la adquisición de destrezas por parte de los alumnos y no sólo de disciplinas. Es el caso de la concepción eficientista de Bobbit (1918) que definió el currículum como el conjunto de habilidades que permitirían a los alum-

nos adaptarse a la vida de adultos en la sociedad. Pero más allá del aprendizaje de destrezas, lo que abre esta disyuntiva es la definición del currículum como los resultados pretendidos de aprendizaje (Johnson, 1978 b), y en general el currículum definido por objetivos finales de conducta que tanto éxito ha tenido y sigue teniendo en muchos medios pedagógicos.

2) ¿El currículum es lo que se debe enseñar o aprender, o lo que realmente se enseña y se aprende? En cualquiera de las dos opciones de la disyuntiva anterior queda abierta la alternativa que se plantea en ésta. Lo que aquí se cuestiona es cuál debe ser el grado de cumplimiento en la práctica que debe tener un currículum para que pueda ser llamado tal. ¿Cualquier propuesta de enseñanza se puede llamar currículum o debe además conseguirse llevar a cabo? ¿Qué relación debe haber entre la intención y los logros? Sería muy poco informativa y muy poco práctica una forma de entender el currículum que no incluya la exigencia de repercutir en la práctica educativa. Por este motivo, muchos teóricos empezaron a entender por currículum lo que realmente experimentaban los niños en las aulas, con objeto de llamar la atención ante el desfase que se producía entre las propuestas curriculares y lo que realmente se aprendía en clase (Lewis y Miel, 1978). En 1958, un grupo de especialistas definía el currículum como «lo que les ocurre a los niños en las escuelas como resultado de lo que hacen los profesores» (citado por Oliver, 1978, p. 15)

3) ¿El currículum es lo que se debe enseñar o aprender, o incluye también el cómo, las estrategias, métodos y procesos de enseñanza? Hay dos formas de ver esta disyuntiva. Una es considerar si el currículum hace solamente mención a los resultados de aprendizaje que se desean obtener, según lo entiende Johnson (1978a; 1978b), o al conjunto de contenidos culturales y de objetivos de aprendizaje, como lo define Beauchamp (1981), dejando al margen del concepto toda referencia a procesos instructivos, o si por el contrario, el currículum incluye la especificación de las estrategias metodológicas que se seguirán para lograr los aprendizajes pretendidos, según lo entiende Taba (1974). La segunda forma de ver esta disyuntiva es si el currículum constituye solamente un plan para el aprendizaje (Taba), un documento escrito (Beauchamp), es decir, sólo el componente programación, o si por el contrario, también incluye los procesos mediante los cuales se ponen en acción tales planes (Tanner y Tanner, 1980).

4) ¿El currículum es algo especificado, delimitado y acabado que luego se aplica, o es algo abierto, que se delimita en el propio proceso de aplicación? La alternativa que se abre aquí es si se

considera que el currículum es algo estático, definido de antemano y que se lleva a cabo o no en una clase, o se entiende como algo dinámico, que evoluciona en el transcurso de su aplicación, que se crea y recrea en el trabajo conjunto de profesores y alumnos (Zaret, 1986). Utilizando un tanto libremente una expresión de Westbury (1983, p. 125), «un currículum es una *idea* que se convierte en una *cosa*», es decir, es la materialización de un conjunto de intenciones. Esta perspectiva supera, asumiéndola, la polémica que suscita la segunda disyuntiva tratada, acerca de si el currículum es lo que se pretende o lo que se consigue, para plantear una visión de currículum que engloba el tránsito y la evolución que se produce desde las intenciones a la realidad del aula.

Todo intento de definir el currículum tiene que optar entre las alternativas formuladas en estas cuatro disyuntivas. La repercusión que tiene el hacer estas opciones es que no sólo se está designando con ese término una porción de realidad, sino que al ser éste un concepto que refiere a la construcción de nueva realidad, a la disposición de una acción humana, la delimitación que hagamos de este concepto predispone a una forma de entender y de construir esa acción. Según se defina el currículum, se está indicando que lo importante es seleccionar los contenidos culturales que se deben enseñar; o decidir qué debe ser capaz de hacer un alumno al final de un curso; o formular las actividades y experiencias que deben realizarse en clase; o se está considerando cuál es la forma por la que esas aspiraciones se pueden conseguir en la práctica; o se piensa que no existe el currículum sino cuando es adaptado y concretado a las circunstancias de un aula, etc.

Scheffler (1960) ha distinguido entre definiciones *descriptivas* y *programáticas*. Una definición descriptiva sería aquella que da una información exacta del significado y uso aceptados del término. Es una formulación analítica neutral que se puede valorar en términos de su exactitud para reflejar el significado y uso aceptados del término. Por el contrario, una definición programática pretende formular programas de acción. No es neutral, sino moral. Pues bien, según Tanner y Tanner (1980, p. 5), toda definición de currículum es una definición programática, es decir, predispone a un programa de acción. Incluso las definiciones aparentemente neutrales como «un programa de estudios» o «un plan para la enseñanza», son programáticas porque bajo su descriptivismo optan por una forma de entender lo que debe ser el currículum, es decir, seleccionan una manera de entender los programas de acción y, por lo tanto, una manera de proyectar esa acción.

Toda definición de currículum expresa pues, de un modo más o menos evidente, una manera de entender lo que *debe ser* el currículum. Al tratar el propio currículum del deber ser de la enseñanza, el concepto refleja, en cuanto se hace mínimamente informativo, las pretensiones que tiene para su objeto. Es precisamente su carácter programático, por consiguiente, lo que debe determinar el concepto de currículum, de manera que sea posible referirse a una realidad a la que llamamos currículum —independientemente de que compartamos o no la opción curricular que maneja— porque refleja lo que es sustancial a este concepto, y que es el que se propone y define programas de acción para la enseñanza. Probablemente, al margen de que se comparta un proyecto curricular o no, se pueden acordar dos extremos con respecto a las exigencias que haya que hacerle a todo currículum en función de su carácter programático.

En primer lugar, un currículum debe reflejar algo más que intenciones; debe indicar cuál es el modo en que se espera que esas intenciones se lleven a la práctica y debe controlar el modo en que realmente se hace. Es esta preocupación la que le da verdadero valor programático, moral, y no la mera formulación de intenciones. Como ha señalado Stenhouse (1984, p. 27), la preocupación del currículum es conseguir salvar el hiato entre nuestras ideas y aspiraciones y nuestras tentativas para hacerlas operativas. Por eso dice Stenhouse que «el currículum deberá aspirar a algo que merezca la pena, así como a lograr lo que pretende» (ibíd., p. 149). Atendiendo a esta preocupación programática y a su responsabilidad moral, define Stenhouse el currículum del siguiente modo: «Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica» (p. 29).

La virtud de la definición de Stenhouse es que se mueve, con respecto a la forma y contenido que debe tener un currículum, a un nivel suficientemente descriptivo como para no establecer demasiados requisitos para poder llamar currículum a una propuesta educativa, y sin embargo es en el aspecto programático en el que justifica las exigencias que hay que hacerle a una propuesta para constituir un currículum. Así es como establece las dos exigencias programáticas en relación a la comunidad y a la práctica: que esté abierto a la crítica y que se pueda poner en práctica.

En segundo lugar, es difícil sostener desde las exigencias programáticas del currículum la distinción, por otra parte muy extendida, entre currículum e instrucción. Son muchos los autores que

hacen esta distinción, basándose sobre todo en la idea de que el currículum establece las metas que hay que alcanzar, siendo la selección de los caminos a seguir una decisión posterior que corresponde al campo de la instrucción (Johnson, 1969; 1978a; 1978b). Pero tal distinción falsea la propia naturaleza de la actividad humana al suponer que es posible diferenciar los fines pretendidos de los medios para lograrlos. Como decía Dewey, «cuando uno dispara a un blanco, el fin no es el blanco, sino *acertar* en el blanco» (citado por Tanner y Tanner, 1980, p. 31). El proceso por el que se pretenden las finalidades educativas es indisociable de la propia formulación de esas finalidades. El proceso metodológico y las actividades de enseñanza no son algo independiente de las finalidades que las rigen. Conseguir las finalidades es justo lo que se plantea el currículum. Ese es, otra vez, su sentido programático. De igual modo, diferenciar lo que se enseña del cómo se enseña es una falsa distinción, porque no se aprende el contenido por un lado y una forma de operar con él por otro. «Al desarrollar un currículum no sólo seleccionamos lo que debe enseñarse y damos razones para ello, sino que tratamos de enunciar reglas sobre cómo debe enseñarse ese contenido. Tenemos razón al asumir que el modo en que se enseña algo es de gran importancia al considerar qué debemos enseñar porque es, en realidad, un factor determinante en lo que enseñamos» (Kliebard, 1977, p. 261). Esta separación artificial entre currículum e instrucción es lo que ha dado lugar a las investigaciones sobre la enseñanza que se han realizado al margen de los contenidos que se enseñaban —como si el *cómo* se enseña fuera independiente del *qué* se enseña— y al margen de los principios normativos que guiaban el proceso, como si la acción instructiva se justificara en sí misma (Tanner y Tanner, 1980, pp. 30-36).

Como se puede comprobar, no obstante las precisiones hechas, no existe acuerdo sobre el significado de currículum. Cada definición no es neutral, sino que «nos define» con respecto a este campo. Como han hecho notar Gress y Purpel (1978, p. 25), una definición de currículum proporciona no sólo referentes precisos para la teoría o la práctica, sino también proporciona una posición filosófica y una posición de valor implícitas en ella.

Tanner y Tanner (1980) han argumentado a favor de esta ausencia de definición rigurosa y definitiva del término. Para ellos, las distintas definiciones enfrentadas de currículum tienen un valor positivo porque mantienen fluida la investigación y ayudan a iluminar las diferencias filosóficas que constituyen la fuente de los conflictos. Precisamente porque tales diferencias existen es necesario preservar su existencia y su confrontación. Por otra parte, el

currículum, como cualquier otro campo de estudio, es una empresa humana, y como tal está condicionada, en parte, por las circunstancias culturales e históricas en las que se basa. Por tanto, la definición de currículum puede ser diferente en diferentes épocas y para distintas personas. Como dice Walker, «una rica confusión es el estado apropiado para los escritos sobre currículum» (citado por Schubert, 1982, p. 422).

#### TEORÍA Y TEORÍAS DEL CURRÍCULUM

Una vez vista la naturaleza conflictiva de una definición del concepto de currículum, no nos debe extrañar que ocurra otro tanto, y por las mismas razones, con la teoría del currículum. Sin embargo el problema aquí es aun previo. Lo que se discute es qué debiera ser una teoría del currículum. Y más parece que los esfuerzos se gastan en resolver esta cuestión que en elaborar tales teorías. Como le gusta decir a Kliebard, «una de las formas más seguras de acabar con una conversación sobre teoría del currículum es pedirle a alguien que nombre alguna» (1982, p. 11).

El origen del currículum como campo de estudio e investigación no es fruto de un interés meramente académico, sino de una preocupación social y política por tratar y resolver las necesidades y problemas educativos de un país. «Es una conveniencia administrativa, no una necesidad intelectual» (Pinar y Grumet, 1981, p. 21). Conforme empieza el crecimiento industrial a marcar la pauta del desarrollo económico en las sociedades occidentales y conforme aumenta el sector terciario, la formación especializada se hace más necesaria, a la vez que se pone cada vez más en duda un sistema educativo que está en manos de la tradición de las disciplinas clásicas y de un profesorado escasamente formado que lleva a cabo una enseñanza basada en la incesante ejercitación y repetición. Esta nueva sociedad industrial empieza a mostrarse insatisfecha con el conocimiento que se enseña en la escuela, poco válido para las necesidades de la época, y se comienza a exigir que los programas escolares se ajusten a las necesidades e intereses actuales (Kliebard, 1986).

A principios de este siglo, los países más avanzados empiezan a preocuparse por la educación de los ciudadanos como un problema político que requiere un tratamiento específico de reflexión y de investigación. Es en el marco de este interés en el que nace el currículum como especialidad en Estados Unidos, en torno a la obra de Bobbitt, *The Curriculum*, publicada en 1918. Este libro no sólo supone el inicio de la especialidad, sino que estableció ade-

más unas pautas para su desarrollo que han marcado toda una época. Lo que intentan los primeros estudios del currículum —y es esto lo que en definitiva caracteriza todo el campo— es darle un tratamiento sistemático y fundamentado a las decisiones de un país sobre qué y cómo enseñar.

El hecho de que el currículum se preocupe de la inmediatez de las necesidades sociales y educativas en materia de enseñanza, ha dado lugar a que esos compromisos sociales y la necesidad de resolver problemas prácticos hayan restado profundidad, en muchas ocasiones, a la reflexión sobre los problemas del currículum. Kliebard (1975) ha mencionado cómo esa necesidad de proponer el cambio se ha hecho durante mucho tiempo rechazando el pasado, a base de ignorarlo, lo cual ha impedido comprender las limitaciones históricas de la práctica curricular, evitar errores ya repetidos y comprender el origen histórico de determinadas posiciones que, por no conocer sus orígenes, se entienden como necesarias. Junto a esta postura ahistórica, Kliebard ha denunciado también la persistente orientación meliorativa del campo del currículum; obsesionado con la reforma y la mejora de la enseñanza, ha pretendido el éxito rápido, el resultado eficaz, unos programas mejores, una rápida solución de los problemas sociales, una enseñanza de calidad; pero ese sentido meliorativo ha ignorado las condiciones de funcionamiento real de la enseñanza, con lo que muchas veces se ha mantenido una concepción simplista de lo que debía ser el currículum y la mejora de la enseñanza. En otro lugar, este mismo autor ha declarado que lo que caracteriza a gran parte de la historia de la reflexión curricular, por estas dos razones mencionadas, es «el acercamiento simplista a un problema complejo» (Kliebard, 1978a, p. 84).

Sólo profundizando en una indagación sistemática del campo del currículum y sus problemas se puede evitar caer en estos defectos. Sin embargo, más allá de esta escueta formulación no es fácil encontrar acuerdo. ¿A qué debe responder una teoría del currículum? ¿Qué debe plantearse? Responder a estas cuestiones es ya situarse en una determinada perspectiva teórica.

Beauchamp (1982) entiende por teoría del currículum aquel conjunto de proposiciones que le dan significado a los fenómenos relacionados con el concepto de currículum, su desarrollo, su uso y su evaluación, es decir, una teoría del currículum debe dar cuenta de la dimensión sustantiva del campo del currículum, que la compone aquello a lo que llamamos currículum, algo con entidad material (el documento escrito), y de la dimensión de proceso, que está formada por la planificación, la puesta en práctica y la evaluación del currículum.

Según McCutcheon (1982), la teoría del currículum es un conjunto organizado de análisis, interpretaciones y comprensiones de los fenómenos curriculares. Dentro de estos fenómenos incluye las fuentes del currículum (los procesos de desarrollo, la política del currículum, la sociología del conocimiento, etc.), y el currículum en uso (la planificación de los profesores, cómo los profesores y los materiales representan el currículum, el currículum que reciben los alumnos, etc.). A toda teoría del currículum subyace una fuerte base valorativa, puesto que la razón de la teoría y la investigación en este campo es mejorar alguna cuestión relacionada con el currículum, y no describirlo o teorizar de una forma distante.

Para Macdonald (1978), todas las teorías del currículum, unas más y otras menos, son una combinación de proposiciones orientadas al conocimiento, en cuanto que toda concepción de currículum se pronuncia con respecto al desarrollo cultural acumulado de una civilización; proposiciones orientadas a expresar la concepción del currículum y el campo social, cultural y personal en el que éste existe, y proposiciones valorativas, que son las que expresan las intencionalidades y lo que se considera deseable. Por tanto, toda teoría del currículum se define en cuanto a la naturaleza del conocimiento, la manera de entender la realidad del currículum y las opciones de valor.

Kliebard (1977; 1982) señala que toda teoría se enfrenta con una serie de cuestiones que se derivan de una primera: ¿Qué debemos enseñar? Las cuestiones que surgen a partir de ésta son: ¿Por qué debemos enseñar una cosa en lugar de otra? ¿Quién debe tener acceso a qué conocimiento? ¿Cómo debe distribuirse el conocimiento a través del currículum? ¿Qué reglas deben guiar la enseñanza de lo que se ha seleccionado? y ¿Cómo se deben interrelacionar las distintas partes del currículum para crear un conjunto coherente? El propósito de una teoría del currículum sería hacer comprensibles los conceptos y cuestiones que surgen cuando nos planteamos qué enseñar. Al ser normativa, la teoría del currículum no es verificable a través de la evidencia empírica. En última instancia, una teoría del currículum nos proporciona «una lente a través de la cual podemos ver los problemas a los que nos tenemos que enfrentar en el desarrollo del currículum» (1977, p. 268).

Para Taba (1974), «una teoría del currículo es una manera de organizar el pensamiento sobre todos los asuntos que son relevantes para su evolución: en qué consiste, cuáles son sus elementos importantes, cómo son éstos elegidos y organizados, cuáles son las fuentes para las decisiones y cómo la información y los criterios provenientes de estas fuentes se trasladan a las decisiones acerca

del currículum» (p. 546). Es, como la propia autora señala repetidas veces, una teoría sobre la elaboración del currículo lo que ella cree que debe ser cualquier intento de desarrollar una conceptualización sobre este campo.

Por último, Zais (1976) defiende, según sus propias palabras, un concepto ecléctico de teoría del currículum: «Es un conjunto generalizado de definiciones, conceptos, proposiciones y otros constructos lógicamente interrelacionados que representan una visión sistemática de los fenómenos curriculares. La función de la teoría del currículum es describir, predecir y explicar los fenómenos curriculares y servir de programa para la guía de las actividades del currículum» (p. 87).

Esta rápida visión de algunos autores nos permite constatar las discrepancias existentes con respecto a la determinación de cuál debiera ser el cometido de una teoría del currículum. De todos modos, quizás sea más apropiado hablar, más que de teorías, como cuerpos formalizados y organizados de proposiciones respecto al currículum y su problemática, de una práctica de teorización, esto es, de reflexión y profundización sobre el tema, pero muy sometida a las variaciones constantes de un autor a otro y de una época a otra. Es decir, en el campo del currículum hay más práctica teórica que teorías propiamente dichas. Esto no es óbice, sin embargo, para que podamos hablar de corrientes dentro de la reflexión curricular, esto es, de tendencias más o menos nítidas con respecto a la forma de encarar la teorización sobre este tema.

A efectos prácticos de clarificación del campo de la teoría del currículum, podemos sostener que las distintas corrientes se pueden diferenciar en función de la forma de entender el aspecto *sustantivo* del currículum, en cuanto a la manera de concebir la *estructura formal* de reflexión teórica y en cuanto a la manera de concebirse en *relación con la práctica*.

En cuanto al aspecto *sustantivo*, toda teorización sobre el currículum se define, en un continuo progresismo-conservadurismo, con respecto a las siguientes cuestiones:

- la concepción de conocimiento,
- el papel de la enseñanza y de la escuela en la sociedad,
- el papel de la enseñanza y de la escuela respecto a los individuos,
- la concepción de aprendizaje.

Por lo que se refiere al aspecto *formal*, éste designa el modo en que se encara la teorización, cómo se concibe, la razón por la que se emprende y lo que se pretende de ella. Basándonos fundamen-

talmente en Walker (1982), podemos diferenciar cuatro tendencias en función de su aspecto formal.

— La racionalización de programas. Este primer tipo de teoría propone y describe un programa en detalle y lo justifica dando razones de su bondad y de las ventajas que tendría adoptarlo.

— Racionalización de procedimientos. Se determinan los procedimientos que hay que seguir para la construcción de un currículum. Es el enfoque más usado y conocido, sobre todo en los círculos en los que se ha pretendido desarrollar una tecnología para el currículum.

— Explicación de fenómenos curriculares. Este tercer tipo se caracteriza fundamentalmente porque su interés se reduce exclusivamente a la comprensión del currículum, cómo actúa, que repercusiones tiene, etc., y no pretende hacer ninguna propuesta.

— Investigación práctica. Esta forma de teorización sería aquella que busca explicar y comprender los procesos de desarrollo del currículum desde su uso y análisis en la práctica, pero con objeto de influir en la propia práctica (Stenhouse).

Por último, en cuanto al aspecto *práctico*, éste se refiere a la manera en que la teoría del currículum concibe su relación con la práctica. Contempla tanto cuál es el uso de la teoría para elaborar el currículum, como cuál es la relación que existe entre el proceso de elaboración del currículum y el momento de aplicación del mismo. Podemos encontrar los siguientes casos:

— Aquella tendencia que entiende que primero se realiza la elaboración teórica de lo que debe ser el currículum y luego se aplica a la práctica. Caben dos modalidades en esta tendencia:

- La elaboración del currículum se fundamenta en la teoría y en la investigación y, una vez que se dispone de la información necesaria, se confecciona el mismo, a partir de la derivación de la teoría, y luego se lleva a la práctica.

- La elaboración es producto de un proceso de deliberación práctica, en vez de una derivación desde los principios teóricos, y una vez que está elaborado se lleva a la práctica.

— Aquella tendencia que entiende el currículum como un producto interactivo con la aplicación del mismo en la práctica, me-

dante fases de deliberación e investigación práctica, que dan lugar a producción de teoría.

En función de cómo se manejen cada uno de estos tres aspectos se obtienen diferentes teorías, tanto por lo que defienden cada una de ellas como por la forma de entender el propio papel de la teoría dentro del campo del currículum. El uso de estas tres dimensiones es, en parte, semejante al uso de las dos dimensiones clásicas en teoría del currículum de *diseño y desarrollo*. El diseño, en cuanto que supone la relación de componentes, su estructura y su justificación, que entran a formar parte de un currículum, tiene que ver, fundamentalmente, con las dimensiones sustantiva y formal de la teoría del currículum. El desarrollo, en cuanto que atiende a los procesos de elaboración (planificación) y de puesta en práctica (implementación) del currículum, es un reflejo de la concepción que tiene la teoría con respecto a su forma de entender su relación con la práctica.

#### CORRIENTES TEÓRICAS EN EL CURRÍCULUM

Con la conceptualización hasta aquí desarrollada podemos ahora enfrentarnos a las distintas perspectivas teóricas dentro del currículum sin caer en confusionismos ni mezclas dudosas, pero sin hacer excesivas simplificaciones ni falsear la naturaleza compleja, conflictiva y a menudo contradictoria que presenta este campo de estudio. Conviene, no obstante, hacer dos precisiones. Una es que, como ya mencioné más arriba, el uso del término teoría no debe hacernos esperar encontrar un cuerpo organizado de proposiciones, sino más bien una tendencia en la forma de teorizar, es decir, de representarse los problemas, de reflexionar sobre ellos y de hacer propuestas normativas. La otra es advertir, desde el comienzo, contra lo que no es sino una forma de organizar el campo y de tratar de darle forma para captarlo, pero ni mucho menos es un retrato fiel de cómo están las cosas. Probablemente, una fotografía del paisaje teórico del currículum nos mostraría una mezcla de la que no siempre sería fácil percibir algo con nitidez. Por ello hay que entender que lo que aquí aparecen como corrientes diferenciadas, en ocasiones se entremezclan y se apoyan mutuamente. La razón de mantener esta clasificación se encuentra en que a pesar de las conexiones que puedan darse entre ellas, representan perspectivas en sí mismas consistentes y que en algún momento se han presentado como tales, aunque luego se hayan entrelazado.

Seis son las corrientes que vamos a considerar. Algunas de ellas están formadas por distintas perspectivas independientes; otras incluyen diferentes enfoques, pero dentro de una misma concepción; por último, otras constituyen en sí mismas un único enfoque. Estas seis corrientes son: 1) teorías que hacen una opción normativa para la enseñanza; 2) teorías que plantean un procedimiento técnico científicamente fundamentado; 3) teorías que plantean sólo la explicación-investigación del currículum; 4) teorías que expresan una visión crítica del currículum; 5) el lenguaje práctico como forma de tratar el currículum, y 6) teorías que entienden la práctica del currículum como un proceso de investigación.

