
Capítulo 3

CURRICULUM Y FINES EDUCATIVOS

Teófilo Rodríguez Neira
Universidad de Oviedo

«La característica esencial de la inteligencia humana es la invención y la promulgación de fines» (Marina, 1995, 20)

Las cuestiones referidas al currículum y a los fines de la educación son tan básicas y fundamentales que su mero enunciado remueve todos los cimientos de la enseñanza. Estos temas representan la verdadera esencia de los sistemas educativos. Cuando surge en ellos alguna dificultad, algún problema, alguna confusión o alguna interpretación defectuosa, son los propios sistemas educativos los que sufren y padecen esas situaciones. Están mutuamente implicados. Un correcto análisis del currículum lleva consigo la previa formulación de unos fines educativos determinados y la especificación de unos fines termina siempre en algún tipo de currículum. Esta correlación es fácil de demostrar. Sin embargo, los planteamientos y los desarrollos no siempre la han respetado en toda su extensión. Se observa este defecto en casi todas las teorías que se basan en el

curriculum como objeto único o preferente de análisis. Incluso, en el ámbito de las prelación, se puede observar que al insistir y proponer como objeto de estudio unos hechos en lugar de otros, el resultado va siempre encaminado a indicar a unos como determinantes de los otros.

La abundantísima bibliografía existente actualmente sobre el curriculum, la diversidad de planteamientos y concepciones, la disparidad en los desarrollos y aplicaciones, nos da a entender que, sobre este tema, se han hecho oscilar los problemas esenciales de la educación contemporánea.

En el momento, no obstante, de señalar lo más destacado, de plantear los aspectos prioritarios, necesariamente nos encontramos, en primer término, con los fines de la educación. Sobre ellos recae, de una manera u otra, los conflictos que demandan una solución más urgente.

Al abordar el papel que desempeñan y lo que representan, se puede afirmar que los fines son la clave del curriculum y el centro de los temas educativos. De ellos dependerá el tipo de centros, los modelos de organización, los contenidos de la enseñanza, los aprendizajes reales, las experiencias a las que se deben someter los aprendices, etc.

Los fines de los que se habla adquieren su fuerza y su valor en la medida en que se refieren a actividades y procesos en los que intervienen decisiones y planteamientos humanos. Se abandona, en consecuencia, el significado de los fines desde el punto de vista ontológico y metafísico. Tampoco se tiene en cuenta la visión teológica del mundo. Estas cuestiones nos alejarían excesivamente de los sistemas educativos concretos, limitados en el espacio y en el tiempo.

Entendemos la educación como un proceso constituido por el conjunto de acciones que los individuos de una sociedad ejercen unos sobre otros, o sobre sí mismos, para lograr una vida más perfecta y plena. Los fines son un requisito imprescindible de las acciones, tanto para su determinabilidad como para su comprensión. Esto es, las acciones realizadas por los hombres pierden su carácter de humanas cuando carecen de metas intencional, racional y deliberadamente propuestas, cuando se realizan al margen de cualquier propósito

personal. Al mismo tiempo, cuando prescindimos de los fines que las rigen, bajo cuya dirección son formuladas y apetecidas, se nos escapa su intelección y la posibilidad de conocerlas en su integridad y naturaleza.

Las alternativas educativas recientes se han caracterizado, en muchos casos, por un declarado antifinalismo. La formulación de fines y su propuesta era contemplada como un resto del dogmatismo antiguo. La educación se ponía al servicio de propiedades o de factores ajenos a la propia educación. Los fines, en estos casos, fueron sustituidos por funciones. De este modo, las funciones de integración social, de preparación especializada para el empleo o de apropiación de «roles», fueron presentadas como las tareas específicas de la educación. Cuando estas funciones comenzaron a ser entendidas, a su vez, como una cierta limitación, entonces la educación entró en un estado de crisis generalizado. De todas maneras, la ausencia de fines significó, por sí misma, un estado de desconcierto general. Así lo entendió, por ejemplo, Juan Carlos Tedesco: «La crisis de la modernización [escribió] basada en el dominio unilateral de la racionalidad ha provocado lo que se percibe como ausencia de fines, ausencia de sentido hacia el cual orientar la acción social. La inseguridad acerca del destino de las trayectorias tanto sociales como individuales constituye uno de los rasgos más visibles de la actual sociedad. Esta carencia es particularmente importante para la educación, ya que pone en crisis la creencia según la cual tenemos algo que transmitir a las nuevas generaciones y, además, queremos hacerlo» (Tedesco, 1995, 124).

