

2. HUMANISMO Y TECNOLOGÍA EN EL CAMPO CURRICULAR

Antonio Bernal Guerrero
Universidad de Sevilla

Ubicada en un espacio definido entre la teoría y la práctica, la reflexión curricular se refiere tanto a la escuela como a la misma acción educativa. Considerando su carácter global, el currículum vendría a ser el acervo de conocimientos necesarios para la comprensión íntegra de la acción escolar.

Una realidad tan compleja como la curricular ha sido enfocada de diferentes modos por corrientes, escuelas y autores. En unos casos, se ha considerado curriculum lo que cada escuela en concreto realiza, en otros se ha entendido por currículo la planificación de la acción pedagógica en la escuela, o la investigación realizada en la institución escolar... Estamos en un campo, por consiguiente, propicio a la crítica, al debate, pero también en un ámbito muy definido de investigación pedagógica. Sin ser nuevo, el debate curricular no está acabado; esto no debe extrañarnos dada la preocupación que crecientemente despiertan en la sociedad tanto la educación como las instituciones específicamente educativas.

En la nueva sociedad de la información, el curriculum presenta un redoblado interés pedagógico y social. Sobre la planificación y realización curriculares recaerá la comprometida empresa de favorecer un desarrollo democrático y justo de la educación, como organización y como actividad, en un mundo interconectado con nuevas posibilidades, hasta no hace mucho tiempo insospechadas, pero asimismo con no escasos riesgos de desequilibrios sociales entre los diferentes pueblos y dentro de un mismo territorio. Los sistemas educativos experimentarán con toda probabilidad fuertes y hondos cambios, resultado de la necesaria revisión del concepto de educación formal y de sus relaciones con la educación no formal e informal. Previsiblemente se

subrayará el compromiso social de la escuela con el mundo laboral, en una incesante búsqueda de nuevas y más fecundas salidas profesionales; desde luego, el éxito institucional dependerá de la ósmosis real de las prácticas escolares con las nuevas caracterizaciones del mundo sociocultural de comienzos del tercer milenio (el desarrollo educativo está ligado al desarrollo tecnológico). Pero, cómo hallar la feliz ecuación entre la formación científico-tecnológica y la formación humanística, necesaria para alcanzar la plenitud personal. Este binomio sigue suscitando interrogantes, planteando inquietudes y generando espacios de reflexión pedagógica. Seguidamente, desde el campo de la teoría curricular, tratamos de buscar respuestas.

2.1. La conceptualización del fenómeno curricular.

Etimológicamente, curriculum venía a significar camino, curso, carrera. Actualmente, de un modo popular suele entenderse como la sistemática de materias o asignaturas objeto de estudio para el logro de un título o diploma académico. No obstante, desde una perspectiva más técnica, y dentro del campo de las ciencias de la educación, el curriculum ha venido a significar una realidad bastante más compleja, hasta el punto de que podría hablarse, sin demasiado riesgo, del curriculum como una tendencia o campo de estudio más que como un simple concepto.

A la educación escolar, a la escuela, se refiere esencialmente el curriculum; pero en un sentido muy amplio. De este modo, en el ámbito de estudio del curriculum no sólo se incluye lo que ocurre en la escuela, sino también todo aquello que está, de una u otra forma, relacionado con los fenómenos escolares: las familias, los contenidos de aprendizaje, los valores y creencias, las actitudes y relaciones entre los miembros de la comunidad escolar, la propia ciencia pedagógica, la tecnología educacional, las disposiciones legales sobre el sistema escolar, etc. Así, pues, el sentido del curriculum abarca una extensa y pluridimensional realidad centrada en los fenómenos escolares. El currículum, en este sentido, puede considerarse una aproximación holística, total, a los fenómenos educativos escolares.

Lejos de lógicas mecanicistas que puedan entender el aprendizaje exclusivamente como resultado lineal de unas determinadas acciones, englobadas bajo la denominación de enseñanza, desde la perspectiva curricular nos adentramos en la intrincada red de elementos relacionados con los procesos perfectivos de los sujetos; esto es, no sólo dependerá el aprendizaje de los métodos empleados, del alumno en sí, o del profesor en cuestión, sino también de los sistemas organizativos, de las iniciativas y prescripciones políticas en educación, de los influjos socioambientales, de las creencias de los docentes, de la cultura profesional y escolar, de la filosofía educativa... Sin un mínimo conocimiento de la tendencia curricular, un profesional de la educación no puede llegar a comprender la variedad de aspectos y facetas que intervienen en el entramado constituido por la educación escolar.

Varias perspectivas pueden adoptarse respecto del fenómeno curricular. Entre otras posibles, podríamos señalar tres: la del alumnado, la del profesorado y la de la administración educativa. Desde el ángulo de la Administración educativa, el curriculum vendría a ser el conjunto de prescripciones que los centros escolares deben acometer para alcanzar los estadios académicos legalmente establecidos (así hablamos del curriculum de la Educación Primaria, del curriculum de la Educación Infantil, del curriculum de la Educación Secundaria Obligatoria, del curriculum del Bachillerato...). Esta visión del curriculum queda recogida elocuentemente en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo español (LOGSE, 1990, Art. 4): "se entiende por curriculum el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente". Si el fenómeno curricular se aprecia desde la perspectiva de los alumnos, podría definirse básicamente como el conjunto de materias y actividades que cabe realizar para alcanzar un nivel educativo o una titulación determinada. Desde la vertiente del profesorado, el curriculum se nos convierte primordialmente en un ámbito académico sobre el que se materializa la acción profesional, constituyéndose en fuente de aplicación, de reflexión y valoración de la propia profesionalidad.

Estamos, como puede advertirse, ante un concepto complejo y que no es unívoco. No es fácil hallar una definición universal de "currículo"; este término presenta una polisemia de significados que dificulta el que sepamos a qué atenernos exactamente cuando nos encontramos dicha palabra en la bibliografía pedagógica. Por esta razón hay quien no se ha recatado a la hora de adjetivar el campo de estudio del curriculum, calificándolo de confuso, amorfo, desordenado y caótico (Jackson, 1992).

Se ha definido el curriculum como una serie estructurada de pretendidos resultados de aprendizaje; como la reconstrucción del conocimiento y experiencia, sistemáticamente desarrollada bajo los auspicios de la institución escolar, para capacitar al estudiante en el control del conocimiento y de la experiencia; como una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de modo que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser llevado efectivamente a la práctica... En fin, se ha definido el curriculum como un plan de estudios, como experiencias de aprendizaje planificadas, o el conjunto de experiencias reales en la escuela, o una serie estructurada de objetivos de aprendizaje, o un plan determinado para la acción educativa. En síntesis, tanto se entiende por curriculum un plan de estudios o previsión general y remota de una actividad que ha de desarrollarse en los centros educativos, cuanto un proyecto concreto que establece un centro o un profesor, adecuado a las condiciones peculiares del centro o del aula donde debe realizarse.