### 1. *Teorías que hacen una opción normativa para la enseñanza*

Dentro de este apartado, veremos aquellas teorías que se han centrado primordialmente en el aspecto sustantivo del currículum, esto es, aquellas que han defendido una opción concreta respecto a cuál debe ser el contenido de la práctica instructiva. En cuanto a su aspecto formal, pretenden fundamentalmente la racionalización de programas. Aun cuando es difícil establecer un criterio de clasificación válido para todas las tendencias, vamos a detenernos en cuatro de ellas que han conformado las líneas principales de producción teórica en este terreno, siguiendo para ello, sobre todo, el trabajo que sobre las diferentes concepciones de currículum, han realizado Eisner y Vallance (1974, Eisner, 1979).

#### a) Racionalismo académico

Esta tendencia recoge la tradición primera sobre el currículum. Según esta corriente, la enseñanza debe conseguir que los alumnos adquieran el bagaje de conocimientos que conforman la cultura occidental. Para ello debe transmitir las ideas y las obras que constituyen las distintas disciplinas intelectuales y artísticas. Es el dominio de las disciplinas de conocimiento lo que permite el desarrollo intelectual y el dominio de las claves para la supervivencia de la cultura y para el avance dentro de ella. Esta tradición centrada en las disciplinas ha tomado un nuevo auge a partir del análisis de la estructura del conocimiento, recuperándola de posiciones conservadoras sobre la enseñanza, limitadas a la función de transmisión de los contenidos elaborados por dichas disciplinas (Jenkins, 1982), para profundizar en sus requisitos lógicos y en la dependencia mutua entre los contenidos y los modos de investigación que le dan sentido a

esos contenidos, así como en la necesidad de la participación activa de los alumnos en el propio proceso de investigación como forma de comprender la aportación de las disciplinas (Elam, 1973).

#### b) El currículum como auto-realización

Si la otra perspectiva era la centrada en las disciplinas, esta es la centrada en el niño por excelencia. Sin menospreciar el contenido, lo que se valora aquí es la experiencia en sí del aprendizaje, el valor humano de las relaciones personales que se establecen, el encuentro entre profesor y alumno a la búsqueda de sí mismos y de su propia construcción. Según esto, es fundamental preservar el interés de los alumnos, no imponer un programa en el que ellos no han decidido su contenido. Tienen que participar en un ciclo de exploración, integración y trascendencia, según el cual los alumnos aprenden a desarrollar sus intereses y capacidades, a valorar el aprendizaje como un proceso, a ser más creativos, curiosos e imaginativos y a integrar todos los aspectos de su vida (Klein, 1986).

#### c) Crítica y cambio social

En esta concepción se enfatiza el papel de la educación y del currículum en el marco de la sociedad. Se defiende que la escuela debe servir como agente para el cambio social. Para ello los alumnos deben estudiar los problemas y los dilemas de la sociedad y cómo superarlos con la intención de ayudar a crear una sociedad más justa e igualitaria. Pero este estudio no se hace mediante las disciplinas sociales, sino mediante el estudio y la participación en los problemas reales. Por eso es un currículum centrado en la sociedad, más que en las disciplinas, las cuales sólo se usan como apoyo a los problemas reales sobre los que se investiga (Klein, 1986).

Hay, no obstante, otra forma de considerar el papel del currículum en el marco de la sociedad, pero con un sentido contrario a éste. Sería considerar el cambio social como un fenómeno social para el que debe preparar la escuela. De este modo, el currículum tiene que prever los cambios inminentes en la sociedad y preparar a los alumnos para poder sobrevivir en esa nueva sociedad, o incluso para una sociedad que está en continua transformación. Es, por consiguiente, un enfoque adaptativo del currículum, a diferen-

cia del anterior, que era crítico y promotor él mismo del cambio (Eisner y Vallance, 1974).

#### d) Desarrollo de procesos cognitivos

Desde esta perspectiva se entiende que el currículum lo que debe pretender es desarrollar destrezas y capacidades cognitivas que se puedan aplicar a cualquier problema intelectual. Se interesa, pues, más en el cómo que en el qué, con objeto de capacitar para aprender cualquier cosa, aprender a aprender. Por consiguiente el contenido no interesa, o sólo de modo secundario; las disciplinas tienen sólo un valor instrumental con respecto al aprendizaje de las capacidades cognitivas, que serían transferibles, supone esta perspectiva curricular, a otras áreas distintas de aquellas en las que se aprendieron.

## 2. *Teorías que plantean un procedimiento técnico científicamente fundamentado*

Son estas teorías las que han constituido el modelo dominante en la teoría y práctica curricular. Se caracterizan por desarrollar no un tipo de programas, sino una tecnología para aplicar a la construcción de programas. Enfatizan por tanto la racionalización de los procedimientos, al margen de cualquier otra consideración acerca de qué y cómo enseñar. Intentan ser un modelo para decidir el currículum, pero no una concepción de currículum. Sin embargo, la realidad dista de ser ésa. Como ha señalado Klein (1986), el modelo de decisión de currículum que supone esta corriente favorece un tipo de currículum y no otro. Por ejemplo, entre las tendencias expuestas en el apartado anterior, es imposible conciliar estos procedimientos tecnológicos de elaboración del currículum con una concepción que favorezca la auto-realización o la crítica social. Por el contrario, sí se han desarrollado con este modelo, currículos centrados en la racionalidad académica o algunos de los que pretenden el desarrollo cognitivo.

Desde sus orígenes, esta concepción significa un cambio sustancial respecto a lo que siempre era el problema del currículum. Si la preocupación básica tenía que ver con el «qué» enseñar, esta línea de trabajo representa un interés central por el «cómo». Así, el contenido de la enseñanza pasa a ser secundario con respecto a la búsqueda de los procedimientos más eficaces para enseñar.

Hasta ahora, la ciencia sólo había intervenido en el currículum como contenido a enseñar. Con esta nueva perspectiva, al empezar a aplicar los métodos científicos a la planificación del currículum se pasa de la concepción del «currículum como el contenido efectivo» a la del «currículum como el tratamiento efectivo» (Van Manen, 1977, p. 208).

En realidad, y como veremos más adelante, esta perspectiva de enfoque del currículum también maneja una opción normativa para la enseñanza. Sólo que los defensores de esta corriente se ven a sí mismos como neutrales, limitándose únicamente a llevar la luz de la ciencia a los procesos de elaboración del currículum y sin hacer especulaciones acerca de cuestiones sociales o del papel de la escuela en relación al progreso social (Kliebard, 1986, pp. 117-118). Aun compartiendo una misma concepción sobre el currículum y su elaboración, se pueden diferenciar tres momentos históricamente sucesivos.

#### a) Los orígenes

Como ya indicamos anteriormente, es la obra de Bobbitt la que se puede considerar como la pionera en el origen de la especialidad, y a la vez supuso el origen de un tratamiento sistemático para la elaboración del currículum. La obra de Bobbitt es un claro reflejo de las tendencias de la época en cuanto a la forma de tratar los problemas. En pleno auge de la industrialización, Bobbitt estaba seducido por los principios de la organización científica del trabajo de Taylor (1969) que entonces se estaban aplicando a la producción. El objetivo del taylorismo es aumentar la producción a base de analizar las actividades de los operarios y eliminar aquellos componentes de la actividad que no redundan en beneficios de producción. Con esta misma lógica de análisis de los puestos de trabajo para descubrir sus rasgos esenciales, se pueden analizar las distintas actividades de la vida adulta con objeto de poder ser enseñadas más eficientemente en las escuelas (Molnar y Zahorik, 1977). Según lo expresaba el propio Bobbitt, «la teoría central es simple. La vida humana, aunque variada, consiste en la realización de actividades específicas. La educación que prepara para la vida es la que prepara definitiva y adecuadamente para estas actividades específicas. Por muy numerosas y diversas que puedan ser para cualquier clase social, pueden ser descubiertas. Esto sólo requiere que uno vaya al mundo de los acontecimientos y descubra las particularidades de que constan esos acontecimientos. Estos mostrarán las destrezas,

actitudes, hábitos, apreciaciones y formas de conocimiento que los hombres necesitan. Estos serán los objetivos del currículum. Serán numerosos, definidos y particularizados. El currículum consistirá entonces en esas series de experiencias que los niños deben tener como medio de alcanzar aquellos objetivos» (Bobbitt, 1918, p. 42. Citado por Kliebard, 1986, p. 116).

Según Kliebard (1978a, p. 85), la noción simplista de que la fuente de los objetivos del currículum es una cierta categorización de las actividades reales del hombre, marcó durante mucho tiempo la teoría y la práctica del currículum. Un proceso técnico basado en el análisis de la actividad que en realidad daba apoyo a la doctrina de la eficiencia social, en contra del criterio de utilidad social.

#### b) Los seguidores

El continuador de las ideas de Bobbitt que más repercusión ha tenido en la actualidad ha sido Tyler (1973). Este autor clarificó y amplificó la visión precedente del currículum, formulando cuatro preguntas que debían responderse para desarrollar «cualquier» currículum:

1. ¿Qué objetivos educativos debe pretender lograr la escuela?
2. ¿Qué experiencias educativas deben realizarse para lograr esos objetivos?
3. ¿Cómo pueden organizarse efectivamente esas experiencias?
4. ¿Cómo puede determinarse si se han logrado esos objetivos?

Para determinar los objetivos Tyler propone la sociedad, las disciplinas y los alumnos como fuentes para los mismos, tamizados por el análisis psicológico y por el uso de principios filosóficos. Es, de este modo, Tyler quien le da vigor y empuje a una concepción curricular apoyada en la racionalidad tecnológica medios-fines. Como ha señalado Kliebard (1978b), las razones del éxito de este modelo se encuentran en su propia racionalidad, ya que propone un modelo lineal en su concepción, por tanto simple de aplicar, y ecléctico con respecto al origen de los objetivos, aunque en realidad hace una opción al entender los objetivos como algo previo a la propia acción, y en donde el resto de los elementos, esto es, la selección y organización de las experiencias de aprendizaje y la forma de la evaluación, son instrumentales respecto de esos objetivos.

Otra fórmula también de gran éxito para la elaboración del currículum ha sido la de Taba (1974). Según esta autora, existe un

orden correcto mediante el cual adoptar las decisiones oportunas para elaborar un currículum. Este orden sería el siguiente:

«Paso 1: Diagnóstico de las necesidades

Paso 2: Formulación de objetivos

Paso 3: Selección de contenidos

Paso 4: Organización del contenido

Paso 5: Selección de las actividades de aprendizaje

Paso 6: Organización de las actividades de aprendizaje

Paso 7: Determinación de lo que se va evaluar y de las maneras y medios para hacerlo» (Taba, 1974, p. 26).

Este esquema para la construcción del currículum, aunque más elaborado y comprensivo, es perfectamente compatible con el de Tyler, como la propia Taba reconoce.

#### c) La fase tecnológica

Estos modelos anteriores habían aplicado su concepción de racionalidad y su apoyo científico para determinar el modelo de construcción de currículum que había que seguir y para seleccionar los objetivos del mismo. Sin embargo, sin salirse del modelo de Tyler, cada vez se le presta más atención a las tres restantes preguntas, es decir, a la selección y organización de las actividades de enseñanza que hay que seguir para alcanzar los objetivos y a la evaluación del logro de los mismos. Conforme empiezan a preocupar y a desarrollarse estas fases, cobra nuevo auge todo un esquema de planificación tecnológica del currículum. Al igual que en los procesos de planificación industrial, se crean y se trabaja sobre las fases de diseño, desarrollo y evaluación de la producción, y palabras como control, eficiencia, predicción y rendimiento pasan a ser las más usadas en todo currículum (Lawn y Barton, 1983, p. 242). Con objeto de mejorar este sistema de práctica curricular, se llevan a cabo numerosas investigaciones que pretenden fundamentar cuáles son las actuaciones del profesor y los materiales instructivos más eficientes, es decir, que antes, más y mejor consiguen los objetivos. Toda la investigación proceso-producto tiene aquí su caldo de cultivo y sus consumidores más interesados (Tanner y Tanner, 1980, pp. 25-26). Con un sentido fuertemente positivista se recaba la aportación de aquellas disciplinas que puedan fundamentar lo que era la tendencia dominante desde Bobbitt en el tratamiento del currículum: dividir

y particularizar los problemas en unidades mínimas y darle un tratamiento diferenciado a cada una de ellas. Para ello resulta ser de una especial ayuda el conductismo, que demuestra un proceder similar en su concepción científica. En general, toda psicología que siga los procesos de disección de los fenómenos en elementos más simples y los de control del funcionamiento de éstos, se muestra válida para la construcción tecnológica del currículum. Por ejemplo, un psicólogo como Gagné, definía el currículum como «una secuencia de unidades de contenido organizadas de tal modo que el aprendizaje de cada unidad se puede lograr como un acto singular, apoyado por las capacidades descritas en las unidades previas (de la secuencia) que ya domina el alumno» (citado por Tanner y Tanner, 1980, p. 26).

La transformación esencial que expresa esta concepción de currículum es que las cuestiones de valor que hay a la base de cualquier currículum no se hacen manifiestas aquí. Por eso, como afirma Van Manen (1977, pp. 208-209), la pregunta que se hace no es ya ¿cuál es el conocimiento válido? sino ¿cuál es la forma válida de enseñar el conocimiento? Y la razón es que esta última pregunta la puede convertir en un problema instrumental en vez de valorativo. El enfoque tecnológico no puede plantearse en sí mismo el problema de los valores, sino sólo operar con materiales transformables y con la comparación entre estados iniciales y finales. Incapaz de verse a sí mismo como una práctica social que asume unos valores, sucumbe a la búsqueda de la eficacia en el orden establecido, como si no cuestionar los valores dominantes fuera la forma de ser neutral.

Toda esta cadena de producción del currículum no ha sido sólo un modelo teórico. Ha sido, por encima de otras concepciones, la que ha imperado y se ha puesto en práctica en los países más industrializados y la que ha invadido la conceptualización básica en todo el campo del currículum, también en los países que han tenido menos posibilidades para ser plenamente consecuentes con dicho modelo, como ha sido el caso español.

### 3. *Teorías que plantean sólo la explicación-investigación del currículum*

A medida que el modelo tecnológico aplicado al currículum cobraba fuerza y se intentaban identificar las diferentes variables, relaciones y procesos que habían de constituir su elaboración y aplicación, surgió un movimiento más preocupado en de-

tecar cómo eran en la realidad práctica estos elementos y procesos, convencidos de que el modelo clásico no representaba adecuadamente los rasgos característicos de la práctica curricular (Walker, 1978a, p. 269). «Por supuesto, el modelo clásico pretende ser prescriptivo y no descriptivo, pero los que lo recomiendan como una norma dan por supuesto que la práctica guiada por tal modelo hace lo mismo que la práctica ordinaria, sólo que mejor» (Ibíd. p. 279).

De este modo se desarrolla una forma de investigar y teorizar sobre el currículum que pretende tan sólo describir y explicar los fenómenos curriculares tal y como éstos ocurren en la realidad. Según Walker (1978b, p. 511), por fenómenos curriculares se entienden todas aquellas actividades y empresas en las que los currículos son planificados, creados, adoptados, presentados, experimentados, criticados, atacados, defendidos y evaluados; así como los objetos que pueden formar parte del currículum, como los libros de texto, los aparatos y equipos, horarios, programas, guías del profesor, etc. Igualmente se pueden considerar como fenómenos curriculares los planes, intenciones, esperanzas, temores, sueños, etc. de los agentes, como son los profesores, alumnos y los desarrolladores o administradores del currículum. Muchos de estos estudios han puesto en cuestión la concepción positivista que dominaba los estudios del campo y han propuesto formas de estudio que se acercan más a la tradición interpretativa (Pinar, 1983, pp. 235-236).

Donde normalmente se han centrado estos estudios ha sido en el análisis de los procesos de cambio curricular y en las consecuencias de las distintas estrategias de desarrollo del currículum (Fullan y Pomfret, 1977). Como ha indicado Schubert (1982, p. 426), este tipo de investigaciones le ha hecho perder credibilidad a los modelos puramente racionales del currículum.

El problema que presentan este tipo de teorías que dejan a otros la aplicación de las ideas a la práctica (Walker, 1982, p. 64), es que inevitablemente asumen posiciones de valor desde las que deciden lo que es o no significativo para el estudio del currículum, posiciones que siempre tienen consecuencias normativas. Ignorar esta toma de postura es ocultar cuál es la naturaleza de su compromiso con la construcción del currículum y con los individuos a los que éste repercute. Es indudable, de todos modos, el valor del cuestionamiento de los modelos supuestamente racionales que han dominado el campo, pero la reconstrucción del funcionamiento real del currículum es insuficiente como teoría del currículum, es decir, como teoría que se pregunta por el qué y cómo enseñar.

#### 4. *Teorías que expresan una visión crítica del currículum.* *Los reconceptualistas*

Puede decirse que el movimiento reconceptualista surge como reacción crítica a la tendencia tecnológica dominante en el currículum. Contra una perspectiva de la enseñanza que se estaba llevando a cabo en las escuelas, que se preocupaba por el control del proceso, el logro de específicos objetivos de conducta y la medición del rendimiento, surgen cada vez más voces insistiendo en el valor de la experiencia total y en la necesidad de analizar el influjo del currículum en la vida global de los individuos, así como las repercusiones y significados sociales y políticos que tales prácticas tienen. Es pues la perspectiva crítica la que domina en este grupo de teorías. Y se critica tanto la práctica curricular imperante en las escuelas, como las tendencias teóricas que dan justificación y construyen esos currículos. Se critica fundamentalmente la falta de perspectiva histórica que ha conformado el campo del currículum y en cuyo contexto se generan los problemas, contexto que —dicen— se acepta como natural, como si no fuera dependiente de una construcción social e histórica (Pinar, 1983, p. 237; Pinar y Grumet, 1981, p. 31). Se critica igualmente el que se haya estudiado el currículum tomando distancia de él, como si fuera algo que afecta a otros y no a nosotros mismos, distancia que ha permitido una postura de dependencia según la cual los especialistas deciden cuales son las necesidades de los otros y cómo se solucionan, despojando a los actores de la posibilidad de decidir sus vidas (Pinar y Grumet, 1981, pp. 32-33). Desde esta perspectiva se ha criticado también la propia práctica curricular en las escuelas, analizando cómo discurre la enseñanza en ellas y llevando a cabo rigurosos estudios sobre el contenido que se enseña y la perspectiva ideológica desde la que se hace (Apple, 1986).

Aunque no constituye esta corriente un grupo homogéneo, hay una tendencia común en cuanto a la consideración de la naturaleza política del currículum y de la investigación sobre él. «Un reconceptualista tiende a considerar la investigación como un acto inevitablemente político tanto como intelectual» (Pinar, 1983, p. 236). Por ello no sólo se hace una apreciación crítica de cuáles son los valores y la ideología y práctica política que se esconde tras la práctica del currículum, sino que ellos mismos hacen de su investigación un compromiso moral que intenta la emancipación política (ibíd.; Mazza, 1982).

Este movimiento crítico sobre el currículum nunca ha pretendido ser prescriptivo, sino sólo descriptivo (Pinar y Grumet, 1981,

p. 30). Sin embargo, ése ha sido su problema principal, porque aunque pretende ser un movimiento emancipador, no ha dado respuestas prácticas para favorecer dicha emancipación, sino sólo la crítica. Al menos algunos de sus representantes se han mostrado pesimistas respecto a las posibilidades de transformación del currículum. Según Pinar (1983, p. 237) la crítica al currículum es una crítica a la cultura; una modificación o «reparación» de elementos del currículum es un modo de colaboracionismo con el orden existente, cuando lo que hace falta es un cambio estructural profundo en la cultura.

Mazza (1982, p. 75) ha calificado esta postura de ambigua: «De una parte han generado una argumentación convincente contra la continua dominación de los objetivos y contra el uso de una concepción instrumental en educación. De otra parte, no han establecido una visión reconceptualizada del diseño curricular que, despojándose de la concepción instrumental, retenga la capacidad de actuar.» De todos modos es innegable la importancia de esta perspectiva para recuperar el sentido y el valor moral del currículum tanto en los modelos teóricos como en su práctica en las aulas.

#### 5. *El lenguaje práctico como forma de tratar el currículum*

La precisión que hice al principio acerca de que más que teorías en sentido estricto lo que estábamos viendo eran formas de representarse los problemas del currículum y reflexionar sobre ellos, se hace ahora más necesaria que nunca porque la «teoría» que vamos a ver ahora se caracteriza precisamente por su rechazo de la teoría. Schwab, en una serie de artículos (1974; 1978a; 1978b; 1983) ha expuesto sus tesis en las que defiende que el modo adecuado de tratar los problemas del currículum, y de resolverlos, no es mediante el uso de las teorías, sino mediante la práctica.

Según Schwab, todos los problemas del campo del currículum proceden de haber pretendido elaborar los currículos como deducción de los principios teóricos de unas u otras disciplinas. «Las teorías del currículum y de la enseñanza y el aprendizaje no pueden por sí solas decirnos qué y cómo enseñar, porque las cuestiones sobre qué y cómo enseñar surgen en las situaciones concretas, llenas de detalles particulares y concretos de tiempo, lugar, personas y circunstancias» (Schwab, 1978a, p. 322). La teoría se muestra inútil para tratar el problema del currículum, que es un problema práctico, ya que proporciona visiones desintegradas, parciales y

abstractas para aplicar a realidades que son concretas, integradas y orgánicas (Schwab, 1974).

Ello no quiere decir, no obstante, que haya que hacer caso omiso de las elaboraciones teóricas de las distintas disciplinas sobre los fenómenos humanos y sociales. Pero el uso que de ellas se hace es un uso interesado, sin fidelidades a las teorías. Se tienen en cuenta en la medida en que aportan explicaciones y conceptos convenientes para lo que el proceso de solución práctica de los problemas del currículum necesite. Es decir, la teoría estaría al servicio de la modalidad práctica de tratamiento del currículum, y no al revés, la teoría marcando el proceso que deba seguir la práctica. «Un currículo que se base en uno o unos pocos subasuntos de las ciencias sociales es indefendible. No hay esperanza previsible de una teoría unificada en el futuro inmediato o a mediano plazo, ni de una metateoría que nos diga cómo reunir las y ordenarlas en una jerarquía fija de importancia para los problemas del currículo. La alternativa viable que resta es la de las uniones y conexiones no sistemáticas, incómodas, pragmáticas e inciertas que puede realizar un enfoque ecléctico... Un punto de vista sólidamente ecléctico se caracterizará por conexiones *cambiantes* y ordenamientos *diferentes* en los distintos momentos de estas teorías separadas» (1974, p. 24).

El método práctico para la solución de los problemas del currículum que propone Schwab es la deliberación. No es un procedimiento lineal, sino transaccional, que pretende averiguar cuáles son los problemas y cuál la solución que cabe darles en función de los deseos y valores de los implicados en esos problemas. «La deliberación es compleja y ardua. Trata tanto los fines como los medios, y debe encararlos como si se determinaran mutuamente. Ha de intentar identificar, con respecto a ambos, qué hechos pueden ser importantes. Debe descubrir los hechos significativos en el caso concreto, tratar de hallar los *desiderata* del caso y crear soluciones alternativas. Tiene que esforzarse por rastrear las consecuencias de cada alternativa en todas sus ramificaciones si tales consecuencias afectan los *desiderata*. Tendrá, entonces, que sopesar las alternativas y sus costos y consecuencias, y elegir, no la alternativa *correcta*, pues no existe tal cosa, sino la *mejor*» (1974, p. 34).

La consideración del carácter práctico del currículum le lleva a Schwab a afirmar que el dogma de que un currículum debe elaborarse, controlarse y evaluarse mediante la enumeración de objetivos no tiene fundamento. Sin llegar a mostrarse excluyente de éstos, propone la formulación de principios como un modo alternativo de generar los currículos (1978a, p. 363). Los valores, llega a

decir (1978b, p. 370), se encarnan en las intenciones educativas formuladas, de un modo equívoco e imperfecto, sirviendo así de guía imperfecta para la construcción del currículum. Conforme se adquiere experiencia con el currículum, se reduce algo del aspecto erróneo de la intención formulada y se ilumina algo más el valor que la fundamentaba. Por último, propone que la construcción del currículum debe contar con la consideración de cuatro tópicos: el alumno, el profesor, el entorno y la materia que se enseña. Estos cuatro tópicos constituyen las fuentes de decisión del currículum, debiendo tener todas igual rango (ibíd. p. 371).