Recuperar los fines, como ejes de la educación y del currículum, significa aceptar la capacidad más alta de la inteligencia humana. La propuesta y promulgación de fines es un acto creador de la razón. Es lo que permite al ser humano llegar a ser constructor de su propia vida, más allá de los límites del mundo y de las determinaciones biológicas. El ejercicio de esta capacidad convierte al hombre en un ser libre y responsable de sus propios actos. Las acciones, ya lo hemos dicho, desprovistas de fines y propósitos pierden el carácter de humanas. La educación no puede ser entendida ni realizada, ejecutada y practicada, sin estar situada en ese tipo de hechos que implican decisiones, elecciones y discriminaciones intencionales.

3.1. Dos clases de fines

Antes de nada, conviene hacer alguna distinción en el campo de los fines. Los antiguos hablaban de *finis operis* y de *finis operantis*. Esta separación tiene un significado más amplio del que se podría suponer. La primera referencia al fin, la que se atiene al fin correspondiente a las obras, quiere decir que cada una de las actividades tienen una especificación propia, la que pertenece a la misma naturaleza de la obra. En este sentido, caminar no es lo mismo que construir un edificio. Cada actividad, para conservarse, necesita de unas características exclusivas gracias a las cuales emerge a la existencia y se mantiene en sí misma. La otra clase de finalidades alude a las determinaciones que se incorporan a una acción impuestas por obra de un agente, de un sujeto humano, por ejemplo, y gracias a las cuales la acción adquiere una especificación que sólo puede entenderse por la intervención del mencionado agente. En este caso, el hecho de caminar pasa a significar, pongamos por caso, ir de compras, en vez de recorrer un paisaje, o ir a visitar a un amigo.

Se puede mantener la tesis según la cual los fines curriculares se funden con los fines de la educación tan esencialmente que dan unidad, validez y sentido a los sistemas educativos. Es más, estas finalidades se implican mutuamente de modo que la forma de su unión señala la peculiaridad del sistema con el que nos encontramos. Y, de todos modos, en el orden de las prioridades últimas, los fines de la educación, en cuanto destino de la enseñanza, contienen la esencia de la educación y determinan la estrategia curricular. No siempre, sin embargo, se ha entendido así, ni las diferentes teorías mantienen la misma posición.

3.2. Instituciones y prácticas

El desarrollo de la actividad educativa obliga a introducir una distinción más: la clarificación de los fines que corresponde a las organizaciones educativas y los fines de la educación tomada en sí misma. En general, esta distinción afecta a toda práctica operativa y a los sistemas desarrollados para que esa práctica se ejecute. En el caso que nos ocupa, podría considerarse que las organizaciones educativas han sido creadas de una forma tan racional y eficaz que deben ser entendidas como los medios más adecuados para que se cumplan los

objetivos de la educación. Sin embargo, como sucedía en el caso anterior, no siempre ocurre así. En más de una ocasión, el fin que se asigna a la organización educativa está mediatizado por consideraciones políticas, o por intereses sociales de tal índole que la educación misma resulta transformada por la organización en la que se imparte. «Como ejemplo recuérdese [aclara Brezinka] el hecho de las denominadas escuelas integradas (Gesamtschulen): caeríamos de lleno en el error, si quisiéramos ver su origen en la voluntad de realización de unos objetivos de educación. Más bien han de entenderse únicamente como medios para la realización de unos objetivos políticos todo lo más. El objetivo político perseguido fue la "integración social", es decir, la supresión de las diferencias entre las clases sociales y la nivelación de las diferencias entre grupos con una visión del mundo diferente... Si, además, uno recuerda la diferencia entre los fines simulados de una organización y los reales, entre los proclamados y los que se persiguen de hecho, entonces se hará patente que sería ingenuo considerar sin un examen ulterior la realización de unos objetivos de la educación como el objetivo dominante de una organización educativa» (Brezinka, 1990, 170-171).

La cuestión que se nos plantea gira en torno al orden de las prioridades y al proceso de las determinaciones. Currículum, educación, enseñanza y organización escolar, pueden mantener entre sí relaciones diversas en cuanto asumen entre ellas distintas conexiones establecidas en términos de medios y fines. ¿A cuál de estas dimensiones debe otorgarse el papel primordial y, en consecuencia, la prioridad en el campo de las decisiones y de las preferencias?

3.3. Algunos planteamientos curriculares

Las teorías curriculares y las interpretaciones que se realicen dependerán del puesto que se asigne al currículum en un simple esquema de medios y fines. Si admitimos, pongamos por caso, que el currículum es la estructuración y organización de los conocimientos impartidos en la escuela y que esos conocimientos se fundan en la verdad, entonces la educación se reduce al propio proceso curricular. Diseñar el currículum equivale a diseñar la educación. El currículum representa el verdadero *finis operis*, es decir la naturaleza de la

educación y, al mismo tiempo, significa la objetivación de las intenciones del agente.