Sin ánimo de cerrar el debate conceptual sobre el curriculum, tal vez podríamos resumir las definiciones del currículo alrededor de dos acepciones de las más usuales.

Una, de carácter extensivo; otra, de vocación más restrictiva. En el primero de los casos, suele identificarse el currículum con todas las cuestiones institucionales, organizativas y didácticas de la escuela, apuntando hacia el conjunto de metas, actividades y materias que definen las estructuras de un sistema escolar dado. En un sentido más estricto, cabría una segunda acepción del término aludiendo a la actividad que han de realizar profesores y alumnos en los centros escolares: conjunto de estudios y de experiencias que, principalmente gracias a la acción mediadora de los profesores, conducen al desarrollo personal del educando.

Con todo, el concepto de currículum no deja de girar en torno a la complejidad. Actualmente, se ha ampliado su radio de acción hacia lo no intencional (currículum oculto) y hacia lo no realizado (currículum nulo, currículum realmente recibido por el alumno). Es decir, pasan a considerarse dentro del fenómeno curricular aquellas consecuencias de su aplicación no buscadas o previamente planificadas. Cuando se habla de currículum recibido por el alumno se trata de afirmar que es el currículum que el estudiante ha decodificado y, en consecuencia, el que ha recibido realmente, que siempre diferirá del que el centro o el profesor habían planteado. En cambio, el currículum se adjetiva de oculto, añadido, no esperado, encubierto, implícito o inadvertido, para señalar esas consecuencias que el desarrollo curricular origina en el aula y que, evidentemente, ni se planifican ni se plantean como metas a conseguir, pero que, no obstante, se dan y se manifiestan. Parece que el progreso en el conocimiento del fenómeno curricular nos ha conducido a una creciente complejidad conceptual. Tal vez no pueda ser de otra forma. A continuación, nos introducimos en la evolución del conocimiento del currículum.

2.2. El discurso curricular contemporáneo.

A lo largo del siglo XX, el discurso curricular ha adoptado varias direcciones teóricas que encierran distintas perspectivas y enfoques acerca del currículum. Se ha afirmado, respecto del currículo, que no existe en la actualidad ninguna teoría individual bien desarrollada, ninguna teoría unificada que nos ayude en la práctica de la educación (Klein, 1990). Las diversas teorías y metateorías curriculares acentúan ciertos elementos, desde supuestos determinados, hallándose una globalidad fragmentaria, discursos acaso complementarios, pero, dentro de cada marco teórico curricular, diversificados y aparentemente hasta antagónicos. Tampoco faltan quienes celebran la variedad teórica sobre el currículo, amparándose en la legitimidad de presupuestos teóricos diferentes, invitando incluso a fomentar la variedad en la teoría curricular (Walker, 1982).

Tal vez la ausencia de una teoría comprensiva del currículum se deba, entre otros factores, al talante fundamentalmente práctico y aplicado de los problemas que

afectan al estudio del curriculum. En este sentido, no resulta fácil establecer principios regularizados y coherentes de los fenómenos educativos, que no son predecibles del mismo modo que los fenómenos que estudian las ciencias naturales. De este modo, hay quien ha preferido hablar de "ideologías" del curriculum (religiosa, humanista realista, progresiva, crítica, reconceptualista) en lugar de teorías (Eisner, 1992), esto es, creencias acerca de lo que la escuela debería enseñar, señalando fines y dando razones.

Tan amplio y diverso como el propio conocimiento y pensamiento pedagógico parece ser el ámbito curricular. De ello tratan de dar cuenta un buen número de clasificaciones posibles de las principales tendencias del discurso curricular (Walker, 1982; Grundy, 1991). Jackson (1992) realiza una selección de las clasificaciones de McNeil, de 1977, y de Eisner y Vallance, de 1974, que vienen a coincidir en señalar cuatro orientaciones principales: humanista o de desarrollo de la persona, de cambio social, tecnológica y académica. En cualquier caso, adentrándonos en el terreno de las teorías curriculares contemporáneas, sí que puede apreciarse una oscilación de ideas: desde las más primigenias en torno al curriculum a las surgidas como reacción precisamente a aquéllas.

2.2.1. El tradicionalismo curricular.

En sus orígenes, el curriculum, como un campo específico de investigación y teorización pedagógica, brota de la dirección científico-positiva que contribuyó decisivamente a la consolidación de las disciplinas sociales, humanas, como la pedagogía, la psicología o la sociología. El auge y el predominio de la ciencia y del método experimental, propio de la modernidad, se puede apreciar no sólo en los límites de las ciencias naturales, sino en los propios círculos intelectuales desde los que se hacían las ciencias tradicionalmente denominadas espirituales o humanas; el impacto de los modelos positivistas científicos en el ámbito de la educación no se hizo esperar, y pronto alcanzó eco en la teoría y en la práctica educativas.

Cuando el siglo XX se iniciaba, el desconocimiento por parte de los educadores de las metodologías científicas y la desorganización de la escuela -que alcanzaba su consolidación popular en una buena parte del planeta-, rápidamente fueron denunciados por insignes teóricos de la educación que propugnaban la necesidad de introducir los principios lógicos y racionales en el interior de la escuela, con el fin de hacerla una institución eficaz para la sociedad que la había creado.

En este sentido insistieron brillantes representantes de la corriente denominada "educación progresiva" norteamericana, defensora de una escuela activa, social y puerocéntrica, adonde la experiencia y la experimentación constituyen actividades primordiales. Puede así apreciarse en una obra no muy extensa de John Dewey, de

1902, *The child and the curriculum*; o en el conocido "Project-Method" de W.H. Kilpatrick (1921), formulado en la misma línea experiencialista que había difundido Dewey. Igualmente, desde la proverbial obra de Franklin Bobbitt, *How to make a curriculum*, de 1924, hasta las posteriores de Ralph W. Tyler (1949), Benjamín S. Bloom y cols. (1956), Hilda Taba (1962)... se observan desarrollos teóricos del curriculum fundados en una organización racional del trabajo escolar, en la que existe una finalidad explícita y conocida y una neta conciencia de los medios. Al amparo de los senderos marcados por los primeros teóricos del curriculum, se ha generado toda una tradición pedagógica que ha confiado en la asunción de la vía científica positiva y en su proyección técnica, procurando edificar los principios fundamentales que deben orientar el curriculum.

Desde una perspectiva clásica racionalista y empirista, el pensamiento del hombre se entiende básicamente como proceso lógico que guía la actividad humana, aun existiendo -nos referimos al original pensamiento americano en torno al currículo- una clara preocupación por la política educativa, de la que han de surgir las hipótesis de investigación. Gracias al empleo de la lógica y de la metodología experimental podría asegurarse la satisfacción de los múltiples problemas que afectan al entramado social.