La aportación de Schwab al campo del currículum es de indudable valor, al haber conseguido huir del teoricismo, contra el que él arremete, a la vez que evita caer en los modelos instrumentales ya establecidos de planificación del currículum. Sin embargo, del mismo modo que la anterior corriente teórica era capaz de mostrar un gran vigor teórico y crítico, y ninguna capacidad práctica, esta perspectiva corre el peligro contrario. Puede llegar a implicarse en la práctica, pero sin una perspectiva comprensiva que le oriente en la búsqueda de una normatividad y una forma de encararla que esté sostenida por unos principios que vayan más allá de la mera solución de los problemas. Puede llegar a implicarse, pero sin plantearse cuáles son los significados y las repercusiones tanto personales como sociales que se deducen de determinada práctica curricular. De hecho, Schwab reconoce ciertos principios de valor que no pone en cuestión y que sin embargo pueden ser discutibles. Hay una especial insistencia en Schwab en defender que hay que elaborar currículos que se adapten a las posibilidades reales presentes de los profesores y de los materiales disponibles (1983, pp. 240-241 y 264-265), así como al orden establecido (1974, pp. 27-28; 1983, p. 241). No definir y justificar las opciones de valor, sino plantearlas como requisitos del método, puede dar lugar a un practicismo siempre dispuesto a negociar, cuando no congeniar, con el status quo.

Schwab ha mostrado la naturaleza problemática del currículum y la necesidad de tratarlo según estrategias que no oculten este hecho, sino que se enfrenten a él. Lejos de buscar la teoría para derivar de ella el currículum eficaz, es la naturaleza conflictiva y cargada de valor de los problemas que surgen a la hora de elaborarlo la que marca el camino de su solución, empleando la estrategia de la deliberación para resolver los problemas, y no para construir teoría.

Sin embargo, alguno de sus seguidores ha señalado la necesidad de recuperar el concepto de teoría (o mejor, de teorización) para en-

frentarse al currículum. «La razón de estudiar el currículum y teorizar sobre él es mejorar la práctica... Las teorías del currículum son teorías sobre cómo resolver los problemas del currículum» (Reid, 1979, p. 188). Por consiguiente, la teoría del currículum puede aportar precisamente el fundamento estratégico y moral para enfrentarse a los problemas del currículum y a la mejora de la educación, entendiendo que no es esta teoría la que mejora en sí la práctica, pero puede dar recursos para evitar caminos equivocados, lo mismo que la estética no produce arte, pero proporciona elementos de juicio para superar las limitaciones y seguir buscando en la práctica (ibíd., p. 206).

#### 6. *Teorías que entienden la práctica del currículum como un proceso de investigación*

La corriente teórica que encabeza Stenhouse ha tenido la doble virtud de, por un lado, retomar algunas de las ideas y perspectivas más interesantes que han aparecido en las anteriores corrientes, superando sus debilidades, y dándole un fuerte contenido educativo a sus propuestas, y por otro, de haber avalado en su trabajo práctico lo que defendía en sus obras, las cuales no son, en el fondo, otra cosa que la exposición de sus reflexiones al hilo de la investigación práctica en la configuración y puesta en marcha de nuevas concepciones curriculares.

Como ya vimos al plantear el problema de la definición de currículum, Stenhouse destacaba que lo que lo define es justo la distancia que media entre las intenciones y la realidad. Es el reconocimiento de esa distancia y el intento de reducirla lo que le da sentido a la teorización y a la investigación sobre el currículum. Pero es además el reconocimiento de esa distancia lo que define al currículum como esencialmente problemático. En comparación con las preguntas que según Tyler tenía que hacerse todo currículum, Stenhouse (1984, p. 28) propone las siguientes:

1. ¿Qué propósitos educativos debe intentar alcanzar la escuela?
2. ¿Cómo podemos traducir propósitos en normas y cómo comprobar luego hasta qué punto y por qué la práctica no ha cumplido nuestras esperanzas?
3. Dada una aspiración ¿cómo hemos de actuar para intentar realizarla?
4. ¿Qué margen de elección de aspiraciones se nos ofrece?

Con respecto a las anteriores, esta perspectiva conserva la concepción de la naturaleza práctica de los problemas del currículum que desarrolló Schwab, pero la dota del sentido crítico y moral de los reconceptualistas, rompiendo con el razonamiento instrumental de la concepción tecnológica. A la vez, se entiende que el currículum no es una serie de respuestas al qué y cómo enseñar, que una vez decididas el profesor adopta en clase; por el contrario, se defiende que el currículum es una herramienta en manos del profesor y que es él, mediante su continua búsqueda e investigación quien va encontrando sus propias respuestas a los problemas que éste le plantea. «El currículum es el medio a través del cual el profesor aprende porque le permite probar las ideas mediante la práctica y por tanto confiar en su juicio en vez de en el de otros» (Stenhouse, 1983, p. 160).

Lo que en definitiva pretende un currículum es traducir las ideas educativas en acciones educativas, y esto es siempre problemático. Por ello, se propone entender los currícula como procedimientos hipotéticos, regidos por unas ideas e intenciones educativas, que los profesores podrían experimentar en clase. Pero lo que se experimenta no son sólo los procedimientos (como hacía el enfoque tecnológico para averiguar si conseguían o no los fines propuestos), sino también las ideas que los guían, así como la consistencia lógica y ética de la traducción de las ideas en principios de actuación (Elliott, 1983b, pp. 108-109).

Para poder entender en toda su profundidad lo que este enfoque del currículum supone, es necesario comprender cuál es la forma por la que se entiende que los fines educativos operan sobre la práctica de una forma no instrumental, es decir, de una forma que no sea la de seleccionar medios que, una vez aplicados, permiten obtener al final del proceso los resultados terminales que se buscaban. Desde esta nueva óptica, tal y como lo expresa Elliott (ibíd. p. 109), «los fines no son productos cuantificables de un proceso educativo, sino cualidades realizadas en, y constituidas por, el proceso mismo. Las concepciones de los fines educativos se refieren a ideales, valores y principios que se realizan *en* el modo en que los profesores ponen en contacto a los alumnos con el contenido de la educación y no a los resultados extrínsecos del proceso. Los fines educativos constituyen criterios intrínsecos para juzgar lo que cuenta como un *proceso educativo* de valor».

El sentido educativo que debe tener el currículum es doble: debe educar a los alumnos, pero debe educar también a los profesores. «Los currículos no son simplemente medios de instrucción para mejorar la enseñanza sino que son expresiones de ideas para

mejorar a los profesores. Por supuesto, tienen una utilidad en la instrucción de cada día... Pero el beneficio de los currículos para los alumnos no es tanto porque cambien la instrucción de cada día, sino porque mejoran a los profesores» (Stenhouse, 1983, pp. 156-157).

Por consiguiente, para Stenhouse, los currículos constituyen los medios a través de los cuales los profesores desarrollan sus propias ideas y aprenden a trasladarlas a la práctica. Pero las capacidades y la nueva comprensión que se desarrollan así van más allá del propio currículum original. Por tanto el currículum tiene que ser continuamente revisado a la luz del juicio crítico de los profesores. Esto no quiere decir que el currículum no tenga un especial significado. Por el contrario, el currículum, si tiene valor educativo para el profesor, requiere de él el desarrollo de nuevas capacidades y habilidades que debe aprender para poderlo usar. Pero, en gran medida, ese aprendizaje se realiza en la propia práctica. Para que un currículum pueda manifestar esa capacidad de mostrar nuevas ideas y formas de llevarlas a la práctica y a la vez dé pie a que el profesor, a medida que aprende de él y con él, pueda desarrollar sus propias ideas educativas, tiene que estar expresado de modo que no imponga un proceder rígido, sino abierto a la deliberación. Para ello se propone que un currículum tiene que traducir sus fines educativos en principios de procedimiento, de tal modo que constituyan una expresión operativa de lo que significa actuar de acuerdo a los fines propuestos. Estos principios no indican qué es lo que hay que hacer exactamente. Mantienen abierta la decisión de cómo se trasladan a las actuaciones en el aula, lo cual exige del profesor reflexionar y deliberar tanto sobre las actuaciones como sobre los principios de los que aquéllas tratan de ser su expresión (Stenhouse, 1984, cap. 7).

Lógicamente, esta idea educativa del currículum hacia el profesor es la que debe iluminar la visión educativa del currículum hacia el alumno. Para Stenhouse, la educación está comprometida con la emancipación del individuo, lo cual significa desarrollar la capacidad de autonomía, de realizar juicios críticos e informados y de desarrollar la capacidad de comprensión a través de la utilización del conocimiento, entendido éste como intrínsecamente problemático (es decir, las evidencias que nos presenta el conocimiento nunca lo son de los hechos, sino de las teorías que interpretan tales hechos, por lo que la relación del conocimiento con la realidad es siempre tentativa) (Elliott, 1983b, pp. 110-113).

De este modo, la concepción de currículum, tanto como la de su investigación, es esencialmente problemática. No es algo que se

construye como medio para conseguir resultados, sino que constituye la expresión, en materiales y principios de actuación, de ideas y valores educativos. Por lo tanto, no es algo cerrado y acabado, sino abierto a indagar el carácter esencial del propio currículum: la forma de tomar conciencia de la brecha que se abre entre las intenciones educativas y la realidad práctica, y la forma de indagar en los procedimientos para cerrar esa brecha. Es, a la vez, un proyecto educativo, no sólo porque pretende la educación de los alumnos, sino porque pretende la de los propios profesores. No es un medio para educar, sino que es en sí mismo educativo. Además, la propia teoría del currículum que aquí se defiende expresa una propuesta educativa, haciendo explícitos sus valores de emancipación de los alumnos y de los profesores.

No obstante, parece siempre que todo el interés de Stenhouse en sus propuestas curriculares y en la reflexión teórica que les acompañó, estuvo limitada por una ausencia de crítica social que le llevó a entender en la práctica el interés por la emancipación como un problema de cambio psicológico, no social. Como afirma Grundy en este sentido, «eran las actitudes de los alumnos, no las condiciones contextuales materiales, lo que constituía el foco de innovación» (1987, p. 83). Su preocupación por convertir el desarrollo del currículum en un proceso de investigación realizado por los propios profesores, su convencimiento de que el currículum debía entenderse como un proceso experimental, y su concepción de la enseñanza como una actividad práctica que busca su corrección moral desde el análisis de la consistencia interna con los fines que persigue, son probablemente las razones que están en la base de su actitud pragmática en la forma de enfrentarse a los problemas que plantea el currículum. Pero es probablemente esta actitud pragmática de Stenhouse y sus colaboradores lo que les ha impedido centrarse en unos problemas que sobrepasaban su posibilidad de acción puramente profesional, porque no podían analizarse ni resolverse como una forma de experimentar un currículum en una clase. Tal pragmatismo, y las consecuencias de renuncia a la crítica social, de inexistencia de procesos de toma de conciencia de las condiciones sociales e históricas en las que se produce la práctica curricular, y de aceptación del orden social vigente, pueden observarse en la forma en que Stenhouse aborda el problema de las contradicciones entre los intentos de defender determinados ideales educativos y las imposiciones de la práctica escolar mediante los exámenes públicos: «Este conflicto entre educar y examinar ocupa, desde luego, un lugar central en la mayor parte de la enseñanza... *Los conflictos deben resolverse mediante compromisos.* La calidad

que persigue el currículum basado en proceso es sacrificada, hasta cierto punto, por la aceptación del examen público como un objetivo social legítimo, aunque sea reconocido como una meta educativa arbitraria.» (Stenhouse, 1984, p. 141. El subrayado es mío).

Un procedimiento práctico-deliberativo como el que propugna Stenhouse para el currículum sería probablemente el ideal, si no existieran factores externos a la dinámica del aula, como lugar de concreción del currículum, que dificultan e impiden la realización de los fines. Su perspectiva, centrada en los cambios individuales y en la mejora de la clase, limitó su profundidad de análisis, ya que el desajuste, el hiato entre intenciones y realidad, puede ser algo más que un problema profesional o académico, puede ser un problema político (Whitty, 1981, pp. 62-64; 1985, pp. 70-73).

## CAPÍTULO 7

### LA PRÁCTICA DEL CURRÍCULUM: DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN

#### INTRODUCCIÓN

El currículum no es un asunto meramente elucubrativo. Tampoco es sólo un hecho. Por el contrario, es un tema de intervención social planeada, y surge precisamente por esa necesidad de intervenir en la resolución de los problemas y necesidades educativos de un país o de una comunidad. Por ello tenemos que plantearnos no sólo los problemas conceptuales o las formas en que se ha reflexionado sobre la cuestión. También hay que tratar la forma en que se ha pensado, organizado y realizado la intervención, así como analizar lo que esto ha supuesto, además de para la realidad educativa, para la propia forma de entender y pensar sobre este asunto. La propia teoría del currículum no es ajena a la intervención. Como hemos comprobado, su origen y su razón de ser está en la racionalización y en la argumentación —o en la crítica— de las decisiones públicas acerca de qué y cómo enseñar. Se puede hablar, por tanto de una interacción entre la teoría y la práctica social del currículum.

El modo habitual en que se piensa, organiza y realiza la intervención curricular gira en torno a los conceptos de *diseño*, *desarrollo* y *evaluación*. Como veremos más adelante, qué significan exactamente cada uno de estos términos no siempre es fácil de determinar. No obstante, se da por sentado que estas tres son las fases naturales que es preceptivo diferenciar a la hora de plantearse la práctica del currículum.

Sin embargo, es necesario señalar que esta división en tres fases no es ni mucho menos una división neutral y aséptica, puramente «racional». Decidir la existencia de un momento de elaboración o diseño, en el que se realiza un proyecto, de acuerdo a unos determinados patrones, otro momento posterior de desarrollo en el

que ese proyecto se intenta llevar a la práctica, y uno último en el que se evalúa lo que se ha conseguido, no deja de ser una forma entre otras de racionalizar el proceso de actuar en el campo del currículum. En concreto, como han señalado Lawn y Barton, (1983, p. 242), se corresponde con la particular forma que ha tenido la concepción tecnológica de entender la planificación racional y científica de las acciones humanas.

Schön (1983, pp. 46-47) ha mostrado cómo el concepto de diseño, tal y como aquí lo entendemos, está asociado a la forma en que la epistemología positivista ha pretendido relacionar el método científico a los problemas prácticos, creando un sistema definido y organizado de elementos sobre los que tomar decisiones. House (1979), MacDonald y Walker (1976) y Short (1982) han indicado que el origen de los conceptos de diseño y desarrollo aplicados al currículum están extraídos del enfoque llamado de Investigación y Desarrollo (I + D) que se usa en la industria y en el comercio. Por consiguiente, sería ingenuo pensar que el esquema de diseño y desarrollo no asume ninguna visión específica respecto al modo de racionalizar la práctica del currículum y respecto a cuál es la razón de ser del propio currículum. Es cierto que muchos de los proyectos curriculares han suavizado esta forma originaria de entender los términos, flexibilizando el cometido y el contenido de cada una de las fases, pero su mantenimiento obliga a bregar siempre con el peso de la concepción primitiva. Probablemente, los estudios de evaluación, aunque inicialmente concebidos como parte del esquema de la racionalidad tecnológica, con la misión específica de valorar el éxito del diseño y desarrollo del currículum, han sido los que mejor han captado esta dependencia respecto del modelo tecnológico, consiguiendo, en ocasiones, romper con la lógica interna de los proyectos curriculares, para atender a su lógica educativa. De este modo, la evaluación del currículum ha podido mantener su identidad, al margen de la que pudieran tener el diseño y el desarrollo.

Hablar de diseño y desarrollo no es sólo una forma de mirar a la práctica social del currículum. Es también una forma de ejercer dicha práctica. En cuanto que define una forma de organizarla, configura una forma de entender la práctica de la enseñanza. En cuanto que define momentos especializados de decisión, delimita roles sociales capacitados para esas decisiones (Gress y Purpel, 1978, p. 208-215). En cuanto que la gestión del currículum es una misión de la política educativa, la forma en que se define el proceso de decisión, los momentos y los encargados de tales decisiones, es a su vez una decisión política que tiene repercusiones en la co-

munidad social y educativa. Pero sobre todo, la delimitación de las fases de diseño y desarrollo, así como la forma en que se conciba cada una de ellas, configura el propio trabajo que desarrolla el profesor en el aula, no ya en su contenido, sino en las propias características profesionales de ese trabajo (Gimeno, 1986).

Sin embargo, y a pesar de las reticencias para el uso de la división entre diseño y desarrollo, es necesario reconocer que todo currículum presenta alguna apariencia, la cual responde a algunos criterios: También se opera con él de alguna manera; de algún modo se ha llegado a concebir, y de algún modo también se ha establecido una dinámica de actuación con él, dentro de la trama política, administrativa, de especialistas, y dentro de la propia práctica de la enseñanza. Por consiguiente, el hecho de que todo currículum muestre alguna presencia y el hecho de que opere de alguna forma, nos puede llevar, para nuestro estudio, a detenernos en estos dos aspectos que, en un sentido amplio, podemos llamar diseño y desarrollo, aunque sin que necesariamente haya que aceptar el modelo de racionalidad que le subyace. Además, la práctica real del currículum ha estado conducida, en gran medida, por esta división, por lo que, si queremos revisar este tema, estamos obligados a seguir el esquema bajo el que se ha construido tal práctica.

En realidad, el problema de este esquema no es tanto que no sea neutral, sino el hecho de que normalmente se presenta como si lo fuera. Toda presentación del tema de la práctica del currículum y de la conceptualización que la guía, escoja el esquema que escoja, debe ser crítica con respecto al mismo.

#### EL DISEÑO DEL CURRÍCULUM

«Diseño del currículum es una noción ociosa: no queremos diseñadores del currículum en el sentido de personas expertas en decirnos formalmente cómo se hacen los currículos, o en establecer un orden invariante de pasos que hay que dar para formular un currículum. Lo que queremos son personas que diseñen currículos concretos de forma inteligente.»

(BARROW, 1984.)

Aunque el término diseño ya nos indica que probablemente se trata de algo que tiene que ver con la traza de un currículum, con

su plano, o con sus formas y dimensiones, la verdad es que no hay mucho acuerdo con respecto al significado de diseño del currículum. No es raro que ocurra algo así, dadas las dificultades que ya presentaba el propio concepto de currículum. Si ya era difícil acordar el significado de currículum, qué entender por su diseño, debe gozar de las mismas imprecisiones y desacuerdos. Como es natural, qué es o qué debe ser el diseño del currículum obtiene una respuesta de aquellos que, como Johnson (1978a), entienden que el currículum se reduce a la relación de objetivos o resultados pretendidos de aprendizaje, distinta a la de los que puedan pensar que es un plan de instrucción, como Taba (1974), o si se piensa que el currículum es un documento escrito, como Beauchamp (1981). Así, para el primero, el diseño es la propia relación de objetivos seleccionados y ordenados, para la segunda, incluye una exposición y justificación de objetivos, contenidos, métodos y evaluación, y para el tercero decir currículum y diseño del currículum viene a ser lo mismo.

Junto a esta imprecisión, producto de la complejidad del concepto de currículum, hay otra dificultad añadida, producto de la forma en que se emplea el término diseño. Walker (1978a, p. 279) ha diferenciado entre el diseño de un currículum, que se refiere, de modo similar al diseño, por ejemplo, de un automóvil, al conjunto de relaciones abstractas que se hacen patentes en el objeto diseñado, esto es, una entidad material singular, una Gestalt que se representa de forma analítica, y el diseño del currículum, que hace mención a los elementos o rasgos distintivos sobre los que luego se adoptarán decisiones que darán lugar a un currículum.

Johnson (1978a, p. 285) ha hecho mención también de lo confuso del término diseño, ya que se puede referir igualmente a la representación del currículum tal y como es o debe ser, mostrando la organización de sus partes, o a un plan de pasos a dar para producir el currículum. De algún modo, por tanto, las definiciones de diseño del currículum están reflejando la variedad posible, dada esta doble ambigüedad de los términos que componen el concepto.

Por ejemplo, Beauchamp (1981, p. 108) entiende por diseño del currículum «la sustancia y la organización de las metas y el contenido cultural, ordenado de modo que revele la potencial progresión a través de los niveles de enseñanza».

Para Gress y Purpel (1978, pp. 281-282, 321), consiste en la formulación y organización de una serie de elementos, como son los objetivos, las actividades, los materiales, la evaluación y, sobre

todo, los contenidos. De modo parecido, Zais (1976, p. 16) lo entiende como aquella entidad sustantiva que expresa la organización de los componentes o elementos del currículum, en particular, los fines, metas y objetivos, los contenidos, las actividades y la evaluación.

Por último, Taba (1974, p. 547) lo define como «la exposición que identifica los elementos del currículo, manifiesta cuáles son sus relaciones mutuas e indica los principios de la organización y los requisitos de dicha organización para las condiciones administrativas bajo las cuales va a operar». Más adelante (p. 548), señala los que llama los elementos macroscópicos del currículum: las metas y los objetivos, el contenido y las experiencias de aprendizaje y la evaluación.

A pesar de las diferencias, en todas estas definiciones sobre el diseño del currículum se aprecia una concepción sobre el mismo de corte positivista y tecnológico, según la cual la forma adecuada y racional de planificar la acción requiere del análisis en elementos simples y decidir sobre ellos de forma aislada y ordenada. Hay también un cierto acuerdo en señalar, como los elementos o componentes en que se divide el proceso de análisis y decisión del currículum, a los cuatro ya mencionados: objetivos, contenidos, actividades y evaluación.

Aunque ya hemos comprobado que hay diferencias en la concepción del diseño, en función del modo de entender el currículum, limitándolo unos a los objetivos, otros a los objetivos y los contenidos, y otros a estos dos elementos más las actividades y la evaluación, lo cierto es que no parecen mostrarse muchas más diferencias, más allá de si deben aparecer todos o sólo algunos de estos cuatro elementos. Además hay una convicción de que hay un orden correcto y lineal según el cual se toman las decisiones (Tabá, 1974, p. 26), y que coincide con el orden en que se han mencionado: primero se eligen los objetivos, a continuación se seleccionan los contenidos, luego las actividades y, por último, se decide la forma de evaluación. Es decir, es una operación con una técnica precisa.

Sin embargo, tal y como ha señalado Barrow (1984, cap. 3; 1985), es más que discutible la idea, normalmente manejada en este campo, de que existe la forma correcta de diseñar un currículum. Es restrictivo y antieducativo, llega a decir Barrow (1985, p. 44), proceder como si hubiera unos determinados pasos correctos a dar, o como si existiera un orden correcto para darlos.

Según indica Barrow, el diseño del currículum, la forma en que éste se entiende y se lleva a cabo, sólo puede proceder y justificar-

se a partir de una explicación minuciosa de la naturaleza de la enseñanza y de la educación. «Los cursos o los manuales de currículum que sugieren la necesidad o la corrección de determinados pasos (y el modo en que deben darse) sin indicar su conexión con una concepción particular y claramente articulada de la empresa de la enseñanza, sencillamente no tiene sentido. Dicho simplemente..., si uno necesita o no formular objetivos, y cómo, depende de qué es lo que uno está tratando de hacer» (ibíd., p. 46).

Resulta evidente que la concepción habitual de diseño se corresponde con aquellas corrientes teóricas del currículum que se centran en la racionalización de los procedimientos y en la formulación tecnológica del currículum (ver capítulo anterior). Ha sido su misma orientación teórica la que le ha llevado precisamente a prestarle una especial atención a esta fase del currículum, pretendiendo, de algún modo, elaborar una ciencia del diseño del currículum, al estilo de la ciencia del diseño que, según mencionaba Schön, era la forma en que el positivismo pretendía conectar la ciencia con la práctica. Es en obras de mayor aspiración teórica como la de Taba donde se hace evidente que, desde esta concepción, una teoría y una ciencia del currículum es una ciencia de la elaboración y del diseño del currículum (pp. 24-25, 546-547).