Cuando Lawrence Stenhouse convierte las cuestiones curriculares en el centro de su innovación educativa, en realidad está reformulando todo el sistema de las correlaciones. Su planteamiento inicial arranca de una distinción entre los propósitos, las intenciones educativas y la realidad. En este sentido, el problema central del estudio del curriculum es la escisión existente entre nuestras ideas, nuestras aspiraciones, y los esfuerzos para llevarlas a la práctica, para hacerlas operativas. Planteado el tema en términos más universales, las cuestiones curriculares se mueven en el campo de las relaciones entre la teoría y la práctica. La separación clásica carece de sentido. Una remite a la otra y viceversa. Aquí radica el secreto de un auténtico desarrollo curricular. «Los estudiantes que se hallan realizando prácticas [comenta el autor] advierten con frecuencia una separación entre las autoridades educativas y el trabajo en la escuela, no muy diferente de la que existe entre el cuartel general de un ejército, y el barro de los campos de batalla. Si son numerosos los que parecen entusiasmarse discutiendo ideas sobre educación, escasean los que mantienen tal entusiasmo cuando consideran de cerca lo que acontece en su propias clases escolares. El vacío que se abre entre el deseo y la práctica es tan real como frustrante.

»Dicho vacío solo puede ser colmado adoptando una actitud de investigación y desarrollo con respecto al propio modo de enseñar, bien solo, bien formando grupo con otros profesores que colaboran entre sí» (Stenhouse, 1987, 28).

¿Cómo puede definirse, entonces, el curriculum?

Mencionemos, siguiendo los pasos de Stenhouse, algunas definiciones por él citadas:

Curriculum «es el conjunto de experiencias planificadas proporcionadas por la escuela para ayudar a los alumnos a conseguir, en el mejor grado, los objetivos de aprendizaje proyectados, según sus capacidades» (Neagley y Evans, 1967, 2).

«Es el esfuerzo conjunto y planificado de toda la escuela, destinado a conducir el aprendizaje de los alumnos hacia resultados de aprendizaje predeterminados» (Inlow, 1966, 7).

«En vistas de las deficiencias de la definición popular actual, diremos aquí que currículum es una serie estructurada de objetivos del aprendizaje que se aspira lograr. El currículum prescribe (o al menos anticipa) los resultados de la instrucción» (Johnson, 1967, 130).

Estas definiciones parten de un acotamiento, o de una determinación del aprendizaje que los estudiantes tienen que alcanzar al final de un curso, o de una etapa. La enseñanza, en consecuencia, se diseña a fin de que los alumnos logren, efectivamente, tales resultados. La educación, en estos casos, es un medio para conseguir el fin expresado como el resultado de aprendizaje al que tendía el comportamiento del alumno.

Frente a estas acepciones, propone Stenhouse su propia interpretación: «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» (Stenhouse, 1987, 29).

El giro realizado no es insignificante. El currículum está presentado al modo de una receta de cocina en el arte culinario. La receta puede criticarse desde varios puntos de vista. Por ejemplo, es objeto de crítica por motivos gastronómicos y gustativos. También se puede rechazar por motivos prácticos. «Un currículum, al igual que la receta para un guiso [comentará Stenhouse] es imaginado primeramente como posibilidad y luego como objeto de prueba. La receta presentada públicamente es, en cierto modo, un informe acerca del experimento. De forma similar, un currículum debe basarse en la práctica. Es una tentativa para describir el trabajo observado en las aulas, que es adecuadamente comunicado a los profesores y a otros interesados. Por último, y dentro de ciertos límites, una receta puede variarse de acuerdo con el gusto. Y así también sucede con un currículum».

Un currículum, tomado en este sentido, está compuesto por los siguientes elementos y partes (Stenhouse, 1987, 30):

A.- En cuanto proyecto:

- 1.- Principios para la selección de contenido: qué es lo que debe aprenderse y enseñarse.
- 2.- Principios para el desarrollo de una estrategia de enseñanza: cómo debe aprenderse y enseñarse.

3.- Principios acerca de la adopción de decisiones relativas a la secuencia.

4.- Principios a base de los cuales diagnosticar los puntos fuertes y los débiles de los estudiantes individualmente considerados y diferenciar los principios generales 1,2 y 3 antes señalados, a fin de ajustarse a los casos individuales.

B.- En cuanto a estudio empírico:

1.- Principios a base de los cuales estudiar y evaluar el progreso de los estudiantes.

2.- Principios a base de los cuales estudiar y evaluar el progreso de los profesores.