Tomando la utilidad como valor predominante, la teoría curricular tradicionalista procura facilitar la racionalización de los objetivos educativos, los medios que se precisan para su consecución y los instrumentos y técnicas de evaluación necesarios para comprobar el grado de su alcance. El desarrollo curricular desde la vertiente tradicional ha hecho hincapié preferentemente en la dimensión cognitiva del ser humano. Las investigaciones pedagógicas que se han generado en esta dirección han abordado el problema de la secuencialización de los contenidos y la obtención de aprendizajes, preponderantemente instructivos; así como se ha desarrollado toda una corriente, de enorme influencia internacional, que ha girado en torno al establecimiento de taxonomías de objetivos de la educación. Por lo demás, la selección de contenidos escolares ha estado frecuentemente al servicio de los intereses sociales, buscándose básicamente la adaptación del escolar a la sociedad y el supuesto progreso de la misma, mediante la útil aportación de cada sujeto. No es de extrañar, de este modo, que el hombre haya sido visto principalmente como un ser capaz de producir, puesto que, desde el espíritu pragmatista y behaviorista que ha animado gran parte del pensamiento curricular tradicional, el pensamiento se pone de relieve en la propia acción.

El tradicionalismo curricular, en su legítima aspiración de racionalidad científico-tecnológica, se había detenido casi exclusivamente en los aspectos externos y visibles, directamente observables y evaluables de los fenómenos educativos. Por otro lado, los referentes axiológicos en la influyente corriente tradicionalista curricular

Repro...
norteamericana son de carácter casi estrictamente social; se trata de satisfacer esencialmente necesidades sociales y la persona encuentra su sentido en las propias contribuciones al orden y al desarrollo social. El horizonte de la singularidad de cada sujeto queda eclipsado porque la transformación configurativa del proceso educacional, dentro del pensamiento curricular tradicional, conduce a una participación activa en las intenciones comunitarias y en las soluciones colectivas de las cuestiones sociales.

2.2.2. *Las reacciones ante el tradicionalismo curricular.*

Voces de repulsa y desacuerdo se alzaron contra los rasgos que caracterizan el tradicionalismo curricular, ofreciendo nuevas propuestas y vías de construcción y desarrollo del currículo. Una corriente representativa de tal rechazo es la que se ha venido a denominar *reconceptualista* (Pinar, 1975). En el reconceptualismo se cuestionan los modelos tecnológicos de intervención orientados a metas, porque no se ajustan debidamente a las exigencias propias de la enseñanza. Para los reconceptualistas, el currículo debe orientar hacia algo más íntegro, sintetizado en el proceso de humanización y liberación en su dimensión individual y también social (Pinar, 1978, 1978 a).

De este modo, adquieren una gran importancia la sensibilidad y la imaginación, todas las dimensiones de la persona, que no es únicamente un ser cognoscente racional, capaz de construir conocimiento científico explicativo de la realidad. Ésta es mucho más compleja, pero también más rica. Así, las dimensiones ética y estética son abiertamente reconocidas y valoradas por sí mismas, admitiéndose formas de conocimiento de la realidad no necesariamente a través de la lógica. La comunicación genuinamente humana, donde el otro es visto como sujeto y no como objeto, como alguien y no como algo, se entiende como un componente esencial del currículo. Igualmente, se advierte en las obras artísticas, en las experiencias estéticas no sólo una fuente de goce personal, sino una oportunidad única para desarrollar la imaginación y la creatividad, al tiempo que una vía para desarrollar la capacidad reflexiva y la conciencia crítica, por lo que los trabajos artísticos deberían ser un elemento básico de todo curriculum (Stinson, 1985).

Una clara censura de la finalidad de los currícula tradicionales se advierte en la teoría reconceptualista. Tradicionalmente, los currícula se elaboraban en función de las necesidades sociales, dejando en un plano secundario, o ni siquiera eso, las necesidades personales de los escolares y de los docentes. La acusación a la escuela se nos ofrece paladinamente: se trata de una institución que ejerce exclusivamente una función social de control, siendo el curriculum una elaboración técnica al servicio de tales propósitos, que a la postre no representan a toda la sociedad, sino a las elites dominantes. Se cuestiona, pues, gravemente el curriculum tradicionalista, porque acarrea el serio riesgo de manipulación de la comunidad educativa escolar, impidiéndose

de hecho el auténtico desarrollo personal de profesores y alumnos, puesto que sus intereses singulares no son realmente considerados. En este sentido, desde la teoría reconceptualista, se ha afirmado que el curriculum, en su más completo sentido, debe estar centrado en la persona (Pinar, 1978 b).

No hacia la consolidación de las estructuras reinantes en la sociedad, sino hacia la reforma personal y colectiva ha de conducir el curriculum. Acaso aquí reside lo nuclear del análisis profundo del reconceptualismo, y de ello se deduce su desaprobación de los tradicionales modelos tecnológicos curriculares. Lo principal y radicalmente importante es la persona, la construcción personal; lo demás tiene que ser secundario e instrumental respecto de aquello. Por eso se cuestionan hasta los objetivos mismos, porque tal vez en el necesario esfuerzo por conseguir lo impuesto se olvide lo más valioso: el desarrollo personal (Pinar, 1978 a). Se reclama en la teoría curricular reconceptualista una educación diferencial, capaz de atender a las necesidades y a los intereses individuales. El diagnóstico pedagógico, pues, no puede partir de las necesidades sociales y desde ellas formular los objetivos, sino que debe empezar por reconocer las individualidades de los protagonistas del proceso educativo, convirtiéndose los intereses y carencias personales en el núcleo de todo diagnóstico pedagógico. Hay en estos planteamientos una inequívoca razón: no hay dos personas iguales, y el desarrollo personal adopta una pluralidad direccional imposible de prefijar por completo en cualquier diseño tecnológico.

Los reconceptualistas abogan por la olvidada "interioridad" de la persona, como reacción a la excesiva atención de los aspectos exteriores de la conducta humana, propia del tradicionalismo curricular. Tal es el vigor puesto en la defensa de la subjetividad humana, que la enseñanza se interpreta básicamente como un diálogo crítico entre profesores y estudiantes, un diálogo por el que se llegue a horizontes de mayor realización personal mediante la construcción de una conciencia crítica de la realidad. Por esta razón, se ha insistido en la dimensión de relación interpersonal, más que simplemente grupal, así como en la necesidad de que los profesores desvelen qué hacen y cómo, desde sus convencimientos personales y el desarrollo de su ejercicio cotidiano. De esta manera puede construirse una gama de conocimientos, fruto de la actividad diaria en el aula, que justifica la práctica educativa y coadyuva a la transformación personal de alumnos y profesores, estableciéndose un nexo real entre la teoría y la práctica, entre lo planificado y lo real, lo externo y lo interno, los instrumentos y las metas (Butt et al., 1992).