Reid (1975, p. 241) ha expuesto con gran claridad los presupuestos bajo los que opera la idea de diseño: «Siempre, desde que empezaron los intentos de construir un fundamento teórico para el diseño del currículum, el interés dominante ha sido el de elaborar mecanismos lógicos que proceden desde axiomas, mediante procesos racionales basados en ellos, a especificaciones finalizadas, al estilo de lo que se haría al diseñar un puente, un barco o una línea de montaje. El argumento en todos estos casos parece lógicamente impecable: primero tienes que saber lo que quieres conseguir —resultados de aprendizaje, especificaciones de actuaciones, caudal de tráfico, tablas de producción; una vez que éstos se han establecido, serán ellos los que guíen las elecciones que tienes que hacer entre decisiones alternativas para el diseño; finalmente queda hacer una síntesis entre estas decisiones y comprobar que te permiten alcanzar los objetivos, niveles o metas que habías decidido al principio. El argumento parece particularmente persuasivo en el caso del currículum. Presumiblemente, el propósito global de participar en procesos de educación o de instrucción es obtener los resultados deseados y el currículum es el instrumento para conseguirlos. Una vez que se han definido los resultados deseados, éstos proporcionarán los axiomas para el proceso de diseño.»

Es justo ésta la idea que critica Barrow: el pensar que puedan existir mecanismos lógicos preespecificados y válidos para cualquier concepción sobre el sentido de la enseñanza escolar y las finalidades educativas. El pensar que pueda existir un proceso de decisión con una técnica precisa —que es la idea que subyace al concepto en sí de diseño— adaptable a cualquier proceso educativo. Esta idea es errónea, insiste Barrow (1984, p. 65), porque parte del presupuesto falso de que se puede establecer una técnica *correcta* de diseñar un currículum al margen de las pretensiones del mismo, cuando qué es lo que cuenta como procedimiento «correcto» de elaboración puede ser parte del problema para el que hay que buscar argumentos. «En vez de desplegar distintos diseños haríamos mejor en dedicarnos a estas cuestiones fundamentales: ¿qué clase de provisión curricular deberíamos elaborar para los niños y qué clases diferentes de cuestiones es necesario hacerse para poder determinar la respuesta?... El énfasis en el trabajo curricular debe caer menos en procedimientos o estilos de operación, y más en establecer una base teórica sólida para tales prescripciones según creemos que hay que hacerlas legítimamente. Lo que debemos tener son argumentos coherentes para nuestros fines curriculares en general y razones convincentes para las recomendaciones curriculares concretas, en lugar de estrategias para inventarlos, esquemáticos y realizarlos con éxito» (Barrow, 1984, p. 68).

Como veíamos en la anterior cita de Reid, el modelo usual de diseño se sostiene sobre una determinada forma de entender la práctica educativa y su previsión. No es una técnica neutral, válida para cualquier concepción educativa, sino una forma de proceder sólo válida para una concepción instrumental de la enseñanza que entiende que la práctica educativa debe establecerse a partir de la anticipación de los resultados deseados (Gimeno, 1982; Pring, 1973).

Sin embargo, es lógico pensar que otras concepciones del currículum han desarrollado también alguna forma de elaborar y presentar un currículum que no responde a los patrones teóricos y tecnológicos anteriores. Por ejemplo, y para exponer un caso diametralmente opuesto, Zaret (1986) propone una forma de elaborar el currículum que sea el producto de la relación dialéctica entre las dimensiones de concepción, interpretación y acción, en torno a relaciones estructurales, como son las que se establecen entre el que conoce y lo que se conoce, entre las acciones y los significados a que éstas dan lugar, entre las personas que participan en tales procesos, etc. Las fases de concepción e interpretación son fundamentalmente comprensivas y valorativas, dando lugar a la adopción de compromisos educativos, mientras que en la fase de acción

emerge el currículum como producto de las actividades que planean profesores y alumnos y de la implicación de éstos con las ideas y procesos culturales.

Desde otra perspectiva, que además goza de mayor aceptación, Schwab (1978b) ha definido cuatro tópicos como los elementos fundamentales a partir de los que tomar las decisiones para elaborar el currículum. Estos cuatro campos son: el alumno, el profesor, el entorno y la materia. Es a través de la definición y adjudicación de funciones a cada uno de estos cuatro tópicos como se decide el currículum, adoptando una posición de valor que se materializa en la propia definición del sentido y el papel de estos elementos y que se matiza en la propia práctica, mediante procesos de reajuste mutuo.

Por otra parte, si nos referimos por diseño, más que a la forma por la cual se llega a concebir y elaborar el currículum, como han sido estos dos ejemplos, a la forma o apariencia externa que muestra como resultado, Stenhouse (1983) explica el currículum como un objeto dotado de significación. Es algo que tiene existencia física, pero también un significado encarnado en palabras, imágenes, sonidos, juegos, etc.. Es, por tanto, una visión del conocimiento y de la educación, pero que se expresa en materiales y en criterios para enseñar. En una forma bastante plástica y divertida, dice lo siguiente: «Imaginemos que introducimos un currículum en una habitación. Se abren las puertas y entra sobre una carretilla, debido a su peso. Dos cajas grandes están llenas de libros para uso de los alumnos en clase. Una tercera caja contiene juegos educativos y de simulación; una cuarta está llena de carteles, diapositivas, películas y un proyector de transparencias. La caja grande de encima contiene el proyector de cine —o, en su caso, el vídeo—, y la más pequeña de al lado, el radio-cassette y las cintas. La séptima, y en este caso la última, lleva material y libros para uso del profesor» (ibíd, p. 156).

Vemos pues, cómo lo que puede ser la forma que presenta un currículum, en algunos casos, como es éste que describe Stenhouse, no es un documento que menciona una relación de objetivos, contenidos, actividades y métodos de evaluación. Lo que ocurre es que desde la concepción tecnológica se ha tendido ha identificar como una y la misma cosa, y bajo la denominación de diseño del currículum, la apariencia externa que muestra un currículum, la sucesión de pasos que hay que dar para construirlo y la estructura interna de elementos que lo componen. Además, se ha supuesto que la forma en que estas tres cuestiones coinciden es bajo la especificación ordenada de determinados elementos, ha-

ciendo pensar que es ésta la apariencia externa que debe reflejar un currículum.

Por otra parte, las concepciones alternativas acerca del diseño no han pretendido ser *la* alternativa, entrando en una confrontación que aspira a sustituir otro modelo para pasar a ser el legítimo. Por el contrario, son éstas, concepciones que se ven a sí mismas como problemáticas, críticas y discutibles, preocupadas por inducir a un proceso de cuestionamiento de cualquier estancamiento o monolitismo, más que por defenderse como la auténtica forma de plantear el problema. Como lo expresa Zaret (1986, p. 51), «veo estos enfoques como formas posibles, no la forma, para organizar mi pensamiento sobre la planificación y la práctica. También intento crear, intencionalmente, dimensiones y formas de planificación que expresen los valores y las condiciones de la perspectiva que he esbozado».

Quizás sea más apropiado, a la hora de tratar el diseño del currículum, plantear en el mismo un doble nivel de estructuración y, por consiguiente, de análisis. Por un lado, lo que podríamos llamar su *estructura profunda* y, por otro, su *estructura superficial*. La estructura profunda se refiere a la forma de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje que tal diseño refleja. Todo diseño maneja, de forma más o menos explícita, una forma de entender el sistema de comunicación intencional de la enseñanza. Es decir (véase el capítulo 2), de un modo o de otro, hay actuando en él una concepción sobre las siguientes cuestiones:

- a) El profesor,
- b) los alumnos,
- c) la intencionalidad de la comunicación,
- d) la forma y el contenido de los mensajes
- e) las actividades académicas
- f) la estructura de participación
- g) la relación entre la sintáctica y la semántica (los medios)
- h) la pragmática (el aprendizaje)
- i) la regulación de la comunicación (la evaluación)
- j) el contexto, tanto del aula como el institucional y social.

Junto a estos elementos habría que incluir su estructura y la dinámica que se establece entre ellos. El análisis de esta concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje que actúa a la base de una propuesta curricular es lo que llamaremos estructura profunda del diseño curricular. No necesariamente tiene que haber existido una decisión expresa con respecto a todos los elementos detecta-

bles en los procesos de enseñanza, pero con toda probabilidad, todas aquellas especificaciones que se hayan hecho para proyectar un currículum responden a una forma de entender todos los elementos señalados. Como más adelante veremos, que un currículum defina el carácter de todos estos elementos no significa necesariamente que lo haga de una forma cerrada. Lo que sí expresa un currículum respecto a todos estos aspectos de los procesos de enseñanza-aprendizaje, es una forma de entenderlos y de pretenderlos, esto es una forma de interpretar cuál es el sentido y el papel que desempeñan en el marco de todo el sistema de comunicación y una intencionalidad sobre cuál se desearía que fuera su función y su significación.

Sin embargo, la estructura superficial no tiene por qué reflejar los elementos señalados en la estructura profunda. De un modo u otro, la estructura superficial es siempre, como decía Stenhouse, una serie de materiales de enseñanza (aunque éstos no sean más que textos) y de criterios para enseñar (aunque éstos se reduzcan a una relación de objetivos y contenidos). Tanto unos como otros pueden ser más o menos precisos, por lo que requerirán más o menos del profesor o de otros eslabones intermedios para completar su contenido. Aunque un análisis de la estructura superficial nos permitiría reconstruir la estructura profunda, la forma que adopta un currículum para ser puesto en funcionamiento tiene que ver siempre con el conjunto de estrategias operativas que necesita un profesor, así como con la justificación pedagógica de las mismas, lo cual supone un nivel de expresión diferente a la que es posible obtener desde el análisis del sistema de enseñanza. Se puede hacer, pues, una distinción entre la analítica del currículum (identificación de los elementos que componen su estructura profunda) y la forma expresa que adopta la propuesta, que es siempre una síntesis de acción.

Si se reconoce y acepta esta doble estructura, superficial y profunda, del diseño del currículum, así como la imposibilidad de identificación entre las formas en que se expresan una y otra, es necesario aceptar igualmente que no se puede sostener la idea de diseño como la sucesión de determinados pasos formales, según un orden concreto. No puede pensarse que el diseño consista en una operación con una técnica precisa. Más bien habría que pensar que los procesos de diseño del currículum se parecen a los descritos por Schön (1983, cap. 3) cuando analiza la forma en que trabajan los profesionales del diseño. Diseñar un currículum es un proceso en el que hay que combinar, entre otras cosas, las exigencias educativas con las limitaciones materiales, institucionales y persona-

les; la concepción que se tiene de cuál es la manera en que actúa el proceso de enseñanza escolar y cada uno de sus elementos, con las aspiraciones que se tienen para ellos; las finalidades, con la forma en que éstas pueden hacerse operativas. Esto obliga, muy probablemente, a desarrollar procesos de diseño de la estructura superficial, acudiendo posteriormente a hacer análisis desde la estructura profunda, desde los valores que se quieren defender y desde las condiciones de realidad, para, en «conversaciones reflexivas con la situación» (Schön, 1983), recomponer los intentos de solución de la estructura superficial del diseño del currículum.

#### EL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM

«El error está en adoptar la concepción de desarrollo del currículum en lugar de la de investigación del currículum.»

(STENHOUSE.)

El término desarrollo del currículum tampoco se ha visto, como los anteriores, libre de la confusión terminológica que impera por todo este campo. Para algunos autores, se refiere al proceso de construcción o elaboración del diseño (Johnson, Taba), confundiendo incluso, en ocasiones, con el propio diseño, mientras que otros lo circunscriben al proceso de puesta en práctica del currículum ya diseñado, así como a las estrategias pensadas para tal fin. Por otra parte, el que desde determinada concepción de diseño se haga coincidir la estructuración de los componentes con los pasos a dar para elaborarlo, ha hecho, como acabamos de ver, que desde el diseño hayamos contemplado algunos aspectos que correspondrían, para algunos autores, al desarrollo.

En este apartado, al margen de la discrepancia entre algunos autores, vamos a centrarnos —por contraposición con el diseño, que atendía más a la estructura— en el aspecto dinámico del currículum, así como en el marco social y político en el que ocurre esa dinámica. Por ello, incluiremos tanto el proceso de planificación o construcción del currículum como el de «implementación» o puesta en marcha y realización del mismo.

Beauchamp (1981, p. 170) señala dos temas clave en el proceso de *planificación* del currículum. De un lado el de la implicación de las personas y la comunidad social en el proceso, y de otro, el de las estrategias operativas de planificación en sí.

Con respecto al primero de estos temas, Gress y Purpel (1978, p. 177) plantean dos tipos de cuestiones. La primera es ¿a qué nivel de la comunidad social debe planificarse un currículum? La segunda es ¿quién debe participar en el proceso de planificación?

Ambas cuestiones, los distintos niveles de decisión y los distintos sectores de participación, dependen de la estructura administrativa y política del sistema educativo de un país y de la política educativa en general que éste adopte. El modo en que hay que encarar la elaboración del currículum en cada país es dependiente de la concepción que éste tenga sobre la *política del currículum*. ¿Hay exigencias obligatorias a nivel nacional para todas las escuelas respecto a qué debe enseñarse o a qué títulos pueden otorgarse? ¿Cuál es el grado de minuciosidad de estas exigencias? ¿Qué forma toman éstas, se piden determinados resultados en los aprendizajes, se imponen determinados procesos en las aulas, ...? ¿Qué forma y grado de control se establece para verificar y hacer cumplir las exigencias? (Short, 1982).

Por otra parte, el modo de plantearse la elaboración del currículum en cada país depende del grado de participación y decisión que se le reconozca a los distintos estamentos interesados (padres, profesores, alumnos, movimientos educativos, empleadores, especialistas, comunidades sociales, etc.), así como del grado de autonomía que se les conceda a las escuelas y a los profesores en la decisión del currículum. Es evidente que esto es también producto de la concepción del país sobre la política del currículum.

Según esto, basándonos en Eggleston (1980, pp. 22 y ss.), podemos distinguir dos niveles sociales de influencia en las decisiones curriculares. De una parte, toda propuesta curricular se encuentra definida en el marco del sistema social y de las formas que éste tiene legitimadas para tratar de resolver tales cuestiones (nivel *macrosocial*). Y de otra, viene definida en el nivel *microsocial* de los participantes y gestores concretos de esas propuestas curriculares.

En ambos niveles se plantea el conflicto y la dialéctica entre *control* y *autonomía* en relación a las decisiones curriculares (Green, 1986). En el nivel macrosocial, la estructura administrativa y la política de organización de la enseñanza marcan los niveles de definición del currículum (al establecer una estructura y definición del Sistema Educativo), así como las formas legitimadas de decisión del mismo (quién decide qué; cuáles son las competencias administrativas y cuáles las profesionales). En este nivel se produce el conflicto entre el control de las instancias políticas y administrativas en la definición de la enseñanza, y la autonomía reclamada de los centros y profesores para decidir y gestionar ésta.

En el nivel microsocial existe, de una parte, el conflicto entre el control que ejercen los centros y profesores sobre el currículum y sobre la enseñanza que se desarrolla en las aulas, y la necesaria autonomía de los alumnos como agentes de su propio aprendizaje (Green, 1986, p. 159). De otra parte, en este nivel se producen también conflictos entre la autonomía del profesor en el aula y la presión y control que ejercen los compañeros, los padres, las formas de organización, etc.

En la medida en que es posible hablar, al plantearnos la planificación del currículum, de concepciones diferentes acerca del grado de autonomía y de decisión de los sectores interesados, se hace evidente que una forma de elaborar el currículum está siempre conectada con una forma de concebir el propio diseño, en función del margen de maniobra que permite a sus usuarios y de las competencias profesionales que le reconoce a los profesores, y con una forma de concebir la implementación, en función del grado de imposición que supone tal currículum.

Esto quiere decir que cualquier propuesta curricular maneja siempre una concepción acerca de cómo funcionan nuestras instituciones educativas y de quién está legitimado para definir la enseñanza. Siempre se maneja, de algún modo, al menos implícitamente, una opción de política curricular y siempre se determina, en alguna medida, el grado de control al que deben someterse profesores y alumnos en materia de enseñanza, así como el margen de autonomía que éstos tienen para decidir los contenidos y las formas de enseñar.

A la vez, esa política curricular está impulsada por sus pretensiones, por lo que espera de los ciudadanos (cuál debe ser su educación, su preparación social, su cualificación profesional; en definitiva, quiénes tienen acceso a qué conocimiento. Eggleston, 1980) y de sus educadores e instituciones especializadas en tales cometidos. Detrás de toda política curricular hay una concepción acerca de cuál es el cometido profesional del profesor y acerca de cuál es el tipo de aprendizaje legítimo que deben realizar los alumnos. «El desarrollo del currículum es más que una respuesta educativa o pedagógica: tiene implicaciones políticas, ideológicas, sociales y económicas, en la medida en que ayuda a modelar la visión que tienen los jóvenes de sí mismos y de su mundo» (Taylor y Richards, 1985, p. 101).

Por lo que se refiere a las *estrategias de planificación*, ya hemos tenido oportunidad de ver en el epígrafe anterior, cómo se ha solido usar el modelo tecnológico como fuente para determinar cuáles son los pasos que hay que dar y en qué orden para elaborar

un currículum. También hemos visto su crítica. Precisamente debido a la duda de que realmente los planificadores de currículos se guiaran por tal modelo racionalista, Walker (1978a) estudió la forma real en que se llevaba a cabo la construcción de varios currículos, elaborando un modelo que pretende ser descriptivo más que prescriptivo. Este modelo consta de tres elementos: la *plataforma* del currículum, que incluye los presupuestos asumidos acerca de la realidad de la enseñanza y lo que es posible en ella así como los valores desde los que se expresan lo que es educativamente deseable; el *diseño* al que se llega como resultado final, y la *deliberación* que se sigue como procedimiento para adoptar decisiones sobre el diseño definitivo a partir de la información y los valores que componen la plataforma. La dinámica reflexiva y de toma de decisiones que desencadena el proceso de deliberación, constituye el auténtico proceso de elaboración del currículum, conforme se van eligiendo aquellos puntos decisivos en los que tomar decisiones, se piensan en alternativas posibles para esos puntos y se consideran los argumentos a favor y en contra para las distintas posibilidades.

Como he advertido, el modelo de Walker es descriptivo, no prescriptivo, aunque como el propio autor comenta (p. 269), tal modelo puede ayudar a iluminar nuevos aspectos sobre el proceso de elaboración del currículum y a desechar falsas concepciones acríticamente mantenidas. Por el contrario, Schwab (1974, 1978b, 1983), basándose en la misma idea de deliberación que utiliza Walker, sí propone una forma de elaborar el currículum. Esta forma tiene como eje la práctica de la deliberación como procedimiento llevada a cabo por grupos de especialistas de los cuatro tópicos que él señala (profesor, alumno, entorno y materia), junto con un especialista en currículum que ayude a integrar las aportaciones de cada especialidad y las deliberaciones del grupo para conseguir elaborar el currículum.

En cuanto a la *implementación*, ésta tiene que ver con el proceso por el cual un proyecto curricular se lleva a cabo y se cumplimenta. Sin embargo, es difícil plantearse tal hecho aislado de la propia concepción de currículum que se pretende llevar a cabo y de la propia intencionalidad de los diseñadores acerca de cómo se debiera implementar (cómo se le comunica a los profesores, qué oportunidades de participación/negociación se les concede, qué apoyo material, formativo, organizativo e institucional se les da, etc.).

El currículum cobra vida con su uso en las aulas; pero este uso no es mecánico. Son personas con su propia historia, sus ideas y sus intencionalidades quienes lo ponen en funcionamiento, en un

marco institucional y con determinadas condiciones organizativas. Hay por tanto una distancia entre un currículum, tal y como éste se concibe teóricamente, y el currículum tal y como realmente actúa. Esa distancia puede ser asumida y prevista, si el diseño contemplaba y reconocía su existencia, o puede no ser asumida por el diseño —pero no por ello menos real— si éste estaba concebido sin reconocer la singularidad de cada caso. El grado de asunción de un diseño de las peculiaridades individuales de la práctica escolar se refleja en su grado de apertura o flexibilidad. Ahora bien, hay otro tipo de distancia posible, que es la que media entre las intencionalidades y aspiraciones de un currículum y la asunción real en la práctica de las mismas. Es fundamentalmente éste el campo de preocupación de la implementación, la cual velaría tanto por conseguir que las ideas, aspiraciones, estrategias y materiales del currículum sean comprendidas y aceptadas por parte de los usuarios, como por prestar el suficiente apoyo institucional y organizativo (logístico) como para hacer posible esta aplicación del currículum.

Si implementación tiene que ver con la transición desde el proyecto hasta la enseñanza real que se desarrolla a partir de ese plan, según dice Beauchamp (1981, p. 176), entonces el estilo de implementación depende no sólo de la distancia que separa uno de otra, sino de la variedad de posibilidades con la que puede cubrirse esa distancia y de la flexibilidad con la que puede interpretarse el propio diseño y su aplicación.

Según Short (1982, p. 407), las distintas modalidades de desarrollo del currículum se pueden describir en función de la postura que adoptan con respecto a tres variables clave: 1) el nivel de generalidad para el que está concebido el currículum (específico para un centro o pensado en general para muchos centros o localidades); 2) quiénes lo elaboran y cuál es su cualificación, y 3) el nivel de adaptación que se le permite al profesor. De acuerdo con estos tres criterios, Short señala tres tipos de estrategia para el desarrollo del currículum como las más frecuentes:

1) La primera estrategia se caracteriza por adoptar una tendencia genérica, elaborada por especialistas en las materias e impuesto a los usuarios. Es este un tipo de currículum que es experimentado y corregido y que, una vez que está ultimado, se difunde a las escuelas y a los profesores, los cuales, a través de los manuales del currículum o mediante cursos, lo aprenden y aplican.

2) La segunda es genérica, elaborada por los especialistas en los problemas del entorno y de adaptación limitada. Esta modalidad elabora proyectos con pretensiones educativas específicas (educación especial, compensatoria, etc.), según una forma de di-

fusión similar a la anterior, aunque más abiertos a las adaptaciones a las circunstancias concretas en las que trabajan los profesores, y más receptiva a las sugerencias que los profesores puedan hacer en sus adaptaciones locales.

3) La última es específica a un centro o grupo de centros, elaborada por un equipo compensado de distintos especialistas y abierto a la adaptación del currículum en cada circunstancia. Es este un caso en el que el currículum es producto de la elaboración de los directamente implicados en su utilización, junto con el asesoramiento de expertos, por lo que está abierto a las adaptaciones sucesivas a que lo vayan sometiendo los propios elaboradores conforme lo ponen en práctica.

Todas estas estrategias de desarrollo manejan la concepción de que el proceso correcto en la práctica del currículum es elaborar primero un currículum y luego pretender una aplicación exacta del currículum original, logrando todo lo que éste se propuso. Incluso la tercera estrategia indicada, parte de ese presupuesto; la única diferencia es que el currículum que se elabora en este caso tiene más posibilidades de lograr lo que se propone, al estar más adaptado a los casos concretos a los que se aplica. Pero, como señala Stenhouse (s. f.), se entiende que el desarrollo de un currículum es lograr con éxito lo que se propuso.

Según Stenhouse, todo currículum es problemático y falla en el logro de sus pretensiones si éstas no están devaluadas. Sin embargo, las estrategias de desarrollo se han movido entre conseguir que el profesor aplique a toda costa lo que el currículum estipula (lo que se ha llamado currículum "a prueba de profesores"), o ajustarse tanto a las circunstancias y casos concretos de cada aula y de lo que el profesor puede conseguir que permita proponerse aquel currículum que realmente se puede lograr. Para Stenhouse, el currículum no debe proponerse tener éxito, sino promover el desarrollo del profesor con objeto de que pueda enfrentarse con nuevos problemas. Su idea del currículum como problemático es equivalente a definirlo como hipotético, esto es, que obliga al profesor a explorar estrategias para resolver los problemas que le plantea, en vez de a defenderse de las imposiciones o a devaluar las pretensiones. Por ello defiende Stenhouse la idea del currículum como investigación, por contraposición con la de desarrollo del currículum.