3.- Orientación en cuanto a la posibilidad de llevar a cabo el curriculum en diferentes situaciones escolares, contextos relativos a alumnos, medios ambientes y situaciones de grupo entre los alumnos.

4.- Información de la variabilidad de efectos en diferentes contextos y sobre diversos alumnos y comprender las causas de la variación.

C.- En relación con la justificación:

Una formulación de la intención o la finalidad del curriculum que sea susceptible de examen crítico.

Esta minuciosidad, todo este planteamiento va encaminado a una modificación de los planteamientos tradicionales fundados en el valor de algunos contenidos y a la mera imposición de los mismos. Pero hay aquí una serie de problemas radicales que es necesario examinar con mayor detenimiento.

Si en las definiciones de curriculum primeramente planteadas, la educación se entendía como un medio para conseguir determinados objetivos y aprendizajes, ahora la educación es el resultado del curriculum. Una receta se plantea como guía para lograr unos productos culinarios determinados, no como mero entretenimiento, o como simple ejercicio estético, aunque también pueda conseguir esos efectos indirecta o secundariamente. El objetivo es alcanzar unos alimentos bien cocinados. Es decir, en el ámbito en el que nos movemos, la educación, una buena educación es aquello en lo que la actividad curricular desemboca y termina.

El problema, sin embargo, puede plantearse en términos totalmente distintos. Puede formularse de tal manera que la afirmación básica vaya en un sentido contrario al que propone Stenhouse. No es la educación el resultado del currículum, sino que la educación implica y termina necesariamente en el diseño de un currículum. Estas afirmaciones pueden ser fácilmente demostradas. Al ser la educación una actividad determinada, una actividad, por otro lado, cotidiana, llevada a cabo en la sociedad, en las instituciones, en los centros de enseñanza, en las interacciones de unos con otros, el primer paso necesario, antes de ninguna otra intervención, antes, en consecuencia, de su planificación y organización, consistirá en aislarla mediante la clarificación de los rasgos y propiedades que la constituyen. Este inicial esfuerzo no está exento de dificultades. De hecho, al ser llevado a cabo por los diferentes teóricos y especialistas de la materia, no siempre están de acuerdo a la hora de definirla, de analizarla e interpretarla. Unos prefieren unas características en lugar de otras. Incluso, señalando unas mismas propiedades, se puede otorgar a unas un puesto preferente y más destacado del que se atribuye a las demás. Todo ello ha conducido a una verdadera multitud de concepciones. Antes de diseñar cualquier forma de realización, por lo tanto, antes de atribuir valor educativo a unas recetas en lugar de otorgárselo a otras, habrá que tener claramente establecido lo que es educar y lo que significa la educación. Educar no es algo tan patente y evidente como correr, saltar, o silbar. Pese a todo, aún tratándose de actividades palmarias y claras, conviene delimitar su naturaleza para no confundirlas y mezclarlas indiscriminadamente.

El aspecto más destacado, sin embargo, se encuentra en el papel que desempeñan los fines. No sólo disfrutan, como se ha dicho, de atribuciones explicativas, sino que desempeñan funciones verdaderamente constitutivas. Ocurre así en todo tipo de acciones humanas. No es lo mismo correr para ganar una competición, que hacerlo para mejorar la salud del cuerpo. Esta diversificación se produce debido a los fines por los que actuamos. Hacemos lo que hacemos con determinadas cosas porque pretendemos cosas distintas con lo que hacemos. Esta pluralidad de matices y rasgos que acompañan nuestras obras, que gobiernan nuestra conducta, adquieren especial vigor en el campo de la educación. Los pueblos, las sociedades, los partidos políticos, los gobiernos, las familias, los grupos de presión, los individuos particulares, introducen sus metas y fines concretos y cada uno intenta hacer de la educación un mundo de una naturaleza propia y exclusiva.

3.4. Fines Universales

A la hora de presentar las características que deben corresponder a toda educación, a la educación en sentido general y al curriculum considerado también en términos generales, tenemos que aislar y separar los fines universales que le corresponden. Al fin y al cabo, el curriculum, en el campo de la educación, no es más que la estrategia diseñada para alcanzar unos fines previamente establecidos, la elaboración de los métodos correspondientes, la incorporación de los condicionamientos sociales, políticos y psicológicos que implica esa tarea, el conjunto de resultados conseguidos o a los que se aspira en cada etapa de su aplicación.