No hay lugar en la teoría reconceptualista para la modelación de la conducta humana, bajo ningún pretexto. Las actitudes y valores no se pueden inculcar, sino en todo caso clarificar personalmente, debe ser fruto de la libre asunción de cada persona. Lo contrario sería manifestación del control social, ejercido más o menos conscientemente por el profesorado, haciendo caer al alumno en una absoluta desmotivación

ante cuestiones que a menudo le importan más bien poco (Giroux et al., 1981). El reconceptualismo, en cualquier caso, propugna un replanteamiento de lo axiológico en la relación educativa.

Para los reconceptualistas, el conocimiento no se construye sólo mediante la acción pedagógica, sino que constituye un acto existencial y aun político. El conocimiento se construye desde una actitud abierta a lo problemático y que considera toda situación personal y diferenciada. Se aprecia en este enfoque curricular una decisiva influencia de determinados planteamientos filosóficos de la ciencia, de un modo particular se observa el influjo de la escuela neomarxista de Frankfurt, donde resulta fundamental la praxis como plataforma del conocimiento científico, al igual que un inequívoco relativismo negador de todo conocimiento científico seguro y de toda objetividad fundamentadora de la realidad. En consecuencia, el conocimiento científico, la elaboración de la ciencia, más que una cuestión estrictamente intelectual es de carácter social; el conocimiento se construye por hombres concretos en ámbitos culturales también concretos, con intereses delimitados y con problemas determinados, que hay que resolver. De este modo, la elaboración del conocimiento científico depende del contexto en el que se realice y su valor epistemológico queda referido a la comprensión, explicación y resolución de cuestiones problemáticas de la situación concreta y práctica desde la que se edifica y a la que, en definitiva, ha de servir (la praxis como punto de partida y como meta) (Habermas, 1988).

Las críticas reconceptualistas al tradicionalismo curricular están animadas por un propósito de desvelar la naturaleza y el papel de la teoría tradicional poniendo de manifiesto sus condicionamientos de orden social; se trata, a la postre, de liberar al hombre del mecanismo social para acceder a una vida racional y libre, que le pueda situar por encima de las servidumbres sociales que le oprimen. La meta es un hombre libre dentro de una sociedad libre de explotación. No hay que insistir, por tanto, en que la teoría reconceptualista no se olvida de la sociedad en su alegato de la persona; más bien está muy presente en todas sus formulaciones pedagógicas. No se trata, pues, de un menosprecio de lo social, sino de que los mecanismos sociales se humanicen, y esto sólo es posible, para los reconceptualistas, desde el análisis, la crítica radical y las respuestas personales libres y comprometidas en, desde y para contextos socioculturales determinados.

En un tiempo donde la persona parece difuminada entre los engranajes de un entramado social deshumanizado (Habermas, 1975), la escuela ha de elaborar un currículo centrado en la persona, basado en una ética liberadora del hombre. En el reconceptualismo se aspira a un nuevo orden social impulsado por una escuela capaz de descubrir los elementos que alienan a profesores y alumnos. La preocupación central de la teoría reconceptualista se comprende mejor cuando se ve a la luz del nuevo humanismo de inspiración marxista que la anima. La educación se entiende

radicalmente como un proceso dialéctico a través del que se consigue una emancipación individual y social (Pinar, 1975). Parece claro, pues, que en el reconceptualismo hay una fuerte influencia de lo social.

En este marco teórico adquiere sentido la denominada *teoría crítica* de la educación (Carr y Kemmis, 1988; Carr, 1990), que aspira a descubrir los valores ocultos que subyacen a la práctica, para posteriormente favorecer el desarrollo de la conciencia de los individuos. Se trata de una teoría educativa de corte sociopolítico. Los antiguos enfoques marxistas en torno a la reproducción escolar (Bourdieu y Passeron, 1970) han sido superados por nuevos planteamientos que hacen posible análisis internos, micropolíticos, de la realidad de la escuela y que pretenden favorecer la autoemancipación de los agentes escolares respecto de los mecanismos sociales opresores y de sus prácticas rutinarias (Kemmis, 1988).

El clásico reduccionismo marxista a determinaciones de carácter económico ha sido superado buscándose un análisis del curriculum mediante la aplicación de la teoría marxista de la ideología a la escuela, que haga posible la transformación de la práctica escolar misma (Giroux, 1983; Apple, 1982, 1987). Una posible ciencia crítica de la educación (Carr, 1990) se ofrece como una perspectiva que, frente al objetivismo propio del positivismo, integra criterios valorativos, históricos, ideológicos, con una visión epistemológica participativo-colaborativa, encaminada en y para la transformación de la acción.

2.3. Tradicionalistas y reconceptualistas: una recapitulación necesaria.

A la luz del discurso curricular contemporáneo, podemos afirmar esquemáticamente que ha habido teorías distintas que presentan propuestas curriculares diversas desde supuestos teóricos asimismo diferentes. En el tradicionalismo curricular se adoptó una orientación científico-tecnológica, donde primó la metodología experimental, con contenidos dirigidos a la adaptación y al progreso social, resultando fundamental el aprendizaje instructivo de contenidos y de valores vigentes en una sociedad determinada. En el reconceptualismo, el hombre no es visto sólo como un ser racional, sino que es una totalidad compleja con distintas dimensiones (ética, estética, política...), justificándose una postura epistemológica distinta a la científico-positiva, basada en la construcción del conocimiento desde intereses personales y grupales. En esta alternativa crítica, el currículo no admite el planteamiento de objetivos impuestos desde instancias externas a los protagonistas del proceso educativo, la metodología de trabajo escolar está amparada en la participación, la cooperación y en las relaciones interpersonales, y la selección de contenidos y experiencias educativas deben ir encaminadas al desarrollo de las personas y a la concienciación social (de algún

modo podría decirse que se educa para la desadaptación), a la busca de una práctica escolar transformadora de la realidad.

El humanismo que se respira en la orientación reconceptualista del currículo ha puesto de relieve importantes deficiencias de la teoría curricular basada en esquemas racionalistas y empiristas. Ha insistido en la insuficiencia de un curriculum racionalmente diseñado (objetivos, procesos de enseñanza-aprendizaje, evaluación...) que en su afán por controlar todas las variables que inciden en la construcción humana, se ha detenido más, por no decir exclusivamente, en los productos observables, cuantificables, externos de la conducta humana, olvidando al sujeto mismo de la educación y omitiendo el sentido que para la persona tiene la vida (con todo el riesgo que entraña el compromiso libre con los valores en un proyecto personal concreto), empezando por la cotidiana, y hasta relegando a planos menos relevantes la comprensión de la realidad por parte de la propia persona. En la búsqueda de la eficacia, el tecnologismo ha descuidado y desatendido tal vez el último criterio al que referirnos: el respeto a la dignidad de la persona y el desarrollo de sus dimensiones esenciales. En efecto, el peligro de la despersonalización y del anonimato acecha en el tecnologismo, donde en virtud del logro eficiente de metas mensurables, controlables y evaluables se arrincona y posterga la intimidad de la persona, sin la cual, al cabo, no hay vida genuinamente personal.