Es en este contexto en el que surge el programa teórico y práctico de la *investigación en la acción*, que se desarrolló a raíz precisamente de los proyectos curriculares que emprendieron Stenhouse y sus colaboradores. Consistente con la creencia de que el currículum es por naturaleza problemático y de que debe constituir una

herramienta de desarrollo del profesor, concibieron propuestas curriculares que se formulaban no como diseños a cumplimentar, sino como hipótesis con las que ellos mismos pudieran experimentar tanto las ideas que expresaba el currículum como las suyas propias sobre los problemas educativos con los que diariamente se enfrentaban. De aquí los lemas «No hay desarrollo del currículum sin desarrollo del profesor» y «El profesor como investigador en el aula» (Stenhouse, 1983). La investigación en la acción ha pasado a constituir de este modo una forma de enfrentarse a los problemas curriculares que ha desarrollado sus propios procedimientos metodológicos (Elliott, 1986) y todo un movimiento educativo (Nixon, 1981), al conseguir, por su propia concepción, ir más allá de la dependencia orgánica de diseños curriculares concretos y de las estrategias de implementación previstas por los constructores del currículum. Sin embargo, y volvemos así a los orígenes del tema, tal forma de concebir el papel del profesor en el desarrollo del currículum requiere tanto una forma de plantear éste, como una política curricular que, por lo menos, consienta la flexibilidad en la forma de llevar a cabo un proyecto y reconozca la capacidad de experimentación de los profesores, facilitando (o, al menos, no entorpeciendo), la realización de tales procesos.

#### LA EVALUACIÓN DEL CURRÍCULUM

La evaluación constituye, en principio, la tercera fase que señalamos dentro de la forma predominante de entender la práctica del currículum. Una vez que se ha diseñado un currículum y se ha puesto en práctica, sólo resta evaluar lo que se ha conseguido, con objeto de comprobar si se ajusta a lo que el diseño estipulaba. Esta era en principio la idea. Pero, como veremos, ha sufrido profundas modificaciones, tanto con respecto a lo que se supone que es el cometido de la evaluación como por lo que se refiere a los procedimientos con los que se realiza.

La evaluación del currículum, como ha expuesto Hamilton (1977), ha estado en sus orígenes muy unida, en sus concepciones y en sus procedimientos, a la propia evolución del currículum. Cuando surgieron las tendencias eficientistas, la evaluación era una pieza importante en la comprobación de la eficacia que mostraba el currículum para lo que se pretendía de él. Por ello, los programas de evaluación de aquel momento se centran fundamentalmente en la valoración del éxito de las previsiones curriculares. Sin embargo, las propias deficiencias que presentaban tales prácti-

cas evaluadoras, incluso para cumplir las exigencias de los que decidían el currículum, junto con la cada vez más clara conciencia por parte de los evaluadores de estar inmersos en un proceso de valoración social, y junto con el compromiso ético que esto les ha llevado a asumir, ha dado lugar a que la evaluación haya sido en gran medida una práctica profesional que ha desarrollado una gran capacidad autocrítica y una extensa variación de posiciones y escuelas.

Todas estas tendencias que ahora pueden encontrarse en el campo de la evaluación curricular (House, 1978, Lawton, 1982, Pérez Gómez, 1983c), representan distintas formas de enfrentarse a las exigencias epistemológicas y valorativas que lleva emparejada la práctica profesional de la valoración de un currículum. De algún modo, como señala Lawton (1982), muchas de las posturas que ahora existen han surgido de la crítica y el rechazo de posiciones previas, sobre todo de la crítica de las visiones más complacientes con el eficientismo; aunque no parece que esto afecte a la supervivencia de estos modelos, dada su aceptación en las instancias políticas de decisión del currículum (Angulo, 1988a).

Durante mucho tiempo, la práctica evaluadora que predominó era la que se centraba en averiguar las cotas de rendimiento que obtenían los alumnos, como criterio de valoración de un programa. O, en general, la comprobación de si los alumnos alcanzaban los objetivos que el currículum se proponía. Según esta visión el evaluador asume como válidos los objetivos, y su misión se reduce a constatar su consecución y a informar a los contratantes acerca de esto. Sin embargo, una primera crítica a esta concepción ha destacado el reduccionismo de tal enfoque al ignorar los logros reales del currículum, ya que sólo atiende a la presencia o ausencia de los previstos. La búsqueda de lo que se quiere encontrar sesga el proceso de evaluación hacia determinados resultados, en relación a lo que realmente logra el currículum. Como consecuencia de esta crítica, Scriven propuso un sistema de evaluación que no estuviera guiado por los objetivos del currículum. Como criterio para su valoración propuso contrastarlo con las necesidades del consumidor, en lugar de con los objetivos del productor (Pérez Gómez, 1983c, p. 438).

Otra de las deficiencias que mostraba la evaluación basada en el rendimiento de los alumnos y en la medición de la eficacia del currículum era que, al centrarse en la comprobación de los resultados, se mostraba incapaz de comprender por qué se obtenían los resultados que se conseguían. No se disponía de información que permitiera comprender qué había ocurrido en realidad en el proceso de aplicación del currículum que pudiera arrojar luz para enten-

der cuál debería ser la decisión adecuada con respecto al mismo. Así, conforme se pensó que lo que en última instancia debía permitir la evaluación es tomar nuevas decisiones con respecto al currículum, se empezó a desarrollar una interpretación de la evaluación como la aportación de la información necesaria para adoptar decisiones (Stufflebeam). Este nuevo modelo se propone evaluar, además de los resultados, el diseño, los procesos y el contexto. De este modo, se suministra la información necesaria a los que luego tienen que tomar las decisiones (House, 1978).

Como era de esperar, la polémica entre los dos enfoques epistemológicos —positivista e interpretativo— también se ha hecho notar en este terreno. Contra una perspectiva centrada en la cuantificación de variables y en medidas pretest-postest con objeto de averiguar las variaciones que provocaba el currículum en el aprendizaje de los alumnos, Parlett y Hamilton (1983) propusieron una perspectiva a la que llamaron iluminativa. Esta nueva perspectiva pretende ser sensible a las formas concretas que toma el currículum en su desarrollo y al significado que realmente adquiere para los que lo usan. Interesa averiguar cuáles son las experiencias de enseñanza que se viven y cómo el proyecto que pretendidamente se sigue, está siendo comprendido y usado en clase, así como el modo en que esto afecta a la dinámica del aula y a las vivencias de profesores y alumnos. A diferencia de los enfoques cuantitativos, que se presentan como neutrales, limitándose a medir lo que ven o lo que les piden, el enfoque interpretativo o iluminativo asume ser él mismo una posición de valor, que a su vez interpreta sucesos que tienen un valor para los que los viven y de los que se pretende juzgar su valor educativo. Esta conciencia le lleva a ser muy cuidadoso respecto del modo en que se compromete con una posición u otra. Por ello, defiende que aunque el fin de la evaluación es tomar decisiones, el papel del evaluador es fundamentalmente recoger información, no favorecer una determinada toma de decisiones. «La tarea es proporcionar un punto de vista comprensivo de la compleja realidad que rodea al proyecto: en resumen, la tarea es "iluminar". En su informe, por tanto, el evaluador tiene como meta agudizar la discusión, desenredar complejidades, aislar lo significativo de lo trivial y aumentar el nivel de sofisticación del debate» (ibíd., p. 464).

Precisamente por esta conciencia de encontrarse en medio de un proceso de valoración, así como por el reconocimiento metodológico de que todas las partes implicadas tenían un punto de vista legítimo, cada vez más se ha reconocido que un compromiso ético con las consecuencias de la evaluación obliga a tener en cuenta a todas las

partes afectadas y no sólo a los contratantes. Asumir la existencia de distintos puntos de vista e intereses entre los implicados en el currículum que se evalúa, lleva a plantearse la legitimidad de todos los puntos de vista y el derecho de todos los afectados a ser informados de las características del programa educativo, para que ellos puedan discutir acerca de su valor. Es ésta una perspectiva que toma conciencia del significado político de la evaluación y que defiende una postura democrática ante la misma (MacDonald, 1983).

A través de esta pequeña síntesis de la trayectoria que ha seguido el campo de la evaluación del currículum, se puede comprobar que, al igual que los anteriores del diseño y del desarrollo, es éste un terreno que se encuentra cogido entre las intenciones educativas, las instancias políticas y las inclinaciones académicas. Esto le confiere a la vez diversidad y problematicidad. Pero también, ha creado espacios para luchar contra el predominio de los modelos que más han interesado a las instancias políticas y de la administración pública. Como ha apuntado Reid (1975, p. 242), «el factor crítico en el clima de opinión que llevó al surgimiento del modelo racional fue que la demanda de una renovación del currículum surgió de un interés público, y no meramente de tendencias en el mundo privado de la educación; y la expresión del interés público a través de la inversión económica estatal llevó inevitablemente a exigir la adopción de criterios estrictos para evaluar los proyectos de desarrollo y para medir la eficacia de sus productos». En este clima es en el que se debate la práctica del currículum y de su evaluación.

Las posiciones más avanzadas, tanto en evaluación como en los otros dos ámbitos, lo son siempre en el reconocimiento del campo del currículum como una realidad contradictoria, como una práctica que, como toda la práctica educativa, se debate entre lo que cree que es real, lo que siente como posible, lo que defiende como deseable y lo que se reconocen como limitaciones y presiones. Pero en el caso del currículum, en cuanto que se mueve a un nivel de mayor articulación política, lo problemático viene acentuado por participar en procesos más complejos que no siempre se pueden captar y controlar, pero de los que tampoco es posible sus- traerse.

## EL PROFESOR ANTE EL CURRÍCULUM. ARGUMENTOS PARA LA ACCIÓN

### INNOVACIÓN Y CAMBIO CURRICULAR: LA CRISIS PERMANENTE

Aunque no todo cambio en el currículum significa un proceso de innovación en la institución escolar y en sus prácticas de enseñanza, lo cierto es que la gran mayoría de los cambios curriculares están pensados con esa intención. Si innovación educativa es «el intento deliberado sistemático de cambiar las escuelas mediante la introducción de nuevas ideas y técnicas» (House, 1979, p. 1), la forma más extendida de hacerlo es mediante la introducción de un currículum en el que esas nuevas ideas y técnicas estén expresadas en nuevos materiales y criterios para enseñar. Por otra parte, todo proyecto curricular que aspira a promover nuevos valores educativos, necesita tanto cambios organizativos como en la definición de roles (Fullan y Pomfret, 1977, pp. 336-337).

Han sido los proyectos de innovación curricular y sus estrategias de implantación los que normalmente han marcado la pauta sobre los procesos de desarrollo del currículum y los que más han despertado el interés por la evaluación. Por eso mismo, también han permitido detectar muchas de las deficiencias en las formas en que se ha concebido el diseño y el desarrollo del currículum, ya que han tomado buena cuenta de las repercusiones reales que han tenido los intentos de cambio en la enseñanza. La impresión bastante extendida de que los proyectos de innovación se quedan siempre en el papel ha llevado a algunos a buscar culpables y a neutralizar sus efectos; otros, en cambio, han tratado de comprender a qué obedece ese supuesto fracaso permanente. Estos análisis son los que han puesto en cuestión muchas de las ideas preconcebidas y discutibles en la dinámica de creación e implantación del currículum.

House (1981, 1979) ha diferenciado tres perspectivas en la manera de entender los procesos de innovación: la tecnológica, la cultural y la política.

La perspectiva tecnológica entiende la enseñanza y la innovación, como un proceso tecnológico. Hay un especial interés en encontrar nuevos métodos de enseñanza y en producir nuevos materiales que mejoren el aprendizaje de los alumnos. «Las mejoras se dan más en los métodos y en los materiales que en el profesor» (House, 1981, p. 21). El proceso de innovación se separa en diferentes funciones y componentes, basándose presumiblemente en análisis racionales y en investigaciones empíricas. El modelo que se utiliza es el llamado «R, D & D» (Research, Development & Diffusion: investigación, desarrollo y difusión), aunque en realidad consta de cuatro fases, estas tres más la de adopción (Escudero, 1984). Se supone que la *investigación* produciría nuevo conocimiento, el cual se convertiría en una forma utilizable en la fase de *desarrollo*, se extendería a los profesores durante la *difusión* y finalmente se pondría en práctica por los profesores durante la fase de *adopción*.

Aunque es ésta, con diferencia, la más dominante de las tres perspectivas, ello no ha obstado para que muestre graves dificultades. Continuamente ha tropezado con la escasa aplicación por parte de los profesores y escuelas de los proyectos diseñados, o con la tergiversación del sentido y utilización de los mismos. La forma en que se le ha intentado poner solución a estas dificultades ha sido diseñando nuevas fases técnicas. Así, la fase de difusión, que en un principio sugería más un proceso de proliferación natural, se sustituyó por una fase de *diseminación*, que consistía en una estrategia planificada para la transmisión de nuevas ideas. De igual modo, con objeto de solventar los problemas en la adopción, se introdujo una fase complementaria de *implementación*, destinada justamente a paliar los problemas de realización de la innovación (MacDonald y Walker, 1976, pp. 25-28).

Pero mientras el modelo R, D & D estaba concebido de tal manera que al final de la cadena se encontraba un consumidor pasivo, dispuesto a adoptar un nuevo producto, lo cierto es que los profesores se mostraban normalmente reacios o incapaces de asumir tales cambios. Las otras dos perspectivas que vamos a analizar a continuación asumen este hecho y tratan de buscarle una explicación.

Para la perspectiva cultural, lo que destaca dentro de un proceso de innovación es que los intentos de comunicación entre los innovadores y los usuarios están mediatizados por la comprensión entre las distintas subculturas que entran en juego. Un intento de innovación supone siempre, y éste es un aporte ciertamente consi-

derable en relación con la perspectiva anterior, el encuentro entre dos culturas. Los proponentes de la innovación tienen unos marcos de comprensión de la realidad escolar y unos valores que difieren, normalmente, de los que sostienen los profesores. Para los primeros es importante la planificación y la adopción racional de decisiones, centrandose su máxima preocupación en los fines. Para los segundos, en cambio, son más importantes los procedimientos de actuación, y la experiencia desde la que responder a las necesidades de enseñanza con las que se enfrentan. Esto hace que un mismo proyecto de innovación signifique cosas distintas para cada subcultura. De este modo, lo que para la perspectiva tecnológica era simplemente un problema de comunicación (las fases de difusión y diseminación), para esta otra perspectiva resultaba ser la manifestación de una incompreensión como producto de manejar códigos distintos de interpretación y valoración.

La tercera perspectiva, la política, comparte en cierta manera la idea de la perspectiva cultural de que distintos sectores tienen distintas visiones de la innovación. Sin embargo el enfoque político entiende que lo que se dirime no es simplemente una dificultad de comprensión, sino que detrás existe un claro conflicto de intereses. No es que no haya comprensión o que cada uno interprete el nuevo proyecto de forma distinta; es que cada sector tiene ideas propias acerca de cómo debe ser la educación o en qué consiste un buen currículum. Por ello, la idea de la diseminación como una estrategia de comunicación de las excelencias del nuevo currículum a los usuarios resulta ser pura retórica. Más que comunicado, el currículum es *negociado*. La diferencia que hay entre el proyecto intentado y la práctica de las aulas refleja el carácter de esa negociación, así como el grado de compromiso y cooperación alcanzado, como producto de la misma, entre los diferentes intereses y sectores (MacDonald y Walker, 1976, pp. 42 y ss.).

Por otro lado, si estos enfoques sobre cómo actúan las innovaciones curriculares y el porqué de sus dificultades para hacerse operativas han estado centrados en los factores de desarrollo del currículum, es decir, en las estrategias para conseguir que los profesores adopten el currículum, han olvidado, sin embargo, si queremos realmente comprender los procesos de innovación, otro factor que debe ser considerado: el diseño en sí del nuevo currículum. Reid (1975) ha mencionado que mientras se ha ofrecido una variedad bastante amplia de estrategias de implantación del currículum, poco es lo que se ha avanzado en relación con su diseño. Y esto no sólo por lo que se refiere a la pervivencia de la clásica concepción del currículum por objetivos, sino porque éste ha estado concebido,

en cualquier caso, al margen de la forma real de funcionamiento de las clases a las que va destinado. Esta situación ha venido propiciada por la inveterada división entre la labor de diseño y la de desarrollo, ya que el modo en que un currículum encaja en la práctica real de las clases es un problema simultáneamente relacionado con su concepción y con el proceso de traslación a las clases.

Esto nos lleva directamente a otra cuestión también olvidada por los planificadores del currículum, y es el hecho de que independientemente de lo que éstos decidan y diseñen, ya hay un currículum funcionando en las clases. Al margen de teóricos, planificadores y evaluadores, los alumnos van a las escuelas y experimentan un currículum. Cómo es éste y por qué opera como lo hace, es algo que es fundamental comprender antes de ponerse a diseñar uno nuevo (Reid, 1975, p. 247). Según Reid, la primera pregunta que debe hacerse todo planificador del currículum es ¿qué ocurre realmente en el aula? Esto significa que debe comprender, en primer lugar, cuáles son las razones de la estabilidad de las clases para poder reconducirlas en los caminos deseados. En segundo lugar, debe comprender cuáles son las características de la organización escolar y sus posibilidades intrínsecas de modificación. Pero debe también comprender, en tercer lugar, cuáles son las ideas de los profesores sobre qué y cómo enseñar. «La existencia entre los profesores de cuerpos estables de ideas sobre qué y cómo enseñar no es algo que deba ser deplorado; sin tal conocimiento la enseñanza sería imposible. Ningún planificador de currículum puede detallar totalmente de forma creíble lo que debería hacer un profesor y mostrarle como hacerlo adecuadamente *en su propia clase*» (ibíd., p. 249).

Por lo tanto, y al margen de las dimensiones que los tres modelos de House señalan, cualquier innovación debe tener en cuenta lo siguiente. Primero, la innovación curricular nunca es exactamente quitar un currículum y poner otro. Nunca es una labor de suplantación de una práctica escolar por otra. Tal y como lo ha expresado Rudduck (1986, p. 113), «en educación no puedes crear un vacío en el que crezcan un nuevo conjunto de significados y prácticas; no puedes parar la enseñanza durante un año para aprender a trabajar juntos de otra manera. El espectáculo debe continuar. Es contra estas presiones contra las que tiene que emprenderse la tarea del cambio».

Segundo, esta idea de que el profesor ya está aplicando un currículum, de que en las clases ya hay un currículum funcionando, trastoca todo el planteamiento tradicional del tema. Lo que se supone que era el final, es en realidad el punto de partida; no tenemos nunca primero un currículum y luego intentamos implantarlo;

lo que primero tenemos es un profesor desarrollando un currículum. Cualquier proceso de innovación entra irremediablemente en interacción con esa realidad. Por ello, el análisis y comprensión de las condiciones de realidad (estructura social y formas de conciencia) en las que opera la práctica de la enseñanza es un elemento clave de la intervención en el cambio curricular.

Tercero, y como consecuencia, en realidad, la noción tan extendida de que el problema del currículum consiste en la implantación (siempre imperfecta, debido a las insuficiencias de la realidad) de una idea bien formulada, no deja de ser, como ha explicado Grundy (1987), una visión idealista del tema, porque el currículum «no es un concepto; es una construcción cultural. Es decir, no es un concepto que tiene una existencia exterior y previa a la experiencia humana. Es, más bien, un modo de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas» (p. 5). Por consiguiente, no se puede entender el currículum al margen de las circunstancias históricas y sociales en que tiene lugar la enseñanza institucionalizada, ni tiene sentido plantearse el cambio del currículum sin comprender el modo históricamente concreto en que la institución educativa se plantea y resuelve la enseñanza y en que los implicados viven e interpretan la situación y entienden su cometido. «Hablar sobre el currículum es otro modo de hablar sobre las prácticas educativas de ciertas instituciones. Esto significa que no es en el estante del profesor donde hay que buscar el currículum, sino en las acciones de la gente que está participando en la educación... Pensar en el currículum es pensar en cómo actúa e interactúa la gente en ciertas situaciones. No es describir y analizar un elemento que existe aparte de la interacción humana» (ibíd. p. 6).

Pretender el cambio del currículum tiene que ver con la modificación de una práctica social, y no con la sustitución en el estante del profesor de un manual por otro. Pero la modificación de una práctica social sólo puede emprenderse desde la comprensión de la misma, y no sólo desde la intelección de la nueva situación que se desea. Un tratamiento adecuado del currículum requiere, por consiguiente, un estudio de la dinámica real de la enseñanza, del flujo de intercambios que se suceden en las aulas, del modo en que la organización de la escuela autoriza o permite un tipo de experiencias u otras, de las ideas y valores que realmente se enseñan y aprenden, de las creencias que tienen los implicados en la enseñanza acerca de qué debe hacerse en las clases... de las experiencias, en definitiva, que viven profesores y alumnos como consecuencia de la existencia de un currículum. Cualquier noción de currículum que se limite a entenderlo como una idea a la que hay que distinguirle elementos y componentes, será cuando menos insuficiente.

Según vimos en el análisis de los paradigmas de investigación en la enseñanza (capítulo 5), entender verdaderamente la enseñanza requiere de la comprensión de la intencionalidad que la rige, requiere de la comprensión de la práctica escolar como guiada por prescripciones curriculares. La investigación sobre la enseñanza se muestra insuficiente para la prescripción de la misma, porque la prescripción siempre nos remite a consideraciones normativas que no se pueden extraer del funcionamiento real de las escuelas. Pues bien, ahora nos encontramos con el problema contrario. Considerar el currículum y su traslación a la escuela, exige considerar la práctica real de la enseñanza, esto es, entender que el currículum no es una idea inmaterial, sino el reflejo material, socialmente construido, de ciertas pretensiones que se tienen para la escuela. Y que, por consiguiente, cualquier intento de innovación supone un conflicto con las ideas educativas ya materializadas, es decir, con aquella práctica curricular en funcionamiento y con las condiciones de realidad (estructura social y formas de conciencia) en las cuales y por las cuales mantiene su existencia.

Si el currículum pretende articular las intenciones educativas con las condiciones de realidad en las que se lleva a cabo la enseñanza, estas condiciones, y las prácticas de enseñanza a las que se da lugar con ellas, no son sólo el fruto de una práctica consciente y cambiante. Son la expresión, en parte, del sentido profundo de la existencia de la propia enseñanza en cuanto que práctica social institucionalizada (Apple, 1986). De ahí la resistencia o «persistencia» de métodos de enseñanza y prácticas escolares suficientemente criticados y aparentemente «superados» (Hoetker y Ahlbrand, 1969). Por lo tanto, comprender cuál es el papel que juega el currículum vigente en el sistema de enseñanza es fundamental para entender no sólo sus dificultades de cambio, sino que el currículum no es un acontecimiento inocente al margen de intereses ideológicos y políticos. Antes bien, cumple un claro papel dentro de la función social de la enseñanza. Y con ello llegamos a la última idea que quisiera exponer para finalizar este apartado.

En el mismo sentido en que un currículum vigente no es neutro, tampoco la propia práctica de la innovación es una dinámica que se produzca en el vacío social. Por el contrario, como han puesto de manifiesto Papagiannis y col. (1986) gran parte de las innovaciones emprendidas son consistentes con los valores dominantes en la sociedad, pretendiendo mejorar el papel asumido de la institución escolar, modernizando su función de favorecer la «competencia meritocrática para las desiguales recompensas sociales que se brindan». «Desde esta perspectiva —añaden— las inno-

vaciones educativas resultan especialmente útiles porque, al mejorar y ensanchar las oportunidades educativas, facilitan la modernización y el desarrollo» (p. 157). Según el análisis de estos autores, aunque se suele culpar de los fracasos de las innovaciones a las características de los individuos o a las imperfecciones del sistema, lo cierto es que no se tienen en cuenta las propiedades estructurales del sistema social y el hecho de que estos supuestos fracasos «resultan completamente útiles para ciertos grupos de la sociedad» (p. 175). Desde una perspectiva radical, que es la que adoptan Papagiannis y sus colaboradores, se piensa que en la práctica sólo tendrán éxito, es decir, sólo conseguirán ser «adoptadas y aplicadas aquellas [innovaciones] que se conformen básicamente con los intereses del sistema capitalista... mientras que no lo serán las innovaciones que supongan un peligro para la estructura, sobre todo si tratan de promover una mayor igualdad» (p. 178). De este modo, lo que en definitiva está consiguiendo la extensión de los procesos de innovación en nuestra sociedad es crear y propagar «activamente una ideología 'tecnológica' que se legitima a sí misma, proporcionando la ilusión de un cambio, no su sustancia» (p. 150).