Hay una primera advertencia que es necesario dejar expresamente constatada. Cuando se habla de fines universales, de fines que rigen los procesos educativos tomados en su generalidad, no se quiere decir que se deba llevar a cabo una formulación a priori, inamovible, absolutamente rígida e incontestable. Un intento semejante arruinaría la educación misma en cualquiera de sus manifestaciones y formas. Los fines, como se indicó más arriba, son la expresión más destacada del poder creador de la mente. Gracias a la capacidad para promulgarlos y a su efectiva formulación, los seres humanos se transforman en sujetos de atribución y en seres responsables de sus actos. La vida deja de promoverse como el resultado de fuerzas inapelables, o como la consecuencia de meras estructuras sociales, para pasar a ser el fruto de la capacidad personal para elegir y para decidir lo que conviene hacer.

Contemplados desde una perspectiva más amplia, los fines representan el ideal de vida de un pueblo. Cuando una colectividad, tras una larga historia de convivencia, logra la unión y coincidencia inteligente de sus miembros, surge la objetivación de sus experiencias más valiosas que adquieren, inmediatamente, la forma de destino para sus miembros y para cuantos ingresen en sus dominios. Los fines son, en este sentido, conquistas y construcciones culturales. En su formulación y presencia se concentra la historia de la educación y la historia del curriculum.

3.5. Fines y leyes

Si hacemos depender la educación y el currículum de los fines, entonces, cualquier legislación que se promulgue tendrá que contemplarlos y expresarlos como aquello que garantiza la bondad educativa de la ley. Deberá ocurrir de esta manera en todos los ordenamientos, en los generales, en los institucionales y en cuantas unidades concretas de aplicación puedan aparecer.

La constitución, como norma política que regula la convivencia de las personas que pertenecen a un pueblo, tendrá que contenerlos y hacerlos explícitos. Así sucede, por ejemplo, en la Constitución Española. «La educación [se dice en el artículo 27.2] tendrá por objetivo el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales».

Del mismo modo, deberán estar presentes en todas las regulaciones específicas. La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, promulgada en el BOE del 4-10-1990, para dar cumplimiento a este requisito, hace la siguiente prescripción en el artículo 1 del Título Preliminar: «El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los principios y valores de la Constitución, y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, se orientará, se dice expresamente, a la consecución de los siguientes fines previstos en dicha ley:

- a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.
- b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
- c) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicos de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.
- d) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
- e) La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.
- f) La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
- g) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos».

Estos grandes fines, ponderados y descifrados después en todo el desarrollo legislativo, ejercen la función de directrices del proceso educativo en todos sus pasos y determinan el modelo de curriculum que deberá ser aplicado y la evaluación de los logros que de él se esperan. Un curriculum perfilado al margen de este marco, o presentado fuera de este contexto, sólo será posible si el marco y el contexto se transforman, es decir, si le atribuimos a la educación unos fines distintos y la planteamos de una forma diferente.

Los fines sirven, por otra parte, para corregir las desviaciones y para impedir las prácticas escolares que los dificulten o entorpezcan. Programar, evaluar y apreciar la bondad de un proyecto educativo, será, en primer lugar, evaluar los fines hacia los que el sistema se encamina y por los que se rige.

Naturalmente, para que se cumplan estas competencias, para poder ejercer un control eficaz sobre los diferentes aspectos y sobre los pasos necesarios, es imprescindible que los fines estén formulados de un modo preciso, inequívoco. Cuando sobre ellos recaen márgenes amplísimos de interpretación, cuando son enunciados con expresiones ambiguas, entonces es muy difícil que se lleguen a consolidar estrategias claras y aceptables por todos los que intervienen en la educación. Por ejemplo, en el Preámbulo a la Ley antes mencionada, que regula el sistema educativo español, al intentar precisar las orientaciones del sistema, se dice que «el objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de una manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad».

Podemos convenir que algunos de los aspectos aquí señalados entrañan una dificultad casi insalvable a la hora de aplicarlos con garantías de éxito. La cuestión de la identidad personal está revestida de una pluralidad de elementos de casi imposible cumplimiento. Existen aquí componentes políticos, ideológicos, religiosos, morales, científicos y teóricos, sociales, culturales, psíquicos, que transforman el ideal de la identidad en una meta que, para los mismos sujetos que

aspiran conscientemente a conseguirla, está llena de perplejidades y dudas, incluso en los momentos de verdadera madurez personal.

3.6. Algunas alternativas

Podemos estar seguros de que siempre que se ha intentado revolucionar todo el proceso educativo, lo primero que se ha hecho ha sido plantear las metas a las que se debe aspirar.