Mas el reconceptualismo también ofrece deficiencias y limitaciones, no ha colmado todas las inquietudes de los teóricos del curriculum. En su afán por rechazar planificaciones pedagógicas externas al proceso concreto de la educación, a cada proceso contextualizado de un modo particular y diferenciado, se cae en una posible desorientación del propio proceso educativo, ya que carece de fines y objetivos que le den sentido; se deja a la "espontaneidad" de alumnos y docentes el aprendizaje y la construcción del conocimiento científico, desaprovechándose el acervo cultural que las ciencias y técnicas de la educación actuales ofrecen. De otra parte, es difícil sostener una idea sustancialmente desadaptadora de la escuela, que es a fin de cuentas una institución social que de la sociedad recibe recursos, medios y solicitudes específicas.

Por lo demás, cabría polemizar sobre los supuestos teóricos en los que se fundamentan las diversas alternativas curriculares (Escámez, 1987): ¿Hay una lógica de pensamiento o existen distintas lógicas y criterios de verdad?, ¿la praxis humana se justifica en la persona o en la sociedad?, ¿la construcción humana es controlable por la manipulación de variables externas o la indeterminación del ser humano escapa al rigor de la predicción científica?, ¿el progreso social es un continuo o requiere formas cualitativamente diferentes de organización social?

El denominado tradicionalismo curricular se originó, a su vez, como reacción a la educación tradicional, tachada de memorista y libresca. De este modo, se acentuó la importancia de la actividad externa, sensible. Hay un innegable valor en los pioneros de la teoría del curriculum, puesto que evidenciaron la necesidad de reformar la escuela, dándole al niño un protagonismo hasta entonces generalmente negado en la relación pedagógica y buscando honestamente la eficacia del aprendizaje y de la consecución de los objetivos de la institución escolar. Pero también es verdad que se acabó despreciando la actividad interior del ser humano, la imaginación, la sensibilidad, en aras de la consecución de resultados visibles y materiales, por el sometimiento al criterio de utilidad como el de mayor rango educativo.

No ha sido extraño, pues, que la escuela se haya visto como un medio de promoción social y que las actividades que en ella tengan lugar presenten un carácter utilitario, y cuanto más inmediato tanto mejor, como si no interesara verdaderamente una genuina formación mental y ética de la persona. No se aventura demasiado si afirmamos que pragmatismo y presión social han concurrido en el panorama, primordialmente realista y sociopolítico, que presentan, en líneas generales, los sistemas de educación.

2.4. Aproximación a los actuales enfoques curriculares.

Podemos considerar distintas formas de análisis y reflexión sobre el diseño y desarrollo curriculares, diferentes modos de advertir, examinar o conocer las cuestiones pedagógicas relativas al fenómeno curricular. Estos enfoques pueden sintetizarse, grosso modo, en tres: tecnológico, cultural y político o crítico (House, 1988; Corbet y Rossman, 1989). Tales enfoques o perspectivas del curriculum presuponen rasgos distintivos.

Desde la perspectiva tecnológica, la principal atención se centra en la producción y en la innovación basada en la aplicación de la técnica y sus efectos consecuentes. Para el enfoque cultural, el curriculum se entiende como un proceso susceptible de reconstrucción y definición fenomenológica e interpretativa de las distintas prácticas personales, dentro del marco institucional. Mientras el enfoque tecnológico puede quedar definido sintéticamente por su orientación a la producción y el enfoque cultural por su orientación al significado, la perspectiva crítica podría quedar configurada por su orientación hacia el conflicto, en tanto que se trata de crear una conciencia crítica y política capaz de generar una práctica escolar transformadora de la realidad.

2.4.1. La perspectiva tecnológica.

En el ámbito educativo, la perspectiva tecnológica del currículo no está amparada en razonamientos personales o simplemente intuitivos, sino que pretende apoyarse en

el conocimiento científico de normas fundamentadas. Para el enfoque tecnológico, el componente explicativo de la ciencia, la mayor racionalidad y sistematización posibles, constituyen elementos esenciales. Tal fundamentación no garantiza el éxito completo de la acción, pero proporciona los medios para el perfeccionamiento progresivo de la misma. Bien entendida, la estructura tecnológica de intervención en la realidad encierra, como un elemento esencial, el componente explicativo de la ciencia (Bunge, 1981). La complejidad de elementos que intervienen en los procesos educativos, después de ser identificados, se articulan en una multiplicidad de modelos de planificación del currículum con el propósito de prever y regular estilos o estrategias de intervención educativa, soslayando formas de actuación meramente empíricas o personales alejadas de la formalización científica. La aspiración de alcanzar la mayor racionalidad posible en la práctica educativa, anima toda tecnología científica de la educación, y también de la enseñanza en tanto que disciplina normativa de intervención en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Ya adoptemos una perspectiva más general, ya adoptemos una perspectiva más concreta, respecto de la elaboración del currículum, en el enfoque tecnológico hay un esquema básico que puede cifrarse en la señalización de unos medios adecuados respecto de unos fines determinados. Sustancialmente, la elaboración curricular, desde la orientación tecnológica, y desde cualquiera de sus modelos propuestos, parece establecer claramente una relación de medios a fines.

Tecnológicamente, la elaboración del currículum exige: fijación, secuencialización de objetivos, cuanto más concretos sean estos mayor será la previsión tecnológica del curso de la acción; diagnóstico pedagógico, que implica un conocimiento de la realidad del sujeto en que se interviene; selección de experiencias de aprendizaje y de contenidos; organización, dirección y control de las relaciones de comunicación; selección y disposición de los distintos recursos necesarios para el alcance de los objetivos; y evaluación del proceso, valorando el grado en que se han logrado los objetivos, comprobándose de este modo la validez de la previsión tecnológica.

Básicamente, estos componentes curriculares pueden apreciarse en la variedad de modelos tecnológicos propuestos desde enfoques psicológicos sobre los procesos de aprendizaje (Ausubel, 1976; Bruner, 1966; Klausmeier y Goodwin, 1975; Skinner, 1976...), o desde perspectivas más estrictamente didácticas, ordenadoras sistémicamente de los factores que pasan a intervenir en la planificación y el desarrollo del currículum (Gagné y Brigg, 1976; Gagné, 1985; Wheeler, 1976; Peterssen, 1976; Moore, 1974), o desde planteamientos cibernéticos (Landa, 1978).