Inevitablemente, pues, las pretensiones de cambio curricular están afectadas por esta dinámica. En la medida en que las innovaciones proceden de instancias externas a los participantes de la enseñanza, y en que vienen decididas en el marco de las actuaciones políticas, no hay por qué suponer que el mérito y el valor educativo están de parte de quien propone la innovación. Estas, como el currículum en sí, responden a intereses socio-políticos. Por ello, cualquier intento de cambio curricular, que no sea un cambio para un mayor control y ajuste social, entronca con, y requiere de una práctica de transformación del papel social de la enseñanza, y por tanto, de una transformación del papel y de la práctica social del currículum, así como del profesor que lo lleva a cabo.

#### EL PROFESOR ANTE EL CURRÍCULUM

«Además de ser una definición del aprendizaje de los alumnos, 'el currículum' es también una definición del trabajo de los profesores. El modo en que se organiza, y las prácticas sociales que lo rodean, tienen profundas consecuencias para los profesores.»

(CONNELL, 1985.)

En gran medida, la conceptualización predominante sobre el currículum está afectada por una visión que parte de la división social

del trabajo —muy coherente, por otra parte, con una mentalidad tecnológica (Angulo, 1988b; 1988c)—, según la cual, unos son los que desarrollan el conocimiento básico y elaboran los proyectos curriculares, esto es, aquella anticipación de lo que debe ser la práctica educativa, y son otros los que tienen por misión cumplimentar en la práctica esas previsiones.

De este modo, resulta comprensible que la manera más extendida de pensar sobre el currículum esté basada en una diferenciación entre la idea y su realización, entre la concepción del proyecto educativo y su puesta en funcionamiento. Y resulta también previsible que el problema consista en las dificultades con las que se encuentran los diseñadores para conseguir que la práctica de los profesores se ajuste a las especificaciones del proyecto. Naturalmente, éste es el problema de los especialistas, que son los que se encuentran legitimados para formular cuáles son los problemas, no el de los prácticos, el de los profesores.

Tal como lo ha explicado Common (1983), los reformadores suelen pensar que el profesor es un consumidor pasivo de innovaciones y no un creador de las mismas: «Ellos creen que son los únicos que deben cambiar y reformar las escuelas, no los profesores, de los que se espera que usen apropiadamente sus innovaciones curriculares.» La tarea consiste, pues, en «capacitar a los pasivos pero maleables profesores para que pongan en práctica en sus clases las innovaciones propuestas» (p. 206). El sometimiento a los especialistas resulta ser de doble naturaleza: de un lado, los profesores son considerados intelectualmente dependientes, ya que su misión es la de cumplimentar las prescripciones de los innovadores. Y de otro lado, y como consecuencia de la deslegitimación de los profesores para decidir su práctica, quedan sometidos a los intereses ideológicos de las innovaciones que se promueven. De este modo, la dependencia y el control políticos de la enseñanza y el currículum se han conjugado con (y se han aprovechado de) la dependencia y el control intelectual, como resultado de la división de las tareas entre especialistas y profesores (Apple y Teitelbaum, 1986).

Doyle y Ponder (1977-78) han distinguido tres imágenes diferentes de profesor que pueden encontrarse implícitas en las distintas estrategias de innovación. La primera sería la del *adoptador racional* del cambio: al basarse la innovación en un modelo racionalizado, se piensa que el profesor adoptará por convicción intelectual la lógica racional que impregna todo el proyecto y aprenderá a solucionar problemas y a tomar decisiones racionales que faciliten el cambio. Para que el profesor cale en esta idea necesita

ser informado, en el supuesto de que la racionalidad del proyecto convencerá por sí misma. De aquí la necesidad de cursos teóricos de reciclaje. La segunda imagen de profesor que se encuentra implícita en algunos proyectos de innovación es la del *obstruccionista recalcitrante*. Esta imagen supone una visión más pesimista sobre las posibilidades de que el profesor acepte y desarrolle algún proceso innovador. Se piensa que el profesor es un obstáculo sin remedio para el cambio educativo, por lo que hay que hacer currículos «a prueba de profesores», es decir, diseñados de tal manera que especifiquen de antemano todas las actuaciones que deben llevarse a cabo y todos los logros, exactamente formulados, que deben obtenerse como producto de la actuación docente, de modo que se anule cualquier capacidad de decisión de los profesores y a éstos no les quede más remedio que adoptarlos. La última imagen que se puede encontrar en los intentos de promover el cambio educativo, la del *escéptico pragmático*, parte de una visión más realista del profesor, producto de estudios descriptivos sobre cómo reacciona ante el cambio. Se acepta aquí que el profesor se encuentra con dificultades objetivas para manejar las innovaciones en clase, por lo que éste tiende a asumirlas en su totalidad sólo en la medida en que se siente obligado a ello, por las influencias del contexto, y sólo durante el tiempo en que éstas influencias están presentes. Es decir, los proyectos de innovación funcionan como sistemas temporales dentro de la organización educativa, de tal manera que cuando cesa la presión innovadora se vuelve a las prácticas habituales, a las que el profesor incorpora solamente aquello que ve como práctico. Lo que considera práctico está en relación con lo que le ofreció algún procedimiento para operar con esa innovación —instrumentalidad—, lo que encaja con su manera de pensar y de actuar —congruencia— y la relación favorable entre las ventajas que le supone el cambio y las dificultades que genera —coste—. Para Doyle y Ponder, mientras que las dos primeras imágenes ven en las cualidades personales de los profesores las razones de sus reacciones ante el cambio, la tercera, sitúa más justamente las causas en una adaptación de los profesores a las presiones que crea una situación de innovación.

Sin embargo, según Olson (1985; Olson y Eaton, 1987), la visión de Doyle y Ponder acerca de cómo los profesores actúan ante las estrategias de innovación, adolece de dos defectos. De una parte, mantiene una cierta idea de inferioridad en la racionalidad del profesor frente al sistema que propone el cambio. De otra, se considera que la actuación del profesor es reactiva frente a las innovaciones. Es decir, él no es nunca iniciador de cambios pedagó-

gicos, los cuales vienen del exterior, y por otra parte, lo que hace es adaptarse a las demandas que originan las presiones innovadoras externas. Sigue siendo, por tanto, ésta una visión de la innovación desde la perspectiva de los innovadores oficiales. Por consiguiente, sesgada a su favor. Podríamos decir, utilizando la metáfora del encuentro entre culturas que vimos con anterioridad, que la perspectiva desde la que trabajan Doyle y Ponder está asentada en el etnocentrismo, en el sentido de que es el colonizador y su cultura quien interpreta cómo se produce el encuentro, cuál es el significado que tiene para los «colonizados» y cuáles sus consecuencias.

Lo que los enfoques sobre la innovación suelen ignorar, según Olson, es que los profesores no son seres controlados por fuerzas externas, ya sean los planes de los innovadores o los factores ambientales. Los profesores no se limitan a adaptarse. Por el contrario, se enfrentan en su trabajo con multitud de dilemas provocados por la dificultad de compaginar sus ideas educativas con las exigencias del sistema del aula (Westbury, 1983). El profesor, en su enfrentamiento con esos dilemas y en las soluciones que encuentra, está desarrollando sus propias estrategias de actuación y está llevando a cabo sus propios planes. El planteamiento del cambio, debería atender al desarrollo de la capacidad reflexiva de los profesores como gestores de su propia actuación. «Los profesores actúan racionalmente, generalmente tienden a resolver efectivamente los problemas con los que se enfrentan, pero ellos no son siempre conscientes de cómo lo hacen. El cambio, en esta visión, ocurriría cuando los profesores lleguen a ser más conscientes de cómo resuelven los problemas y a qué coste, conforme empiecen a someter su práctica a escrutinio crítico» (Olson, 1985, p. 299).

Parece, no obstante, que Olson corre el peligro opuesto. Si bien es cierto que hay que atender al funcionamiento interno del aula y al modo en que el profesor se enfrenta a sus dilemas profesionales, no hay que pensar que las presiones y condicionantes externos de la actuación docente sean secundarios. El profesor no será un sujeto reactivo a las presiones del exterior, pero tampoco se puede entender su práctica como producto exclusivo de sus decisiones internas en el aula, ni se puede pensar que la única forma de interpretar su práctica profesional se encuentra en la forma en que él mismo da significado a su quehacer. Es probable que el profesor también participe de la mentalidad dominante en la concepción profesional y de las deformaciones ideológicas que impregnan la práctica escolar y la vida social (Bullough, 1987). Al fin y al cabo, lo que los profesores entienden como su competencia pro-

fesional, sus perspectivas y creencias, y sus problemas prácticos, son fruto de su socialización como profesores, la cual viene condicionada por las influencias institucionales y por las características individuales de los enseñantes (Zeichner, Tabachnick y Densmore, 1987). Es necesario, por consiguiente, entender la actuación profesional del profesor tanto en relación al funcionamiento de la institución educativa y a las condiciones que ésta impone, como a las pretensiones que él mismo tiene para ella y la forma en que resuelve los problemas y dilemas de los que toma conciencia (Berlak y Berlak, 1981). Habrá que suponer, en consecuencia, que no es suficiente con que el profesor convierta en un proceso consciente lo que ya hace de forma tácita. Será también necesario que tome conciencia de cuáles son las limitaciones en su propio quehacer profesional, producto de los condicionamientos institucionales y de las restricciones y deformaciones a que está sometido su propio pensamiento.

Pero también es verdad que el profesor, desde la dificultad de la inmediatez, de la complejidad y de la singularidad de las situaciones profesionales a las que se enfrenta, es el que resuelve los problemas del aula. Y esto lo hace no sólo desde motivaciones pragmáticas de supervivencia, sino desde motivaciones normativas: cuál, como profesor, creo que debe ser mi papel ante los alumnos, qué debo enseñar, cómo debo hacerlo, etc. Todas estas son preguntas para las que además no siempre se dispone de respuestas claras y definitivas. Podríamos decir que el profesor organiza *curricularmente* su pensamiento profesional, puesto que son problemas curriculares los que debe resolver. Pero el modo en que se organizan estos problemas curriculares y en que se enfrentan en la práctica docente no tienen la forma de una regla técnica, ni pueden entenderse como prescripciones externas ya elaboradas y listas para aplicar. Es un pensamiento curricular que no se ajusta a las exigencias de la racionalidad técnica, sino de la deliberación y de la práctica reflexiva (Schön, 1983).

La enseñanza, en cuanto que constituye una situación comunicativa, un lugar dominado por, y formado a través de las interacciones simbólicas entre los participantes, supone para el profesor —en la medida en que él se encuentra especialmente comprometido con lo que en ella ocurra— el manejo y mantenimiento de un conjunto complejo, variado y simultáneo de variables, lo cual le requiere una continua comprensión ajustada al caso y una actuación singularizada que normalmente le exige la aceptación de cierta ambigüedad e incertidumbre, no siempre resolubles (Lampert, 1985; Zaret, 1986). Además, toda acción docente está conectada a proposiciones nor-

mativas y valores educativos. Es decir, la actuación del profesor requiere de la traducción a la práctica, a cada momento de la misma, de sus pretensiones educativas. Esto es así en la medida en que se considera que el carácter de la acción que constituye la práctica educativa es una acción entre sujetos, no sobre objetos (Grundy, 1987, p. 65); y en la medida en que se considera que es una acción comunicativa, esto es, una interacción humana en la que todos los interlocutores son considerados como sujetos y en la que se pretende la comprensión intersubjetiva (Habermas, 1979; Angulo, en prensa. Ver el cap. 2). Si ello es así, no se puede determinar, por definición, la actuación pedagógica adecuada ni a priori, ni en otro sitio que no sea la propia práctica educativa. Es decir, no puede concebirse, en este marco, la acción como si estuviera determinada por decisiones curriculares que responden a prescripciones externas a los implicados, que no se ajustan a la singularidad de las situaciones concretas en las que se pretende actuar, ni al reconocimiento de los participantes como aquellos que tienen que adecuar personalmente sus acciones. La consideración de la acción educativa como una acción entre sujetos, que busca la corrección moral de las influencias legítimas, no manipuladoras (Tom, 1984. Ver el cap. 1), lleva a entender que la realización de los fines educativos supone necesariamente un continuo proceso de deliberación y de juicio ajustados a las situaciones concretas acerca de cuál es la forma apropiada de actuar en cada caso, en consonancia con esos fines (Grundy, 1987; Reid, 1978).

Si se entiende la enseñanza como acción práctica, debemos aceptar que la actuación profesional del profesor no puede estar definida al margen de sus propias consideraciones sobre la forma adecuada de interpretar las situaciones concretas con las que se encuentra, ni al margen de su asunción valorativa sobre la naturaleza de las actuaciones correctas, ni sobre la forma adecuada de materializar las pretensiones educativas. Por consiguiente, cualquier propuesta curricular que deje de lado las decisiones profesionales del profesor acerca de qué y cómo enseñar, será irreal, además de éticamente discutible, porque sólo se sostendría sobre la base de un comportamiento automatizado de los protagonistas del aula. Realizar el profesor su labor en clase, significa enfrentarse a y resolver problemas curriculares, lo cual es tanto como decir que lo que el profesor está continuamente intentando es cómo traducir ideas educativas en acciones educativas, cómo mantener la coherencia entre lo que en definitiva pretende y lo que ocurre en clase.

En consecuencia, una forma de entender el currículum que acepte la naturaleza práctica de la enseñanza y la necesidad de las

decisiones profesionales (curriculares) del profesor, tiene que estar concebido de tal modo que acentúe precisamente el carácter *práctico* (en el sentido aristotélico; véase su *Ética a Nicómaco*, Libro VI) de la acción educativa, es decir, que lo que proponga sea formas de realizar ideas educativas que se abran al escrutinio crítico del profesor y a su experimentación y búsqueda personal. Un currículum, desde esta concepción, tiene que estar pensado como un marco en el que los profesores puedan indagar sobre las formas legítimas de influencia educativa en las acciones entre sujetos. Entender el currículum como una forma de práctica, esto es, de acción en el ámbito de la interacción humana, rompe con la tradición que lo entiende como prescripción de reglas de comportamiento, o como listado de actividades, o de resultados de aprendizaje a obtener en los alumnos. En la medida en que la práctica requiere de la interpretación de las situaciones en que se participa, de la interpretación de los fines que se pretenden y de la deliberación sobre la forma más adecuada de realizar los fines en cada situación, resulta evidente que no tiene mucho sentido la distinción entre diseño y desarrollo del currículum, y menos aún, entenderla como una división de funciones entre quienes lo diseñan y quienes lo realizan, ya que realizar el currículum es reformularlo y construirlo continuamente. Como dice Grundy (1987, p. 71), no parece tener mucho sentido «atribuirles a los participantes el papel de la interpretación, y excluirlos del de la formulación del currículum».

Pero no olvidemos que la práctica escolar es ya la realización de un currículum, que profesores y alumnos están ya experimentando un currículum. Con lo que se enfrenta el profesor no es, pues, con cómo poner en práctica un nuevo currículum, como si lo pudiera hacer al margen de las condiciones sociohistóricas y materiales en las que se asienta su práctica real de la enseñanza. Con lo que se enfrenta, en todo caso, es con el conflicto entre ideas educativas en colisión, con contradicciones y dilemas acerca del qué pretender y con problemas prácticos sobre cómo resolver la disonancia entre lo que quisiera y lo que puede. Y todos estos problemas pueden venir agudizados por la presencia de nuevos materiales e ideas con los que trabajar en clase. Eso es lo que verdaderamente le supone al profesor un nuevo currículum. Por tanto, lo que debería facilitar un proceso de innovación curricular es una forma por la que el profesor pudiera tratar consciente y sistemáticamente esos problemas. Deben ser concepciones curriculares que permitan la relación con la forma en que el profesor piensa curricularmente, esto es, que le permitan enfrentarse a los problemas que en definitiva se plantea todo currículum: cómo disminuir la distancia entre

lo que se pretende y lo que sucede (Stenhouse, 1984, p. 28). Deben permitirle al profesor enfrentarse a la discrepancia entre lo que pretende (lo que cree educativamente valioso) y lo que pasa y hace en la práctica cotidiana del aula. Pero esto no son ni más ni menos que lo que definimos como *problemas prácticos* (Carr, 1983). Y eran los problemas prácticos los que, según vimos, constituían la razón de ser de la investigación educativa (véase el cap. 4).

La mejora profesional está en relación directa con el progreso por parte de los docentes en el tratamiento y solución de los problemas prácticos con los que se enfrentan y que constituyen el nervio de su trabajo. Esto supone tanto un progreso en los procedimientos de manejo de estos problemas, como un análisis reflexivo y una toma de conciencia del sustrato de ideas comprensivas y normativas que hay encarnadas en la propia acción docente. Igualmente, requiere desarrollar la capacidad de superar —no sólo teóricamente, sino también en la práctica— las distorsiones a que están sometidas dichas ideas, y por supuesto, las restricciones que sufre la propia acción.

Olson (1985) propone dos tendencias en las que concentrar los esfuerzos innovadores, sin privar al profesor de su capacidad para decidir su propia acción. Uno sería ayudar a los profesores a que comprendan su propio pensamiento. El otro, a través de materiales curriculares que lleven al profesor a reflexionar de modo crítico sobre su propia práctica.

La propuesta de Stenhouse del currículum como herramienta de desarrollo del profesor tiene precisamente la virtud de conjugar estas dos tendencias innovadoras, expresadas por Olson, para favorecer una práctica más reflexiva y autónoma. Al concebir el currículum como lugar de experimentación por parte del profesor, tanto de las ideas que aquél expresa, como de las suyas propias al confrontarlas con las del currículum, el profesor toma conciencia de su pensamiento y de las exigencias y dificultades de la práctica. Pero, como ya hemos visto, al ser el pensamiento profesional del profesor una respuesta personal a las cuestiones sobre qué merece la pena plantearse en la enseñanza y cómo expresarlo en la práctica (Elliott, 1985), es decir, de algún modo una respuesta a qué y cómo enseñar, se puede convenir que el pensamiento profesional del profesor es en gran medida un *pensamiento curricular*. Por consiguiente, la experimentación con la forma de resolver un currículum es también una experimentación con el propio pensamiento. Sólo partiendo de las formas reales de comprensión y actuación que verdaderamente utilizan, y de los conflictos y problemas que les supone la conciencia de las contradicciones y disonancias al practicar

con nuevas ideas, sólo así se puede esperar que transformen su pensamiento y su práctica. Y esto no es otra cosa que favorecer, de una manera consciente y crítica, procesos de reflexión profesional.

Según lo ha explicado Kemmis (1985), la *reflexión* no es un hecho puramente interno, psicológico, sino que está orientada a la acción y se encuentra históricamente contextualizada. Es un proceso dialéctico que mira hacia dentro, a nuestros pensamientos, y hacia fuera, a la situación en la que nos encontramos. Es un metapensamiento en el que consideramos la relación entre nuestros pensamientos y nuestras acciones en un contexto particular. Son estos procesos de reflexión los que permiten analizar la práctica de la enseñanza en cuanto que ésta es ya una práctica que conecta procesos de pensamiento con acciones. La enseñanza constituye una solución estratégica práctica para la actuación docente que es lógicamente consecuente con una manera de comprender la realidad de la práctica escolar y sus condiciones (una de las cuales es que nos encontramos inmersos en una práctica curricular determinada no siempre deseada, en un marco curricular impuesto) y consecuencia de un conjunto de ideas sobre lo que es posible y deseable en materia educativa. Cualquier proceso de reflexión emprendido, maneja obligatoriamente la relación entre este conjunto de pensamientos, las acciones que se pretenden llevar a cabo y las que realmente se realizan. Lo que pretende la reflexión es siempre mejorar estas relaciones. Es decir, la reflexión es la manera, más o menos crítica y rigurosa, que tenemos de tratar los problemas prácticos, la forma de enfrentarse a las discrepancias entre lo que ocurre en nuestras acciones y las previsiones que teníamos para ellas.

Pero cuando decimos que el profesor ya está practicando un currículum, lo que estamos diciendo es que la institución escolar ya está cumpliendo *su* currículum. En realidad, la práctica educativa se halla cogida en una trampa: se pretende educar en una institución que se legitima presentándose a sí misma con la misión de educar, pero que está estructural y materialmente organizada para cumplir otras funciones que se encuentran más en consonancia con la reproducción del sistema social vigente y de la ideología dominante (ver el cap. 1). Por este motivo, la enseñanza, en cuanto que acción práctica, resulta sistemáticamente distorsionada en sus pretensiones educativas por la naturaleza y función ideológicas de la escuela (Grundy, 1987, pp. 133-134).

El currículum, en cuanto que refleja la forma de organizar el contenido de la práctica educativa en las escuelas, responde a decisiones e intereses que son coherentes con la función social, política y económica de la enseñanza (Apple, 1986). La propia estructura

del sistema educativo, la organización de las escuelas, la legislación educativa, la tradición y costumbres, las exigencias para el ingreso en el mercado laboral, etc., imponen unas condiciones que mediatizan cualquier propuesta de enseñanza. El currículum se ajusta a las pretensiones sociales, políticas y económicas de quien tiene poder para fijar su estructura. Esto no quiere decir, sin embargo, que el modo en que se fija el currículum en la escuelas sea sólo por la vía impositiva. «Aquellos que tienen el poder de controlar el currículum son los que tienen el poder para asegurar que sus significados sean aceptados como valiosos para la transmisión» (Grundy, 1987, p. 116). En gran medida, la forma en que se llevan a cabo la enseñanza y el currículum es mediante la aceptación de los significados dominantes por parte de la organización social en general y, muy especialmente, por parte del profesorado, que es quien lo pone en práctica, quien lo reproduce en su acción profesional (Lerena, 1987).

El conocimiento profesional que desarrolla un profesor no es ajeno al contexto institucional en el que se ha formado como profesor y en el que ejerce su oficio (Zeichner y Tabachnick, 1985; Zeichner, Tabachnick y Densmore, 1987). Esto significa varias cosas. En primer lugar, se podría decir que los profesores han sufrido una especie de socialización epistemológica, según la cual han aprendido que el conocimiento que ellos poseen, mediado por la experiencia, es de rango inferior al conocimiento legitimado en los círculos académicos (Elbaz, 1983, p. 13). Esto suele dar lugar, o bien a un cierto complejo con respecto a su saber que les lleva a ocultarlo y a recubrirlo con el ropaje del conocimiento legitimado, con lo cual suelen desatender su actividad reflexiva, o bien a despreciar dicho conocimiento, pero adoptando de camino posturas anti-intelectuales, abandonando toda actividad teorizadora o reflexiva.

En segundo lugar, el profesor desarrolla formas de comprensión práctica de su situación, en función de la capacidad que tiene para percibir y comprender el entramado social en el que transcurre su actividad docente. Probablemente su conocimiento experiencial constituye una respuesta ajustada a las situaciones que vive, en función de su particular forma de entender el sentido normativo de su oficio. Pero no necesariamente constituye una adecuada comprensión de los determinantes que el marco social impone sobre sus posibilidades de actuación y pensamiento (Lindblad y Hasselgren, 1985; Carr y Kemmis, 1983). Esto puede llevar al desarrollo de formas reflexivas encaminadas a un mayor ajuste institucional y social.

Por último, en función de la posición tan delicada y tan difícil que tiene que ocupar el profesor, tanto en la determinación de la

normatividad de su práctica, como en la acomodación a las condiciones que impone la vida del aula (lo cual suele ser siempre una continua fuente de contradicción con lo anterior), así como debido a las dificultades que suele tener para percibir y comprender el sentido de las presiones sociales, unido a su necesidad de supervivencia emocional, fácilmente el profesor desarrolla formas de explicación de su realidad que están ideológicamente deformadas. Todo ello contribuye a que la actuación del profesor pueda ser consistente, en vez de crítica, con las pretensiones institucionales de la práctica educativa.