Cuando Condorcet elabora su *Informe y proyecto de decreto sobre la organización general de la Instrucción pública* para ser presentado a la Asamblea Nacional el 20 y 21 de abril de 1792, sus primeras palabras están destinadas a señalar los objetivos que se deben perseguir:

«Señores: Ofrecer, dice, a todos los individuos de la especie humana los medios de proveer a sus necesidades, de asegurarse su bienestar, de conocer y ejercer sus derechos, de comprender y de cumplir sus deberes.

Asegurar a cada uno la facilidad de perfeccionar su industria, de capacitarse para las funciones sociales a que tiene derecho a ser llamado, de desarrollar toda la extensión de las aptitudes que ha recibido de la naturaleza, y establecer de este modo entre los ciudadanos una igualdad de hecho y dar realidad a la igualdad política reconocida por la ley.

Tal debe ser la primera finalidad de una instrucción nacional que, desde este punto de vista, constituye para el poder público un deber de justicia» (Condorcet, 1990, 41).

También aquí se puede observar que la ambición ilustrada de Condorcet le lleva a fijar para la educación unos fines tan excesivamente complejos que será muy difícil satisfacerlos. Proveer a las necesidades y asegurar el bienestar son metas que, como atestigua la experiencia, desborden permanentemente las conquistas alcanzadas, sean cuales sean los logros que en un momento se consigan. Son aspectos excesivamente abiertos. El mismo Condorcet introducirá inmediatamente limitaciones que hagan posible una enseñanza realista. De esta manera, pocas líneas después de sus primeras manifestaciones comienza a cerrar su oferta: «la primera condición de toda instrucción, afirmará, es la de enseñar solamente

verdades». Y todavía estos enunciados sufrirán una mayor clarificación: la educación y la enseñanza «debe, en sus diversos grados, abrazar el sistema entero de los conocimientos humanos y asegurar a los hombres en todas las edades de la vida, la facilidad de conservar sus conocimientos o de adquirir otros nuevos». Las verdades y conocimientos de que ahora se habla no son simples medios. Tienen, más bien, la categoría de fines puesto que les corresponde una bondad intrínseca, según se puede demostrar a lo largo de todo el programa de Condorcet.

En esta aparentemente inofensiva declaración de objetivos y metas se contiene una de las revoluciones más radicales de la historia de la enseñanza. Las verdades a las que se destina la instrucción y el aprendizaje no son las verdades tradicionales, santificadas por costumbres inveteradas, ni las verdades religiosas, teológicas, basadas en la autoridad sagrada de la revelación, ni las verdades abstractas del pensamiento especulativo, sino que ahora se imponen verdades cuya garantía se encuentra en el grado de cientificidad que les corresponde, verdades que se fundan en la claridad, en la evidencia, en la experimentación y que únicamente responden de su validez ante el tribunal de la razón considerada como razón general y razón personal perteneciente a todos los individuos humanos. Aquí radica la razón de ser de la enseñanza y la nueva garantía de los hombres. Al proponer estos objetivos se impone un nuevo currículum, una nueva organización y planificación del aprendizaje y de toda la escolarización. Este giro en el destino de la educación incorpora una nueva narrativa que recorre todos los aspectos de la instrucción. Precisamente, mediante la implantación de una narrativa especial se otorga a la vida un nuevo sentido. A ello se refería Postman en su libro sobre el fin de la educación: «Desprovista de una narrativa, la vida carece de sentido. Sin narrativa, la enseñanza está falta de propósito. Sin un propósito, las escuelas son centros de detención, no de atención» (Postman, 1999, 19).

Podríamos continuar con la historia más reciente de la escolarización, con la historia de la educación y del currículo. Podríamos comprobar, a través de ella, los cambios que se han producido en los diferentes planos de desarrollo en función de los fines propuestos, de las metas que se pretenden alcanzar. Es suficiente, sin embargo, con haber comprobado de qué forma cambia toda la organización y toda la estructura cuando se introducen modificaciones en el tipo de objetivos que aspiramos a conseguir.

3.7. Una alternativa concreta

A lo que no podemos renunciar, después de haber planteado las correlaciones a las que se encuentran sometidos los sistemas de educación, es a presentar una opción determinada en el confuso panorama de la enseñanza actual.

Podemos admitir, como ya he desarrollado en otros lugares, que para que exista educación debe haberse producido, como indicaba Peters, «un desarrollo profundo del conocimiento y de la conciencia». La primera de las tareas educativas, indicaba Scheffler, «no consiste en ser pertinente, sino en ayudar a formar una sociedad en la que los ideales de la investigación libre y de la racionalidad sin trabas se conviertan per se en piedras miliars de la pertinencia» (Scheffler, 1977, 158).