En el enfoque tecnológico de la planificación curricular, hallamos una intención de estructurar la educación y la enseñanza como una técnica, como una técnica científica. El proceso educativo es visto como un proceso racionalmente tecnificado y

orientado por criterios predominantemente de eficacia al servicio de unos valores impuestos o propuestos a la misma acción. Los modelos tecnológicos pretenden constituir, paulatinamente de modo más preciso, formas de acción que resultan externas, tanto en su elaboración como en su control, a los propios protagonistas de los procesos educativos.

No han faltado detractores de la perspectiva tecnológica del diseño y desarrollo curriculares, que a fin de cuentas no es más que una concreción del enfoque general de la técnica en la vida de la cultura y de la sociedad. Así, en el ámbito "epistemológico" se han consignado ciertas sospechas sobre el quehacer del tecnólogo, quien supuestamente procurará crear una mentalidad "técnica" recelosa del saber sobre el hombre y las cuestiones de valor, así como también con relación a todo saber "puro", que se basta a sí mismo sin buscar el dominio de la realidad; por lo demás, los saberes tradicionalmente denominados espirituales, relativos al hombre y a la cultura, carecerían de rigor y estabilidad frente al conocimiento cierto y exacto del saber técnico.

Pero esta tendencia de orden gnoseológico también se podrá experimentar en los usuarios de la técnica, en la sociedad misma, no sólo en sus estudiosos y operarios. En la medida que la técnica hoy resulta prácticamente inconcebible sin electrónica, y haciendo un análisis más bien centrado en el terreno de las ciencias naturales -aunque las sugerentes reflexiones son extensibles por lo general al campo pedagógico-, el profesor Marías (1985) ha denotado atinadamente, junto a la ampliación de posibilidades que entraña la técnica, sus limitaciones y riesgos: automatización del saber o reducción del saber a "datos"; propensión a la cuantificación, incluso en campos en los que no tiene sentido; la tendencia a simplificar las cosas; la inclinación a reducir la realidad humana a los modelos de las ciencias físicas, a ignorar e incluso negar cualquier saber que no pueda ser reducido al alcance del computador; y aun la renuncia a la razón, operación decisiva del conocimiento, confundiendo éste con la acumulación y uso de materiales o recursos. Si los riesgos y limitaciones son graves en el ámbito de las ciencias de la naturaleza, las derivaciones para una tecnología educativa lo serían aún más, por el carácter de humanidad ligado a todo fenómeno educativo.

A los modelos tecnológicos se les ha tachado a menudo de "eficientismo". Fruto de una racionalidad cuantificadora, en la que no interesa en verdad el ser de las cosas en sí mismas, sino cómo puede intervenir sobre ellas para someterlas a su interés, el efficientismo de la técnica viene a ser una reducción forzada de la realidad, extrayendo de ella lo que puede ser objeto de predicción y uso, y sobre todo útil. Esta racionalidad cuantificadora acaba por traducir el bien del hombre en satisfacción de necesidades (primarias y artificiales) y toda la realidad pasa a considerarse en términos de eficacia (Spengler, 1967). La técnica impulsa de este modo el materialismo, y el hombre, como perdido entre las cosas, como una cosa más entre las cosas, refleja de la

propia mirada objetivadora que se dirige al mundo, queda atrapado bajo el imperio de los medios, una vez perdido el de los fines.

Considerando la relación que la técnica presenta con la organización, bajo el peso de la "objetividad" de la técnica y las redes de la organización, puede haber una pérdida de la libertad humana, de la capacidad de la persona, de la singularidad personal. Anulada la libertad y la capacidad de razonar, la manipulación puede ser un hecho. Aparte de los riesgos que el simple funcionamiento de la técnica puede significar, el mayor de todos, apurando el tono de gravedad, es el que esas técnicas pueden poner en las manos de un poder desaprensivo, una de cuyas finalidades sea la restricción o anulación de las libertades individuales o sociales. La escuela, en este caso, no es más que un aparato al servicio del poder.

En un enfoque curricular tecnológico hay un riesgo evidente: favorecer la ilusión técnica, absolutizándola, de tal manera que la técnica cobre autonomía, a modo de un robot que actúe por su cuenta y escapara al control de su creador. Ciertamente, el olvido del sujeto de la educación, de la totalidad que la persona es, la desatención en la práctica rutinaria educativa de los aspectos diferenciales, la carencia a menudo del necesario principio de flexibilidad en el quehacer educativo, el escaso o nulo margen para la iniciativa individual... son suficientes razones para sospechar de un desarrollo curricular basado en modelos tecnológicos de intervención educativa, sobre todo si se los ve irremediabilmente ligados a una filosofía eficientista-pragmatista. Pero tal vez ésta no sea la única interpretación correcta.

En cualquier caso, en la tecnología educativa hay que reconocer la noble aspiración a la estructuración de una planificación racional de la acción educativa. Abundando más, se ha afirmado que los modelos tecnológicos de intervención albergan un valor moral: "contienen en sí un impulso moral, en tanto en cuanto cualquier actividad auténticamente creadora lo es porque no infringe el orden del universo; ellos infunden sentido de responsabilidad; prueban la inexcusable servidumbre del hombre a las leyes de la naturaleza; la necesidad de fundamentar las acciones en bases objetivas; educa a los que cultivan en la lealtad y en el rigor (...); habitúa en la dependencia del trabajo en equipo, a la experimentación y a los procedimientos científicos" (Medina Rubio, 1987, 105). Incluso se ha apreciado en la técnica un prodigioso camino de liberación humana: "Como se ha dicho con frecuencia, las técnicas representan, al tiempo que una posibilidad de codificación y mecanización de la existencia, una no menos enérgica posibilidad de liberación de las energías humanas. Mediante la técnica puede ser cierto que un día el hombre deje de ser explotado por el hombre" (Ferrater Mora, 1952, 281).

Nunca como ahora el hombre ha dispuesto de tantas posibilidades de acción y de creación, de ahorro de esfuerzo y de dilatación del mundo a su alcance, de informa-

ción y de comunicación personal. Nunca ha habido tantas posibilidades de desarrollo personal para tantos hombres. De modo análogo a lo que acontece en el terreno moral, la técnica se sitúa en el campo de la libertad humana, por encima y más allá del ámbito de la naturaleza. Así, pues, desde otra perspectiva, la tecnología que se divisaba como opuesta a la libertad del hombre, resulta ser una preciosa vía para su desarrollo como persona, para el libre despliegue de sus aptitudes peculiares y para la ejecución de su proyecto de vida.