Por estos motivos (la distorsión a que se encuentra sometida la práctica de la enseñanza, como producto de responder ésta a las funciones ideológicas de la institución escolar, y la deformación ideológica del conocimiento del profesor, como producto de su socialización y continua influencia de los factores institucionales), una práctica de la reflexión que se mueva en la exclusiva confrontación entre el conocimiento ya poseído y la acción emprendida, corre el peligro de no descubrir la distorsión de la práctica, ni la deformación ideológica del pensamiento. De lo que se trataría, por tanto, es de favorecer procesos de reflexión crítica que hagan posible la toma de conciencia acerca de las presiones externas e internas que distorsionan nuestra reflexión, tanto en su contenido —sobre qué reflexionamos, donde ponemos las fronteras a lo problemático, qué nos cuestionamos y qué no—, como en su ejercicio real —qué factores ambientales o qué miedos personales nos dificultan la práctica de la autorreflexión— (Kemmis, 1985, p. 153).

Son varias las conclusiones que podemos extraer de todo lo dicho. En primer lugar, es precisamente la conjugación de, por un lado, la concepción de la enseñanza como acción práctica en situaciones complejas e inciertas, para las que se pretende una resolución concreta de las finalidades educativas que sea adecuada al caso, junto con la necesidad, por otro lado, de favorecer procesos de reflexión crítica que puedan advertir de, y contrarrestar, las deformaciones ideológicas de nuestro pensamiento y nuestra acción, la que lleva a considerar a la acción de la enseñanza como *acción estratégica*. Es decir, según lo expresan Carr y Kemmis (1983, p. 160), una acción emprendida de forma consciente y deliberada, sobre la base de la reflexión racional y que no viene construida a priori, sino que se construye sucesivamente en la participación de los acontecimientos. La enseñanza —y por consiguiente, el conocimiento pedagógico— no puede ser, por tanto, una relación de «tratamientos» disponibles para situaciones previsibles. Entenderla como estrategia supone entenderla como una acción guiada por el *juicio práctico*.

co de los profesionales, con la pretensión de —según lo definíamos en el capítulo 1— «entender y acortar las distancias entre las condiciones de realidad y las aspiraciones educativas». «La acción estratégica... tiene lugar en el espacio entre lo previsto y lo imprevisible, lo intencional y lo real, el es y el debe» (Carr y Kemmis, 1983, p. 160).

En segundo lugar, desde esta perspectiva, las dinámicas de innovación no encuentran su valor en la capacidad que puedan tener para sustituir unos «tratamientos» por otros o en el poder que manifiestan y en el aparataje que movilizan para conseguir que el profesor transcriba fielmente el proyecto a su práctica. Más bien, lo importante de los procesos de innovación estriba, como han señalado Papagiannis et al. (1986, p. 178), en que constituyen una fuente de conflictos, no por causa de las imperfecciones de los procesos emprendidos, sino porque hacen patente las contradicciones en que se mueve el sistema educativo, tanto internamente como en relación a la dinámica social y política en general. «La innovación educativa es fuente de contradicciones y resistencias con un potencial de transformación social» (ibíd. p. 150). Cualquier proceso de innovación que asuma esta posición, debiera concebirse como una dinámica para generar el conflicto que dé lugar a posiciones reflexivas y a cambios. No a la sustitución de una práctica por otra, sino a los procesos de transformación autoreflexiva de los profesores y a la conciencia de las condiciones sociales y escolares en las que se produce la enseñanza. Las estrategias innovadoras debieran concebirse, pues, como estrategias para la facilitación de la toma de conciencia de los problemas educativos.

Por último, si el desarrollo profesional de los profesores se encuentra en su capacidad para desarrollar una actividad reflexiva sobre las ideas pedagógicas, las prácticas escolares, las limitaciones de la acción, las restricciones estructurales y las actuaciones estratégicas que constituyen la enseñanza, y si las innovaciones constituyen, por su propia naturaleza, una fuente de contradicciones y de conflictos, se hacen evidentes dos cosas: primero, que las prácticas de innovación constituyen el espacio privilegiado para la auténtica investigación didáctica, por cuanto son un hervidero continuo de problemas prácticos, de discrepancias, conflictos y contradicciones entre las pretensiones educativas, las actuaciones docentes y las interpretaciones que sostienen los profesores sobre la realidad en la que trabajan. Y segundo, que sólo tiene sentido el papel del investigador, como alguien ajeno al propio docente, si se entiende su tarea como la de un formador reflexivo de profesores (Elliott, 1988). Un especialista que contribuye, desde su trabajo

con los profesores, al desarrollo de la capacidad de reflexión autónoma de los mismos. De este modo, la investigación educativa emprendida, será aquella que permite que los profesores puedan asumir su capacidad de investigación propia, comprendiendo cada vez mejor cuáles son las dificultades para conseguir ser cada vez más reflexivos y autónomos, y desarrollando estrategias de actuación que permitan acortar las distancias entre estas pretensiones y la realidad. En definitiva, consistirá en una investigación educativa de segundo orden sobre los problemas prácticos que se enfrentan al tratar de promover la investigación de primer orden de los profesores enfrentados a sus propios problemas prácticos (ibíd., p. 164). Lo cual supone, inevitablemente, engendrar un proceso de innovación continua. La Didáctica, en vez de ser la disciplina que dice a los profesores qué deben hacer con los alumnos, trabaja con los profesores para que sean ellos los que decidan qué deben hacer con los alumnos y con su trabajo en general como profesionales de la enseñanza.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, L., «El aparato ideológico del estado escolar como aparato dominante», en GRAS (1980).
- ANDERSON, R. C., «The Notion of Schemata and the Educational Enterprise: General Discussion of the Conference», en ANDERSON, SPIRO y MONTAGUE (1977).
- ANDERSON, R. C.; SPIRO, R. J., y MONTAGUE, W. E., *Schooling, and the Acquisition of Knowledge*, Hillsdale, N. J., Erlbaum, 1977.
- ANGULO RASCO, J. F., «Evaluación de programas sociales: de la eficacia a la democracia», *Revista de Educación*, núm. 286, 1988, pp. 193-207 (a).
- ANGULO RASCO, J. F., *Análisis Epistemológico de la Racionalidad Científica en el Ámbito de la Didáctica*, Tesis Doctoral inédita, Universidad de Málaga, 1988 (b).
- ANGULO RASCO, J. F., *La Estructura y los Intereses de la Tecnología de la Educación: Un análisis crítico*, Multicopiado, Universidad de Málaga, Departamento de Didáctica, 1988 (c).
- ANGULO RASCO, J. F., «Hacia una nueva racionalidad educativa: La enseñanza como práctica», *Investigación en la Escuela* (en prensa).
- APPLE, M. W., «El marxismo y el estudio reciente de la educación», *Educación y sociedad*, núm. 4, 1985, pp. 33-52.
- APPLE, M. W., *Ideología y currículo*, Madrid, Akal, 1986.
- APPLE, M. W., *Educación y poder*, Madrid, M.E.C./Paidós, 1987.
- APPLE, M. W., y TEITELBAUM, K., «Are teachers losing control of their skills and curriculum?», *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 18, núm. 2, 1986, pp. 177-184.
- ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1985.
- AUSUBEL, D. P., *Psicología educativa*, México, Trillas, 1976.
- BACHELARD, G., *La formación del espíritu científico*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1974.
- BARNES, D., *From Communication to Curriculum*, Harmondsworth, Penguin, 1976.
- BARROW, R., *Giving Teaching Back to Teachers*, Sussex, Wheatsheaf Books, 1984.
- BARROW, R., «The logic of curriculum design», *Teacher Education*, núm. 27, 1985, pp. 43-49.

- BAUDELLOT, C., y ESTABLET, R., *La escuela capitalista en Francia*. Madrid, Siglo XXI, 1976.
- BEAUCHAMP, G. A., *Curriculum Theory*, Ithaca, III., F. E. Peacock, 1981.
- BEAUCHAMP, G. A., «Curriculum Theory: Meaning, Development, and Use», *Theory into Practice*, vol. 21, núm. 1, 1982, pp. 23-27.
- BELLACK, A. A., «Contrasting approaches to research on teaching», en TABACHNICK, POPKEWITZ y SZEKELY (1981).
- BELLACK, A. A., y KLIBARD, H. M. (Eds.), *Curriculum and Evaluation*, Berkeley, McCutchan, 1977.
- BENNETT, N., *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*, Madrid, Morata, 1979.
- BENNETT, N., y McNAMARA, D. (Eds.), *Focus on Teaching. Readings in the observation and conceptualization of teaching*, Nueva York, Longman, 1979.
- BERGER, P., y LUCKMANN, T., *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1979.
- BERLAK, A., y BERLAK, H., *Dilemmas of Schooling*. Londres, Methuen, 1981.
- BERLINER, D. C., «Tempus educare», en PETERSON y WALBERG (1979).
- BERNSTEIN, B., «La educación no puede ser una compensación de lo social», en RUBINSTEIN y STONEMAN (1976).
- BERTALANFFY, L. v., *Teoría general de los sistemas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1976.
- BEYER, L. E., y WOOD, G. H., «Critical Inquiry and Moral Action in Education», *Educational Theory*, vol. 36, núm. 1, 1986, pp. 1-14.
- BOBBITT, F., *The Curriculum*, Boston, Houghton Mifflin, 1918.
- BOGDAN, R. C., y BIKLEN, S. K., *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods*, Boston, Allyn and Bacon, 1982.
- BOUD, D., KEOGH, R., y WALKER, D., *Reflection. Turning Experience into Learning*, Londres, Kogan Page, 1985.
- BOURDIEU, P., y PASSERON, J. C., *La reproducción*. Barcelona, Laia, 1981.
- BOWLES, S., y GINTIS, H., *La instrucción escolar en la América capitalista*, Madrid, Siglo XXI, 1985.
- BRONFENBRENNER, U., «The Experimental Ecology of Education», *Educational Researcher*, vol. 5, núm. 9, 1976, pp. 5-15.
- BROUDY, H. S., «Types of Knowledge and Purposes of Education», en ANDERSON, SPIRO y MONTAGUE (1977).
- BROWN, H. L., *La nueva filosofía de la ciencia*, Madrid, Tecnos, 1983.
- BRUNER, J. S., *Hacia una teoría de la instrucción*, Barcelona, Uteha, 1972.
- BRUNER, J. S., *Acción, pensamiento y lenguaje*, (Compilación de J. Linaza), Madrid, Alianza, 1984.
- BULLOUGH, R. V., «Accommodation and Tension: Teachers, Teacher Role, and the Culture of Teaching», en SMYTH (1987).
- BUNGE, M., *Teoría y realidad*, Barcelona, Ariel, 1972.
- CALDERHEAD, J. (Ed.), *Exploring Teachers' Thinking*, Londres, Cassell, 1987.
- CARR, W., «Can Educational Research be Scientific?», *Journal of Philosophy of Education*, vol. 17, núm. 1, 1983, pp. 35-43.
- CARR, W., «Philosophy, values and educational research», *Journal of Curriculum Studies*, vol. 17, núm. 2, 1985, pp. 119-132.
- CARR, W., y KEMMIS, S., *Becoming critical: Knowing through action research*, Victoria, Deakin University, 1983.
- CASTELLS, M., e IPOLA, E. de, *Metodología y epistemología de las ciencias sociales*, Madrid, Ayuso, 1975.
- CASTILLA DEL PINO, C., *La incomunicación*. Barcelona, Península, 1973.
- CLARK, C. M., y PETERSON, P. L., «Teacher's Thought Processes», en WITTRÖCK (1986).
- CLAXTON, G., *Vivir y aprender*, Madrid, Alianza, 1987.
- COLE, M., y SCRIBNER, S., *Cultura y pensamiento*, México, Limusa, 1977.
- COLL, C., *Psicología y Curriculum*, Barcelona, Laia, 1987.
- COMMON, D. L., «Power: The Missing Concept in the Dominant Model of School Change», *Theory Into Practice*, vol. 22, núm. 3, 1983, pp. 203-210.
- CONNELL, R. W., *Teachers' Work*, Sydney: George Allen & Unwin, 1985.
- CONTRERAS DOMINGO, J., «¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado», *Revista de Educación*, núm. 277, 1985, pp. 5-28.
- CORTINA, A., *Crítica y utopía: La Escuela de Frankfurt*, Madrid: Cincel, 1985.
- CORTINA, A., *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*, Madrid: Tecnos, 1986.
- DE LA ORDEN, A., «Investigación pedagógica experimental y praxis educativa», en VARIOS (1984).
- DELAMONT, S., *La interacción didáctica*, Madrid, Cincel-Kapelusz, 1984.
- DELAMONT, S., y HAMILTON, D., «Investigación en el aula: una crítica y un nuevo planteamiento», en STUBBS y DELAMONT (1978).
- DOCKRELL, W. B. y HAMILTON, D., *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*, Madrid, Narcea, 1983.
- DONALDSON, M., *La mente de los niños*, Madrid, Morata, 1979.
- DOYLE, W., «Paradigms for Research on Teacher Effectiveness», en L. S. SHULMAN (Ed.) *Review of research in education* (vol. 5), Ithaca, III., F. E. Peacock, 1978.
- DOYLE, W., «Classroom Tasks and Students' Abilities», en PETERSON y WALBERG (1979)(a).
- DOYLE, W., «Making Managerial Decision in Classroom», en DUKE (1979)(b).
- DOYLE, W., «Academic Work», *Review of Educational Research*, vol. 53, núm. 2, 1983, pp. 159-199.
- DOYLE, W., «Content representation in teachers' definitions of academic work», *Journal of Curriculum Studies*, vol. 18, núm. 4, 1986, pp. 365-379.
- DOYLE, W., y PONDER, G. A., «The Practicality Ethic in Teacher Decision-Making», *Interchange*, vol. 8, núm. 3, 1977-78, pp. 1-12.
- DUKE, D. L. (Ed.), *Classroom Management*, Chicago, III., The University of Chicago Press, 1979.
- EGGLESTON, J., *Sociología del currículo escolar*, Buenos Aires, Troquel, 1980.
- EISNER, E. W., *The Educational Imagination*, Nueva York, Macmillan, 1979.
- EISNER, E. W., *Procesos cognitivos y currículo*, Barcelona, Martínez Roca, 1987.
- EISNER, E. W., y VALLANCE, E., *Conflicting Conceptions of Curriculum*, Berkeley, Cal., McCutchan, 1974.
- ELAM, S., *La educación y la estructura del conocimiento*, Buenos Aires, El Ateneo, 1973.

- ELBAZ, F., *Teacher Thinking. A Study of Practical Knowledge*, Londres, Croom Helm, 1983.
- ELLIOTT, J. «A Curriculum for the Study of Human Affairs: the Contribution of Lawrence Stenhouse», *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 15, núm. 2, 1983(a), pp. 105-123.
- ELLIOTT, J., «Teachers as Researchers», en *International Encyclopedia of Education*, Londres, Pergamon Press, 1983(b).
- ELLIOTT, J., «Educational action-research», NISBET y NISBET (1985).
- ELLIOTT, J., «"Action research": Normas para la autoevaluación en los colegios», en ELLIOTT (1986).
- ELLIOTT, J., et al. *Investigación/acción en el aula*, Valencia, Generalitat Valenciana, 1986.
- ELLIOTT, J., «Educational research and outsider-insider relations», *Qualitative Studies in Education*, vol. 1, núm. 2, 1988, pp. 155-166.
- ERICKSON, F., «Qualitative Methods in Research on Teaching», en WITROCK (1986).
- ESCUDERO MUÑOZ, J. M., *Modelos Didácticos*, Barcelona, Oikos-tau, 1981.
- ESCUDERO MUÑOZ, J. M., «La renovación pedagógica: algunas perspectivas teóricas y prácticas», en ESCUDERO y GONZÁLEZ (1984).
- ESCUDERO MUÑOZ, J. M., y GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. T., *La renovación pedagógica: algunos modelos teóricos y el papel del profesor*, Madrid, Escuela Española, 1984.
- FEIMAN-NEMSER, S., y FLODEN, R. E., «The Cultures of Teaching», en WITROCK (1986).
- FENSTERMACHER, G. D. "Philosophy of Research on Teaching: Three Aspects", en WITROCK (1986).
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M., «¿Es tan fiero el león como lo pintan? Reproducción, contradicción, estructura y actividad humana en la educación», *Educación y Sociedad*, núm. 4, 1985, pp. 5-32.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M., «Texto y contexto en la educación: para una recuperación sociológica de la teoría materialista de la ideología», en FERNÁNDEZ ENGUITA (1986).
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (Ed.), *Marxismo y sociología de la educación*, Madrid, Akal, 1986.
- FEYERABEND, P. K., *Contra el Método*, Barcelona, Ariel, 1975.
- FEYERABEND, P. K., *Cómo ser un buen empirista*, Valencia, Universidad de Valencia, Cuadernos Teorema, 1976.
- FEYERABEND, P. K., *El mito de la ciencia y su papel en la sociedad*, Valencia, Universidad de Valencia, Cuadernos Teorema, 1979.
- FLANDERS, N. A., *Análisis de la interacción didáctica*, Salamanca, Anaya, 1977.
- FRANKLIN, B. M., «Curriculum Thought and Social Meaning: Edward L. Thorndike and the Curriculum Field», *Educational Theory*, vol. 26, núm. 3, 1976, pp. 298-309.
- FRIZZELL, C. *Teaching, Science and Ideology*, Lund: CWK Gleerup, 1981.
- FULLAN, M. y POMFRET, A., «Research on Curriculum and Instruction Implementation», *Review of Educational Research*, vol. 47, núm. 1, 1977, pp. 335-397.
- GAGE, N. L. y GIACONIA, R., «Teaching practices and student achievement: causal connections», *New York University Education Quarterly*, núm. 12, 1981, pp. 2-9.
- GALLAGHER, J. P., «Cognitive/information processing psychology and instruction: Reviewing recent theory and practice», *Instructional Science*, núm.8, 1979, pp. 393-414.
- GALTON, M. y MOON, B. (Eds.), *Cambiar la escuela, cambiar el currículum.*, Barcelona, Martínez Roca, 1986.
- GENOVARD, C., et al., *Psicología de la educación*, Barcelona, Ceac, 1981.
- GERAETZ, T. F. (Ed.), *Rationality Today*. Ottawa: The University of Ottawa Press, 1979.
- GILBERT, J. K., y SWIFT, D. J., «Towards a Lakatosian Analysis of the Piagetian and Alternative Conceptions Research Programs», *Science Education*, vol. 69, núm. 5, 1985, pp. 681-696.
- GIMENO SACRISTÁN, J., «Explicación, norma y utopía en las ciencias de la educación», en VARIOS (1978).
- GIMENO SACRISTÁN, J., *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, Madrid, Anaya, 1981(a).
- GIMENO SACRISTÁN, J., «La integración de la teoría del aprendizaje en la teoría y práctica de la enseñanza», en PÉREZ y ALMARAZ (1981)(b).
- GIMENO SACRISTÁN, J., *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*, Madrid, Morata, 1982.
- GIMENO SACRISTÁN, J., «Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad», en GIMENO y PÉREZ GÓMEZ (1983)(a).
- GIMENO SACRISTÁN, J., «El profesor como investigador en el aula: Un paradigma de formación de profesores», *Educación y Sociedad*, núm. 2, 1983, pp. 51-73 (b).
- GIMENO SACRISTÁN, J., *El profesor y la necesidad de un nuevo marco de política curricular*. Ponencia presentada al 1<sup>er</sup> Congreso "Educación y Sociedad". Torremolinos, 1986.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, 1983.
- GIROUX, H. A., «La escolarización y la cultura del positivismo: Notas sobre la muerte de la historia», en PEREYRA (1982).
- GIROUX, H. A., "Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis", *Harvard Educational Review*, vol. 53, núm. 3, 1983, pp. 257-293 (a).
- GIROUX, H. A., *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*, Londres, Heinemann, 1983(b).
- GIROUX, H. A., «La educación pública y el discurso de la crisis, el poder y el futuro», *Revista de Educación*, núm. 274, 1984, pp. 5-24.
- GIROUX, H. A., «Critical Theory and the Politics of Culture and Voice: Rethinking the Discourse of Educational Research», en SHERMAN y WEBB (1988).
- GLASER, R., «Components of a psychology of instruction: Toward a science of design», *Review of Educational Research*, vol. 46, 1976, pp. 1-24.
- GOLBY, M., GREENWALD, J., y WEST, R. (Eds.), *Curriculum Design*, Londres, Croom Helm, 1982.
- GOLDMANN, L., *Las ciencias humanas y la filosofía*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1972.
- GRAS, A. (Ed.), *Sociología de la educación*, Madrid, Narcea, 1980.
- GREEN, J. L., y SMITH, D., "Teaching and Learning: A Linguistic Perspective", *The Elementary School Journal*, vol. 8, núm. 4, 1983, pp. 353-391.