Tenemos aquí cuatro términos que señalan un estilo de vida. Conocimientos, conciencia, investigación libre y racionalidad generan una atmósfera, un clima en el que desarrollar la personalidad humana y unas metas con cuyo logro se conquista una grandeza individual. A través de su mera enunciación, sin embargo, apenas se puede percibir lo que realmente prescriben. Es cierto que niegan y cierran muchas puertas. Rechazan, por ejemplo, los simples supuestos colectivistas, la determinación de las puras estructuras materiales y económicas, las opciones debidas únicamente a las confesionalidades ideológicas, el recurso a imposiciones doctrinales, etc. Pero dejan demasiadas fronteras sin precisar.

Estas indicaciones cumplen las exigencias de un desarrollo y evolución a través de cuatro grandes núcleos que configuran el modo humano de existencia más alto. Las dimensiones en las que se concretan corresponden al ámbito cognitivo, al volitivo, al tecnológico y al interactivo o interpersonal. Todos ellos expresan diferentes formas de un proceso de racionalización. Esto quiere decir que la razón se despliega en una serie de actos y de niveles a través de los cuales se va creando y consolidando un orden en el que vivir. Desde esta perspectiva, un sistema de valores es un proceso de racionalización gracias al cual ha sido posible descubrir y formular el orden de lo preferible, de lo bueno y de lo malo, de lo justo y de lo injusto, de lo hermoso y de lo deforme. En igual sentido, se entiende que una sociedad es la organización racional de la convivencia, amenazada siempre por impulsos incontrolados, por apetitos de

dominación, por la imposición de distintas formas de poder. El desarrollo de una personalidad, la formación de un ser humano consiste en la conquista individual de los diferentes órdenes y en la interacción armónica de los mismos. Y ésta será la nueva tarea de la escuela, la promoción de un auténtico racionalismo crítico.

Los pensadores y filósofos clásicos consideraban que es propio de la sabiduría ordenar y alcanzar el orden. El fin de la razón humana es conocer, construir y expresar el orden. Pero no existe un sólo y único orden. El orden se presenta a la razón bajo cuatro grandes formas fundamentales. Existe un orden que la razón no hace, sino que únicamente considera. Éste es el orden de las cosas naturales. Otra clase de orden es el que la razón ejecuta por medio de su propio acto. Se cumple este orden cuando la razón ordena los conceptos relacionándolos unos con otros, creando verdaderos sistemas, uniéndolos con sus respectivos signos en cuanto «términos significantes de tales conceptos». Un tercer orden es el que se produce cuando la razón interviene en los actos de la voluntad. Cada acción puede estar sometida a múltiples influencias, pero se consigue una relación especial cuando se alcanza, por ejemplo, el orden de la justicia. Finalmente, se encuentra el orden que la razón construye cuando interviene en las cosas exteriores. Éste es el caso de la construcción de un edificio, o el de la fabricación de cualquier utensilio (Vid. Martínez Barrera, 1997, 31).

A estos órdenes es necesario añadir el orden de las relaciones interpersonales. Se produce cuando la razón interviene en los actos de convivencia alcanzando formas de vida compartidas, pautas de conducta y tipos de gobierno comunes. La razón ha ensayado múltiples clases y modalidades. Intervienen aquí, con frecuencia, intereses personales y colectivos, estructuras materiales que dificultan el discernimiento. La confluencia de estos elementos hacen del orden social algo quebradizo, sometido a revoluciones, a cambios y transformaciones. Habrá que elaborar una disposición que mantenga un cierto equilibrio a fin de que la existencia disfrute de la seguridad y estabilidad imprescindible para poder sobrevivir.

Si cumplimos dignamente con estas indicaciones, si formulamos algunas prescripciones, podremos comprobar que el curriculum adquiere forma, que se distribuirá por diferentes etapas, que, sobre todo, estará siempre orientado por un destino. Examinaremos una sola dimensión para comprobar de qué manera, a partir de estos principios,

se desciende hasta las prácticas escolares y se va cubriendo la totalidad de la enseñanza.

3.7.1. Dimensión cognoscitiva

El ámbito cognoscitivo es uno de los requisitos necesarios y constitutivos de la personalidad humana.

Esta dimensión de la personalidad, del desarrollo individual, comprende el conjunto de saberes sólidamente establecidos y racionalmente consistentes. Lo integran las ciencias positivas y las humanidades en cuanto implican estudios y modelos de razonamiento contrastados, modelos que han acompañado a los pueblos civilizados en su evolución y cuyos resultados son considerados como el patrimonio más valioso de la humanidad. Sin esta dimensión, la personalidad cae fácilmente en el fanatismo, en la superstición, en el oscurantismo y en el despotismo de los apetitos primarios. Esta dimensión es, al mismo tiempo, el mejor antídoto contra el dogmatismo. No se pueden excluir otros saberes. El núcleo más fuerte, sin embargo, está constituido por los conocimientos regidos por reglas de verdad contrastada, susceptibles de verificación objetiva y de reconstrucción permanente.