Entiéndase bien que la técnica pedagógica conlleva una transformación, un cambio de la realidad educativa; pero en su aplicación concreta puede crear y desvelar nuevos espacios y situaciones inéditas. La realidad educativa es configurada por la técnica, pero no absolutamente. Esto es, los modelos de ordenación de la educación y de la enseñanza han de estar orientados por el principio de *flexibilidad*.

La norma técnica, *sensu stricto*, no puede ser igual y reiterativa. Arranca de unos objetivos, cuya determinación siempre entraña un problema axiológico, que enlaza con los diversos elementos y fases del desarrollo curricular, y afecta a personas y procesos únicos y singulares, susceptibles de ofrecer resultados distintos con idénticas intervenciones tecnológicas. La tecnología pedagógica ha de readaptarse de continuo ante la pluralidad de situaciones singulares en las que ha de incidir. En este sentido, el enfoque tecnológico de elaboración curricular, como pura normativa, requiere una aplicación creadora. Para poder desarrollar fecundamente esa flexibilidad creadora que la práctica reclama, no se puede prescindir de una actitud y una preparación científica sólida. Pero el enfoque tecnológico del curriculum no implica única y meramente una aplicación objetiva de unas normas técnicas, científicamente fundadas, orientadoras del curso de la acción educativa.

La tecnología, en suma, se nos presenta como útil y precisa, pero al mismo tiempo expuesta a ciertas amenazas derivadas de su abuso. De la bondad ontológica de la técnica, como materia fundada en la inteligencia y la actividad humanas, se ha querido deducir su valor moral (Laloup y Nelis, 1959), pero, admitiendo su bondad ontológica que no es más que aplicación a lo técnico de la bondad trascendental del ser, desde una perspectiva "humana", "moral", se hace difícil sostener que lo técnico es moralmente valioso por sí mismo. Esa supuesta intrínseca bondad moral se encuentra en disonancia con la íntima consistencia de todo bien útil, que no puede soportar por sí una determinada clasificación ética, que únicamente puede convenirle respecto del fin a que sirva (Medina, 1987). Parece necesario admitir la indiferencia moral del quehacer y de los objetos técnicos en cuanto tales (una aptitud técnica no es una cualidad moral). De modo que el bien ontológico de la técnica no tiene por qué traducirse obligadamente en un bien moral. Es, en definitiva, un sistema de valores, que facilita la proposición de objetivos educativos, el que da un sentido ético al quehacer tecnológico. La técnica, por sí misma, sin un referente axiológico que la temple

y le dé sentido, propende a proparse y acarrea el riesgo de la cosificación y manipulación del hombre.

La elaboración y uso de modelos tecnológicos de acción educativa no es sino una muestra evidente de que la pedagogía aspira, como ciencia de la educación, a obtener la máxima regularidad y racionalización posibles en sus acciones, en todas las dimensiones humanas perfectibles y en ciertos ámbitos socioculturales, al objeto de poder fundamentar principios, modelos, programas y estrategias determinadas (Sarramona, 1990). Pero este empeño no puede realizarse desde un ilusorio avalorismo -los valores, en realidad, impregnan todo el quehacer pedagógico-, por mor de la "ciencia", sino, antes al contrario, debe hacerse desde un compromiso axiológico.

2.4.2. *El enfoque "cultural"*.

La perspectiva cultural considera el curriculum, más que un producto material "impuesto" técnicamente, en aras de la eficacia, como un proceso que se reconstruye y define fenomenológicamente al amparo de los marcos institucionales, así como de los procesos y mecanismos de interpretación y prácticas personales de los docentes. Diferenciándose de este modo de la postura tecnológica, en la que se conceptualiza el fenómeno curricular como un producto susceptible de ser elaborado a través de la aplicación de principios y procedimientos técnicos, y también como un proceso que puede ser puesto en práctica mediante el control y la dirección técnica de todas sus secuencias de acción.

En la perspectiva cultural del curriculum los criterios de racionalización técnica, control y eficacia son sustituidos por otros en los que se considera la realidad curricular desde un ángulo práctico, personal e institucional. Los procesos curriculares se hallan aquí enraizados en micro-culturas institucionales y en sistemas de pensamiento y acción de los centros educativos y de las personas que en ellos actúan (Rudduck, 1991).

Desde este enfoque, los participantes en la vida de los sistemas escolares constituyen culturas y subculturas que acaban condicionando decisivamente los procesos de diseño y desarrollo curriculares. En otros términos, el fenómeno curricular se despliega y progresa mediante la interacción de culturas diferentes.

La perspectiva cultural del curriculum se justifica en los límites del mundo personal e institucional de los profesores y escuelas. Las visiones y prácticas de las personas protagonistas de la educación, así como las peculiaridades de los centros escolares, vienen a poner de manifiesto los diferentes "significados" que presentan los procesos curriculares. De hecho, los principales focos de atención en este enfoque curricular son los contextos donde tienen lugar los procesos educativos y los significados y valores que portan las personas y circulan por las instituciones.

Cuando se reconoce la complejidad de los procesos curriculares, de los procesos de diseño, desarrollo e implementación del currículum, la escuela se considera, aun reconociéndosele ciertos rasgos sistémicos, un ámbito de prácticas fenomenológicas e interpretativas. Los procesos curriculares son fenómenos complejos, más que lineales, y sufren modificaciones que, a veces, impiden su incidencia significativa en la práctica curricular. En toda cultura escolar los docentes poseen sus propias estructuras de pensamiento y acción, por lo que tienen sus maneras de entender los contenidos y las estrategias relativas al currículo. Tanto la instancia institucional como la personal hacen de mediadoras y reconstructoras de la vinculación entre los procesos de proyección e innovación curricular y la práctica misma.

Desde el enfoque cultural, las principales preocupaciones se centran en el desarrollo curricular y en el funcionamiento de la innovación en la práctica, así como en la comprensión de los procesos curriculares en el seno de las instituciones escolares (Goodlad, 1994). El hecho curricular se aprecia como un conjunto de fenómenos de relación cultural entre mundos diferentes, diseñadores o planificadores de currículum y docentes; como procesos complejos y dinámicos en los que los centros educativos y los propios profesores influyen de modo decisivo en la configuración real de la práctica de la educación.

En este sentido, la perspectiva cultural del currículum se ha centrado en el aspecto institucional del fenómeno curricular, o sea, en la necesidad de considerar las propias características y dinámicas escolares cuando se trata de incidir en la realidad misma. Pero, asimismo, desde este enfoque, se ha insistido especialmente en la dimensión personal y fenomenológica de los procesos curriculares, de modo particular en la figura del profesor como agente filtrador y reconstructor del hecho curricular (Guskey y Huberman, 1994).

Para el enfoque cultural es preciso analizar el currículum desde la práctica misma, considerándose que una determinada propuesta curricular puede concretarse de distinto modo en diversas escuelas, haciéndose necesario prestar atención al proceso de implantación curricular al nivel de centro y de aula.