- GREEN, P., «Círculos de tiza: el currículum como área de conflicto», en GALTON y MOON (1986).
- GRESS, J. R., y PURPEL, D. E. (Eds.), *Curriculum: An Introduction to the Field*. Berkeley, Cal., McCutchan, 1978.
- GRUNDY, S. *Curriculum: Product or Praxis?*, Londres, The Falmer Press, 1987.
- GUYOT, Y. et al. (Eds.), *La recherche en éducation*, París, Les Editions ESF, 1974.
- HABERMAS, J., «Some Aspects of the Rationality of Action», en GERAETZ (1979).
- HABERMAS, J., *Ciencia y técnica como ideología*, Madrid, Tecnos, 1984.
- HALKES, R., y OLSON, J. K., «Introduction», en HALKES y OLSON (1984).
- HALKES, R. y OLSON, J. K. (Eds.), *Teacher Thinking: a new perspective on persisting problems in education*, Lisse, Swets and Zeitlinger, 1984.
- HAMILTON, D., «Making Sense of Curriculum Evaluation: Continuities and Discontinuities in an Educational Idea», en L. E. SHULMAN (Ed.) *Review of Research in Education* (vol. 5), Itasca, Ill., F. E. Peacock, 1977.
- HAMILTON, D., «Adam Smith and the Moral Economy of the Classroom System», en TAYLOR (1986).
- HAMMERSLEY, M. (Ed.) *Controversies in Classroom Research*, Milton Keynes, The Open University Press, 1986.
- HEINEMANN, P., *Pedagogía de la comunicación no verbal*, Barcelona, Herder, 1979.
- HOETKER, J., y AHLBRAND, W. P., «The Persistence of the Recitation», *American Educational Research Journal*, vol. 6, núm. 2, 1969, pp. 145-167.
- HORKHEIMER, M., *Sociedad en transición: estudios de filosofía social*, Barcelona, Planeta, 1986.
- HOUSE, E. R., «Assumptions Underlying Evaluation Models», *Educational Researcher*, vol. 7, núm. 3, 1978, pp. 4-12.
- HOUSE, E. R., «Technology versus Craft: a Ten Years Perspective on Innovation», *Journal on Curriculum Studies*, vol. 11, núm. 1, 1979, pp. 1-15.
- HOUSE, E. R., «Three perspectives on innovation. Technological, Political and Cultural», en LEHMING y KANE (1981).
- JACKSON, P. W., *La vida en las aulas*, Madrid, Marova, 1975.
- JENCKS, C., y BANE, M. J., «La escuela no es responsable de las desigualdades sociales y no las cambia», en GRAS (1980).
- JENKINS, D., «Classic and Romantic in the Curriculum Landscape», en GOLBY, GREENWALD y WEST (1982).
- JOHNSON, M., «The Translation of Curriculum into Instruction», *Journal of Curriculum Studies*, vol. 1, núm. 2, 1969, pp. 115-131.
- JOHNSON, M., «On the Meaning of Curriculum Design», en GRESS y PURPEL (1978)(a).
- JOHNSON, M., «Definition and Models in Curriculum Theory», en GRESS y PURPEL (1978)(b).
- KALLOS, D., y LUNDGREN, U. P., «Lessons from a Comprehensive School System for Curriculum Theory and Research», *Journal of Curriculum Studies*, vol. 9, núm. 1, 1977, pp. 3-20.
- KAMII, C., «La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget», *Infancia y Aprendizaje*, núm. 18, 1982, pp. 3-32.
- KEMMIS, S., «Action Research and the Politics of Reflection», en BOUD, KEOGH y WALKER (1985).
- KLEIN, M. F., «Alternative Curriculum Conceptions and Designs», *Theory Into Practice*, vol. 25, núm. 1, 1986, pp. 31-35.
- KLIEBARD, H. M., «Persistent Curriculum Issues in Historical Perspective», en PINAR (1975).
- KLIEBARD, H. M., «Curriculum Theory: Give Me a "For Instance"», *Curriculum Inquiry*, vol. 6, núm. 4, 1977, pp. 257-269.
- KLIEBARD, H. M., «Visión retrospectiva del currículum», en WITT (1978)(a).
- KLIEBARD, H. M., «The Tyler Rationale», en GRESS y PURPEL (1978)(b).
- KLIEBARD, H. M., «Curriculum Theory as Metaphor», *Theory Into Practice*, vol. 21, núm. 1, 1982, pp. 11-17.
- KLIEBARD, H. M., *The struggle for the American curriculum, 1893-1958*. Boston, RKP, 1986.
- KNELLER, G. F., *Introducción a la antropología educacional*, Buenos Aires, Paidós, 1974.
- KUHN, T. S., *La estructura de las revoluciones científicas*, Madrid, F.C.E., 1975 (a).
- KUHN, T. S., «¿Lógica del descubrimiento o psicología de la investigación?», en LAKATOS y MUSGRAVE (1975) (b).
- KUHN, T. S., «Segundas reflexiones acerca de los paradigmas», en SUPPE (1979).
- LACEY, C., *The socialization of teachers*, Londres, Methuen, 1977.
- LAKATOS, L., y MUSGRAVE, A. (Eds.), *La crítica y el desarrollo del conocimiento*, Barcelona, Grijalbo, 1975.
- LAMO DE ESPINOSA, E., *La teoría de la cosificación. De Marx a la Escuela de Frankfurt*, Madrid, Alianza, 1981.
- LAMPERT, M., «How do Teachers Manage to Teach? Perspectives and Problems in Practice», *Harvard Educational Review*, vol. 55, núm. 2, 1985, pp. 178-194.
- LANDSHEERE, G. de., *Cómo enseñan los profesores. Análisis de las interacciones verbales en clase*, Madrid, Santillana, 1977.
- LAWN, M., y BARTON, L. (Eds.), *Rethinking Curriculum Studies*, Londres, Croom Helm, 1981.
- LAWN, M., y BARTON, L., «Estudios del currículum: ¿Reconceptualización o reconstrucción?», en GIMENO y PÉREZ GÓMEZ (1983).
- LAWTON, D., «The Politics of Curriculum Evaluation», en McCORMICK (1982).
- LEHMING, R., y KANE, M., *Improving Schools. Using What We Know*, Beverly Hills, Cal., Sage, 1981.
- LERENA ALESON, C., *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelona, Ariel, 1980.
- LERENA ALESON, C., *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*, Madrid, Zero, 1985.
- LERENA ALESON, C., «El oficio de maestro. (Posición y papel del profesorado de primera enseñanza en España)», en LERENA (1987).
- LERENA ALESON, C. (Ed.), *Educación y Sociología en España*, Madrid, Akal, 1987.
- LEWIS, A. J., y MIEL, A., «Key Words Relating to Curriculum and Instruction», en GRESS y PURPEL (1978).
- LINDBLAD, S., y HASSELGREN, B., «Can we explain teaching by understanding the teacher? Some remarks on research into teacher thin-

- king». Comunicación presentada a la Conferencia de la ISATT, Tilburg University, Holanda, 1985.
- LOBROT, M., «La recherche en science de l'éducation», en GUYOT et al. (1974).
- LOZANO SEIJAS, C., *La escolarización. Historia de la enseñanza*, Barcelona, Montesinos, 1980.
- LURIA, A. R., *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*, Madrid, Akal, 1987.
- MACDONALD, B., «La evaluación y el control de la educación», en GIMENO y PÉREZ GÓMEZ (1983).
- MACDONALD, B. y WALKER, R., *Changing the Curriculum*, Londres, Open Books, 1976.
- MACDONALD, J. B., «Curriculum Theory», en GRESS y PURPEL (1978).
- MARDONES, J. M., y URSÚA, N., *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*, Barcelona, Fontamara, 1983.
- MÁRQUEZ, A. D., *Psicología y didáctica operatoria*, Buenos Aires, Hemanitas, 1978.
- MARTIN, J. M., *Approaches to Research on Teaching: Implications for Curricular Theory and Practice*. (Occasional Paper núm. 60), East Lansing, Mi., The IRT, Michigan State University, 1983.
- MAYOR SÁNCHEZ, J., «Interacción, comunicación y lenguaje», *Revista de Psicología General y Aplicada*, vol. 38, núm. 2, 1983, pp.251-295.
- MAZZA, K. A., «Reconceptual Inquiry as an Alternative Mode of Curriculum theory and Practice: A Critical Study», *The Journal of Curriculum Theorizing*, vol. 4, núm. 2, 1982, pp. 5-89.
- MCCARTHY, T., *La Teoría Crítica de Jürgen Habermas*, Madrid, Tecnos, 1987.
- MCCORMICK, R. (Ed.), *Calling education to account*, Londres, Open University, 1982.
- MCCUTCHEON, G., «What in the World is Curriculum Theory? *Theory Into Practice*, vol. 21, núm. 1, 1982, pp. 18-22.
- MITZEL, H. E. (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research*, 5th. ed. New York, The Free Press, 1982.
- MOLNAR, A., y ZAHORIK, J. A. (Eds.), *Curriculum Theory*, Washington, ASCD, 1977.
- MOORE, T. W., *Introducción a la teoría de la educación*, Madrid: Alianza, 1980.
- MUGUERZA, J., «Nuevas perspectivas en la filosofía contemporánea de la ciencia», *Teorema*, vol. 1, núm. 3, 1971, pp. 25-60.
- MUGUERZA, J., «La teoría de las revoluciones científicas (Una revolución en la teoría contemporánea de la ciencia)», en LAKATOS y MUSGRAVE (1975).
- NISBET, J., y NISBET, S. (Eds.), *World Year Book of Education 1985. Research, Policy and Practice*, Londres, Kogan Page, 1985.
- NISBET, J., y SHUCKSMITH, J., *Estrategias de aprendizaje*, Madrid, Santillana, 1987.
- NIXON, J., *A Teachers' Guide to Action Research*, Londres: Grant McIntyre, 1981.
- OLIVER, A. I., «What is the Meaning of "Curriculum"?, en GRESS y PURPEL (1978).
- OLSON, J. K., «Changing Our Ideas about Change», *Canadian Journal of Education*, vol. 10, núm. 3, 1985, pp. 294-308.
- OLSON, J. K. y EATON, S., «Curriculum change and the classroom order», en CALDERHEAD (1987).
- PAPAGIANNIS, G. J., et al. «Hacia una economía política de la innovación educativa», *Educación y Sociedad*, núm. 5, 1986, 149-195.
- PARLETT, M., y HAMILTON, D., «La evaluación como iluminación», en GIMENO y PÉREZ GÓMEZ (1983).
- PÉREZ GÓMEZ, A., *Las fronteras de la educación. Epistemología y ciencias de la educación*, Madrid, Zero, 1978.
- PÉREZ GÓMEZ, A., «Aprendizaje, desarrollo y enseñanza», en PÉREZ y ALMARAZ (1981).
- PÉREZ GÓMEZ, A., «Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica», en GIMENO y PÉREZ GÓMEZ (1983)(a).
- PÉREZ GÓMEZ, A., «Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases teóricas para el diseño de la instrucción», en GIMENO y PÉREZ (1983)(b).
- PÉREZ GÓMEZ, A., «Modelos contemporáneos de evaluación», GIMENO y PÉREZ GÓMEZ (1983)(c).
- PÉREZ GÓMEZ, A. I., *La comunicación didáctica*, Universidad de Málaga, 1985.
- PÉREZ GÓMEZ, A., y ALMARAZ, J., *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*, Madrid, Zero, 1981.
- PEREYRA, M. (Comp.), *La Historia en el aula*. La Laguna: ICE de la Universidad de La Laguna, 1982.
- PETERS, R., «Must an educator have an aim?», en BELLACK y KLIBARD (1977).
- PETERSON, P. L., y WALBERG, H. J. (Eds.), *Research on Teaching. Concepts, Findings and Implications*, Berkeley, Cal., McCutchan, 1979.
- PETRIE, H. G., «Why has learning theory failed to teach us how to learn?», en BROUDY, ENNIS y KRIMERMAN (Comp.), *Philosophy of Educational Research*. New York, John Wiley and Sons, 1973.
- PIAGET, J., *Psicología y epistemología*, Barcelona, Ariel, 1975.
- PIAGET, J., «La situación de las ciencias del hombre dentro del sistema de las ciencias», en PIAGET (1976).
- PIAGET, J., et al., *Tendencias de la investigación en las ciencias sociales*, Madrid, Alianza/Unesco, 1976.
- PINAR, W. (Ed.), *Curriculum Theorizing. The Reconceptualists*, Berkeley, Cal., McCutchan, 1975.
- PINAR, W., «La reconceptualización en los estudios del curriculum», en GIMENO y PÉREZ GÓMEZ (1983).
- PINAR, W., y GRUMET, M. «Theory and practice and the reconceptualisation of curriculum studies», en LAWN y BARTON (1981).
- PONCE, A., *Educación y lucha de clases*, Buenos Aires, Cartago, 1975.
- POPKEWITZ, T. S., «Educational research: Values and visions of social order», *Theory and Research in Social Education*, vol. 6, núm. 4, 1978, pp. 20-39.
- POPKEWITZ, T. S., «The study of schooling: Paradigms and field-based methodologies in educational research and evaluation», en POPKEWITZ y TABACHNICK (1981).
- POPKEWITZ, T. S., «The Social Contexts of Schooling, Change and Educational Research», en TAYLOR (1986).
- POPKEWITZ, T. S., y TABACHNICK, B. R. (Eds.), *The Study of Schooling*, Nueva York, Praeger, 1981.

- POZO, J. I. *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal*. Madrid: Visor, 1987.
- PRING, R., «Objectives and innovation: the irrelevance of theory». *London Educational Review*, vol. 2, núm. 3, 1973, pp. 46-54.
- PUELLES BENÍTEZ, M., de *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona, Labor, 1980.
- QUERRIEN, A., *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, Madrid, La Piqueta, 1979.
- QUINTANILLA, M. A., *Idealismo y filosofía de la ciencia. Introducción a la epistemología de la obra de Karl R. Popper*, Madrid, Tecnos, 1972.
- QUINTANILLA, M. A., «Popper y Piaget: Dos perspectivas para la teoría de la ciencia», *Teorema*, vol. 3, núm. 1, 1973, pp. 5-23.
- QUINTANILLA, M. A., *Ideología y ciencia*, Valencia, Fernando Torres, 1976 (a).
- QUINTANILLA, M. A., «El mito de la ciencia», en QUINTANILLA (1976) (b).
- QUINTANILLA, M. A. (Ed.), *Diccionario de filosofía contemporánea*, Salamanca, Sígueme, 1976.
- QUINTANILLA, M. A., «La responsabilidad social del investigador científico», *Sistema*, núm. 22, 1978, pp. 107-114.
- QUINTANILLA, M. A., «Problemas epistemológicos del reduccionismo biólogo en las ciencias del hombre», *Rev. Informaciones Psiquiátricas*, núm. 103, 1986, pp. 19-34.
- REID, W. A., «The Changing Curriculum: Theory and Practice», en REID y WALKER (1975).
- REID, W. A., *Thinking about the curriculum*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1978.
- REID, W. A., «Practical Reasoning and Curriculum Theory: In Search of a New Paradigm», *Curriculum Inquiry*, vol. 9, núm. 3, 1979, pp. 187-207.
- REID, W. A., y WALKER, D. F. (Eds.), *Case Studies in Curriculum Change. Great Britain and the United States*, London, R.K.P., 1975.
- REIGELUTH, C. M., «The Evolution of Instructional Science: Toward a Common Knowledge Base», *Educational Technology*. November, 1984, pp. 20-26.
- REYNOLDS, D., «The Naturalistic Method of Educational and Social Research — A Marxist Critique». *Interchange*, Vol. 11, núm. 4, 1980/81, pp. 77-89.
- RIVADULLA RODRÍGUEZ, A., *Filosofía actual de la ciencia*, Madrid, Tecnos, 1986.
- RIVIERE, A., «¿Por qué fracasan tan poco los niños?», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 103-104, 1983, pp. 7-13.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L., «Acto sémico y acto didáctico», en VARIOS (1983).
- RUDDUCK, J., «Curriculum change: management or meaning?», *School Organization*, vol. 6, núm. 1, 1986, pp. 106-114.
- RUBINSTEIN, D., y STONEMAN, C., *Educación para la democracia*, Caracas, Monte Avila, 1976.
- SCHIFFLER, I., *The Language of Education*, Springfield, Ill., Thomas, 1960.
- SCHÓN, D. A., *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Londres, Temple Smith, 1983.
- SCHUBERT, W. H., «Curriculum research», en MITZEL (1982).
- SCHWAB, J. J., *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*, Buenos Aires, El Ateneo, 1974.
- SCHWAB, J. J., «The Practical: Arts of Eclectic», en WESTBURY y WILKOF (1978) (a).
- SCHWAB, J. J., «The Practical: Translation into Curriculum», en WESTBURY y WILKOF (1978) (b).
- SCHWAB, J. J., «The Practical 4: Something for Curriculum Professors To Do», *Curriculum Inquiry*, vol. 13, núm. 3, 1983, pp. 239-265.
- SCRIBNER, S., y COLE, M., «Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal», *Infancia y Aprendizaje*, núm. 17, 1982, pp. 3-18.
- SHARP, R., «Marxism, the concept of ideology, and its implications for fieldwork», en POPKEWITZ y TABACHNICK (1981).
- SHARP, R., «Self-Contained Ethnography or a Science of Phenomenal Forms and Inner Relations», en HAMMERSLEY (1986).
- SHARP, R., y GREEN, A., *Education and social control*, Londres, R.K.P., 1975.
- SHAVELSON, R. J., «Toma de decisión interactiva: Algunas reflexiones sobre los procesos cognoscitivos de los profesores», en VILLAR ANGULO (1986).
- SHAVELSON, R. J. y STERN, P., «Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta». En GIMENO Y PÉREZ GÓMEZ (1983).
- SHERMAN, R. R., y WEBB, R. B. (Eds.), *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*, Lewes, The Falmer Press, 1988.
- SHORT, E. C., «Curriculum development and organization», en MITZEL (1982).
- SHULMAN, L. S., «Paradigmas and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective», en WITTRICK (1986).
- SMITH, A. G. (Comp.), *Comunicación y cultura*. 3 vols, Buenos Aires, Nueva Visión, 1976.
- SMYTH, J., «Transforming Teaching through Intellectualizing the Work of Teachers», en SMYTH (1987).
- SMYTH, J. (Ed.), *Educating Teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*. Londres, The Falmer Press, 1987.
- SNOW, R. E., «Theory Construction for Research on Teaching», en TRAVERS (1973).
- STENHOUSE, L., «Curriculum Research and the Art of the Teacher», en STENHOUSE (1983).
- STENHOUSE, L., *Authority, Education and Emancipation*, Londres, Heinemann, 1983.
- STENHOUSE, L., *Investigación y desarrollo del currículo*, Madrid, Morata, 1984.
- STENHOUSE, L., *Curriculum research and educational process*. Norwich: C.A.R.E., University of East Anglia, s. f.
- STUBBS, M., y DELAMONT, S. (Eds.), *Las relaciones profesor-alumno*, Barcelona, Oikos-tau, 1978.
- SUPPE, F., *La estructura de las teorías científicas*. Madrid, Editora Nacional, 1979.
- TABA, H., *Elaboración del currículo*, Buenos Aires, Troquel, 1974.
- TABACHNICK, B. R.; POPKEWITZ, T. S. y SZEKELY, B. B. (Eds.), *Studying Teaching and Learning*, Nueva York, Praeger, 1981.
- TANNER, D., y TANNER, L. N., *Curriculum Development. Theory into Practice*, New York, Macmillan, 1980.
- TAYLOR, A., et al., *Introducción a la psicología*, Madrid, Visor, 1984.

- TAYLOR, F. W., *Management científico*, Barcelona, Oikos-Tau, 1969.
- TAYLOR, P. H. (Ed.), *Recent developments in curriculum studies*, Windsor, NFER-Nelson, 1986.
- TAYLOR, P. H., y RICHARDS, C. M., *An Introduction to Curriculum Studies*, Windsor, NFER-Nelson, 1985.
- THAYER, L., *Comunicación y sistemas de comunicación*, Barcelona, Península, 1975.
- TITONE, R., *Psicodidáctica*, Madrid, Narcea, 1981.
- TIZON, J. L., *Introducción a la epistemología de la psicopatología y la psiquiatría*, Barcelona, Ariel, 1978.
- TOM, A. R., *Teaching as a moral craft*, Nueva York, Longman, 1984.
- TOM, A. R., «Rethinking the relationship between research and practice in teaching», *Teaching and Teacher Education*, vol. 1, núm. 2, 1985, pp. 139-153.
- TRIVERS, R. M. W. (Ed.), *Second Handbook of Research on Teaching*, Chicago, Rand McNally, 1973.
- TYLER, R. W., *Principios básicos del currículo*, Buenos Aires, Troquel, 1973.
- VALLANCE, E., «Hiding the Hidden Curriculum: An Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth-Century Educational Reform», *Curriculum Theory Network*, vol. 4, núm. 1, 1973/74, pp. 14-21.
- VAN MANEN, M., «Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical», *Curriculum Inquiry*, vol. 6, núm. 3, 1977, pp. 205-228.
- VARELA, J., «Elementos para una genealogía de la escuela primaria en España», Postfacio a QUERRIEN (1979).
- VARIOS, *Epistemología y educación*, Salamanca, Sígneme, 1978.
- VARIOS, *Estudios sobre epistemología y pedagogía*, Madrid, Anaya, 1983.
- VARIOS, *Cincuentenario de los estudios universitarios de pedagogía*, Madrid, Universidad Complutense, 1984.
- VEGA, M. de, «Nuevas perspectivas del procesamiento de información», *Estudios de Psicología*, núm. 22, 1985, pp. 3-17.
- VILLAR ANGULO, L. M. (ed.), *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*, Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1986.
- VON WRIGHT, G. H., *Explicación y comprensión*, Madrid, Alianza, 1979.
- WALKER, D. F., «A Naturalistic Model for Curriculum Development», en GRESS y PURPEL (1978) (a).
- WALKER, D. F., «What Curriculum Research?», en GRESS y PURPEL (1978) (b).
- WALKER, D. F., «Curriculum Theory Is Many Things to Many People», *Theory Into Practice*, vol. 21, núm. 1, 1982, pp. 62-65.
- WARTOFSKY, M. W., *Introducción a la filosofía de la ciencia*, Madrid, Alianza, 1976.
- WATZLAWICK, P., et al., *Teoría de la comunicación humana*, Barcelona, Herder, 1981.
- WEINSTEIN, R. S., «Student Perceptions of Schooling», *The Elementary School Journal*, vol. 83, núm. 4, 1983, pp. 287-312.
- WESTBURY, I., «Educational Policy-Making in New Contexts: The Contribution of Curriculum Studies», *Curriculum Inquiry*, vol. 7, núm. 1, 1977, pp. 3-18.
- WESTBURY, I., «Research into Classroom Processes: a Review of Ten Years' Work», *Journal of Curriculum Studies*, vol. 10, núm. 4, 1978, pp. 283-308.
- WESTBURY, I., «La escolarización como medio de educación: Algunas implicaciones para la teoría del curriculum», en DOCKRELL y HAMILTON (1983).
- WESTBURY, I., y WILKOF, N. J. (Eds.), *Science, Curriculum, and Liberal Education*, Chicago, University of Chicago Press, 1978.
- WHITTY, G., «Curriculum Studies: A Critique of Some Recent British Orthodoxies», en LAWN y BARTON (1981).
- WHITTY, G., *Sociology and School Knowledge*, Londres, Methuen, 1985.
- WHITTY, G., y YOUNG, M. (Eds.), *Exploration in the Politics of School Knowledge*, Driffield, Nafferton Books, 1976.
- WILLIS, P., «Producción cultural y teorías de la reproducción», *Educación y Sociedad*, núm. 6, 1986, pp. 7-34.
- WINKIN, Y., *La nueva comunicación*, Barcelona, Kairós, 1984.
- WITT, P. W. F. (Ed.), *Programación y tecnología educativa*, Salamanca, Anaya, 1978.
- WITTRICK, M. C., «Students' Thought Processes», en WITTRICK (1986).
- WITTRICK, M. C. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching. Third Edition*, New York, Macmillan, 1986.
- YINGER, R. J., *Fieldwork as basis for theory building in research on teaching*, East Lansing, MI: The IRT, Michigan State University, 1978.
- ZABALZA BERAZA, M. A., «El análisis de la enseñanza desde el modelo comunicacional», *Enseñanza*, núm. 2, 1984, pp. 9-38.
- ZAIS, R. S., *Curriculum: Principles and Foundations*, Nueva York, Harper & Row, 1976.
- ZARET, E., «The Uncertainty Principle in Curriculum Planning», *Theory Into Practice*, vol. 25, núm. 1, 1986, pp. 46-52.
- ZEICHNER, K. M., y TABACHNICK, B. R., «The development of teacher perspectives: social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers», *Journal of Education for Teaching*, vol. 11, núm. 1, 1985, pp. 1-25.
- ZEICHNER, K. M., TABACHNICK, B. R., y DENSMORE, K., «Individual, institutional, and cultural influences on the development of teachers' craft knowledge», en CALDERHEAD (1987).

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO 1: LA DIDÁCTICA Y LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.....	13
¿Qué es la Didáctica?, 13. El binomio enseñanza-aprendizaje. 21. El marco institucional de los procesos de enseñanza-aprendizaje. 24. La Didáctica y la toma de postura, 38.	
CAPÍTULO 2: LA ENSEÑANZA COMO COMUNICACIÓN.....	51
Un modelo conceptual, 51. La comunicación humana, 55. La comunicación didáctica, 64.	
CAPÍTULO 3: ENSEÑAR PARA APRENDER .....	79
Provocar el aprendizaje. 79. Aportaciones de la Psicología del Aprendizaje a la Didáctica: Posibilidades y límites, 80. Características del aprendizaje escolar. 90.	
CAPÍTULO 4: CONDICIONES CIENTÍFICAS Y EXIGENCIAS EDUCATIVAS. EL CARÁCTER EPISTEMOLÓGICO DE LA DIDÁCTICA .....	99
Introducción, 99. El conocimiento científico, 101. La Didáctica y las dos concepciones de las ciencias sociales, 113. Conocimiento y acción, 128. Condiciones científicas y exigencias educativas de la Didáctica, 140.	
CAPÍTULO 5: LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA .....	147
Introducción, 147. La investigación proceso-producto. 149. Las variables mediacionales, 153. Las mediaciones cognitivas. 155. Las mediaciones sociales: La investigación etnográfica. 161. El modelo ecológico de análisis del aula. 165. Limitaciones de la investigación sobre la enseñanza. 169.	

CAPÍTULO 6: LA TEORÍA DEL CURRÍCULUM .....	173
Introducción, 173. El concepto del currículum, 176. Teoría y teorías del currículum, 182. Corrientes teóricas en el currículum, 187.	
CAPÍTULO 7: LA PRÁCTICA DEL CURRÍCULUM: DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN .....	205
Introducción, 205. El diseño del currículum, 207. El desarrollo del currículum, 215. La evaluación del currículum, 221.	
CAPÍTULO 8: EL PROFESOR ANTE EL CURRÍCULUM. ARGUMENTOS PARA LA ACCIÓN .....	225
Innovación y cambio curricular: La crisis permanente, 225. El profesor ante el currículum, 231.	
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	245