Conviene tener presente, recordando los consejos de Arthur C. Clarke, que información no es conocimiento, ni su abundancia determina avances cognoscitivos. Tampoco se puede considerar que los conocimientos, del modo que quedaron definidos, son la sabiduría. A pesar de todo, no hay conocimientos sin información. Equivaldría a conocer sin nada que conocer. La sociedad de la información, de las nuevas tecnologías y de los medios de comunicación, si no quiere dejarse destruir por la información que genera, tiene que llegar a ser, además, una sociedad del conocimiento. De acuerdo con estas consideraciones, la enseñanza escolar deberá estar dotada con estrategias que permitan a los alumnos seleccionar la información, relacionarla, organizarla y dotarla de significatividad, es decir, elevarla a la categoría de conocimiento propiamente tal.

Estas finalidades de la dimensión cognoscitiva implican ofrecer a los alumnos, en un contexto de atención a la diversidad, de acuerdo con criterios claros de progresividad

de los contenidos y teniendo en cuenta sus diferentes capacidades, habilidades, estrategias y estilo de aprendizaje, los siguientes aspectos:

1.- Conocimientos actualizados, garantizados y racionalmente consistentes de las distintas disciplinas científicas y de las humanidades. Son las esferas en las que se concentran los descubrimientos, los sucesos y las experiencias más destacadas de la humanidad.

2.- El proceso que han seguido los conocimientos para su constitución y formulación, de manera que se provoque en los alumnos el interés sobre lo que los conocimientos representan, así como los pasos que hay que seguir para descubrir nuevos conocimientos.

3.- Las distintas disciplinas como grandes organizaciones sintéticas del saber, incluyendo esquemas en los que poder integrar cualquier nuevo conocimiento. De esta manera, se hace prevalecer la unificación y la fundamentación sobre la proliferación de datos que impone el crecimiento imparable de la ciencia y la acumulación de hecho determinativos de la historia.

4.- El saber científico y humanístico, internamente ordenado, tiene como fin desarrollar, en los diferentes campos, las capacidades de comprensión, expresión, interpretación, aplicación y resolución de problemas, análisis lógico, iniciativa creadora e investigadora y valoración crítica. Así aprenden los alumnos realmente a aprender (se aprende a aprender aprendiendo algo) ya que aprender significa asimilar la forma de racionalizar las cosas y la vida según sus diferentes aspectos.

5.- Un fuerte soporte instrumental; es decir, la lengua hablada y escrita, los lenguajes informáticos, el cálculo y las técnicas de razonamiento, como herramientas para obtener y seleccionar la información, tratarla, analizarla de forma crítica y transmitirla a los demás.

6.- Los avances científicos y técnicos, como contribución a la conservación del medio y mejora de la calidad de vida de la especie humana.

7.- El valor de la cultura, en cuyo contexto se desarrollan y se forma las personas.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de estas finalidades culminará en una evaluación en la que se tenga en cuenta el dominio cognoscitivo y el nivel de maduración del alumnos respecto a sí mismo (R.Neira, 1998, 5-6).

Este pequeño ejemplo, centrado en una de las dimensiones de la personalidad, sin olvidar el resto de las dimensiones y de las obligaciones educativas, es lo suficientemente explícito como para poder comprobar que el curriculum es para la educación, no la educación para el curriculum. Esto es, la educación no constituye un simple medio del curriculum, ni es el producto, sin más, del curriculum, sino, al revés, el curriculum es un medio para la educación y un instrumento para su cumplimiento y desarrollo. Que así se entienda y que así se aplique, debería ser más que la expresión de un deseo, más que una opinión entre otras, sino la expresión fundada de un proceso y de un camino que es necesario recorrer.

4.1. Algunos ejemplos

Un ejemplo de esto es el trabajo de los profesores de enseñanza secundaria, que al diseñar sus planes de estudio, indican que los contenidos tecnológicos de la asignatura desarrollan el pensamiento crítico y creativo de los alumnos, lo que es necesario para enfrentar los cambios tecnológicos y sociales de la sociedad, entre otros aspectos de la formación y educación de los alumnos.

Origniani (1982) en su libro "El currículo: una reflexión sobre la práctica" nos llama la atención sobre el rol del profesor en el sistema educativo, que se resume en las siguientes:

«La persona capaz de elaborar un material instruccional para el aprendizaje a través de las técnicas de diseño de la instrucción, de modo oral, escrito o gráfico».