De algún modo, en la perspectiva cultural viene a afirmarse que los procesos curriculares no pueden predecirse, están marcados por una falta de especificidad en el tratamiento, la incertidumbre respecto de sus resultados y la implicación activa de los protagonistas del proceso curricular (Fullan y Stiegelbauer, 1991). En un proceso de implantación curricular pueden distinguirse: la creación del clima adecuado, la implantación misma y la institucionalización de esas propuestas curriculares en la medida en que el proyecto curricular se ha estabilizado e integrado en la práctica cotidiana.

Si se considera la escuela como una organización con una cultura propia, es decir, un ámbito con normas, valores, principios, historia, clima y relaciones humanas espe-

cíficas entre las personas que en ella operan (con especial atención a los profesores en cuanto son agentes de selección y aplicación de las propuestas curriculares), no es de extrañar que la orientación primordial del enfoque cultural del curriculum se halle dirigida hacia la comprensión del significado de la complejidad que todo fenómeno curricular comporta. A fin de cuentas, el curriculum se realiza por individuos, satisfechos o frustrados, interesados o no, motivados o desmotivados, capaces de percibir unas u otras cosas desde sus realidades personales singulares, únicas e irrepetibles. El hecho curricular se nos presenta así como un fenómeno fundamentalmente práctico, contextual y valorativo.

2.4.3. La vertiente crítica.

La perspectiva crítica, o también política, del curriculum, con pretensiones explicativas de carácter más comprensivo y global, constituye un enfoque del fenómeno curricular consistente en considerar a éste como una interrelación entre práctica de la enseñanza, ideologías profesionales e intereses socioculturales (Popkewitz, 1991). En esta perspectiva se presta una especial atención a las condiciones estructurales y socio-políticas en las que nace y se desarrolla el curriculum. El proceso curricular, se piensa desde este enfoque, cumple funciones sociopolíticas que van más allá de las meras prácticas sociales y educativas que pretende fomentar; de este modo, la problemática curricular es una cuestión política e ideológica (Beyer y Apple, 1988).

Por su génesis y evolución, la perspectiva política o crítica ha venido a suponer un enfoque alternativo y en no pocos aspectos opuesto a los principios y supuestos fundamentales del enfoque tecnológico, predominante tradicionalmente en el campo curricular, y en cierta medida también, alternativo al posible conservadurismo que representa un enfoque cultural preocupado por los significados de las acciones humanas en los contextos educacionales, pero descomprometido al fin con el análisis de las estructuras sociopolíticas en las que tales acciones se realizan y con la funcionalidad que presentan para un determinado sistema social de relaciones y producción.

El enfoque político o crítico viene a sostener que la escuela ejerce exclusivamente una función social de control, constituyendo el curriculum una elaboración técnica al servicio de tales propósitos, que al cabo no representan a toda la sociedad, sino a los grupos poderosos (Smyth, 1993). Todo el curriculum debe conducir a la reforma personal y colectiva, no llevar hacia la solidificación de las estructuras dominantes en la sociedad. En la perspectiva crítica se trata de desvelar la naturaleza y el papel de la teoría tradicional poniendo de relieve sus condicionamientos de orden social. A la postre se persigue la humanización de los mecanismos sociales desde el análisis, la crítica radical y las respuestas personales libres y comprometidas en, desde y para contextos socioculturales determinados.

Cualquier proceso de mejora del currículo, de cambio o innovación, no es considerado, desde el enfoque crítico, como un bien en sí mismo para suscitar el progreso educativo y social. Más bien trata de poner de relieve qué procesos ideológicos y sociales subyacen a la definición misma del cambio y su dirección. Esta perspectiva implica, en suma, el reconocimiento de las bases sociopolíticas del proceso de mejora curricular, su articulación y su desarrollo.

El enfoque político observa los procesos curriculares como prácticas sociales en las que se interrelacionan los contextos específicamente pedagógicos, las ideologías profesionales y los intereses culturales y de clase. Este enfoque trata de desvelar cómo los procesos curriculares, o sea, las prácticas que promueven, los contenidos que presentan y los patrones de pensamiento y acción que los definen, obedecen a intereses culturales, de grupos de poder y clases sociales. De esta forma, la dinámica real del hecho curricular no podría entenderse si no se ubican los procesos curriculares en las coordenadas institucionales e históricas que delimitan lo que es la institución escolar y las funciones que ella cumple.

Las relaciones de poder y autoridad son los principales focos de atención en la perspectiva crítica. Esto supone inequívocamente considerar el curriculum en su contexto. En este sentido, el fenómeno curricular merece ser interpretado en términos de negociación política, no únicamente cultural. Es decir, considerar la puesta en práctica del curriculum como un conjunto de procesos en los que se debaten cuestiones relativas a quién o quiénes tienen capacidad de imponer decisiones, definiciones, estrategias, estilos... Al fin, las tendencias y tensiones sociales, en tanto que realidades sociopolíticas externas a las prácticas escolares, se proyectan de alguna manera sobre la realidad educativa escolar. En definitiva, el hecho curricular en la escuela no sólo se determina por el contexto pedagógico y las ideologías profesionales existentes, sino también por el marco cultural y sociopolítico de la sociedad que la acoge.

2.5. Mirando al mañana: entre lo previsible y lo desiderativo.

Los diferentes enfoques identificados suponen diversas perspectivas teóricas apoyadas en principios y supuestos también diversos. En cada enfoque el énfasis se pone en algunas dimensiones, elementos y cuestiones específicos del curriculum. Partiendo de cada uno de estos enfoques se extraen diferentes conceptualizaciones de la naturaleza del fenómeno curricular y de los modos concretos en que éste puede ser diseñado, practicado y valorado.

Después de las aportaciones realizadas a la teoría curricular por los enfoques cultural y crítico, parece insuficiente, quizás inviable, todo proyecto curricular que no considere los conceptos y prácticas cotidianas de la realidad escolar, las actitudes generalizadas y visiones de las personas que protagonizan la educación formal, las

relaciones interpersonales que tienen lugar en los centros educativos, así como el marco axiológico, normativo y estructural donde se delimitan las pautas de trabajo, o, incluso, los principales ejes del contexto sociocultural, sociopolítico e ideológico en que todo desarrollo y cambio curricular se da.

El enfoque cultural del currículum ha incidido en la necesidad de considerar especialmente tanto las visiones y habituales prácticas de los sujetos como las peculiaridades de la escuela como institución social. Por otra parte, la perspectiva política del currículum ha solicitado la necesidad de contextualizar y comprender los procesos curriculares en el ámbito global, relacional e implicativo, que los enmarca. Ambos enfoques subrayan, en fin, la importancia de contemplar, si se quiere mejorar la educación formal, las ideas de hombre y sociedad que subyacen en todo proyecto educativo, el clima sociocultural del engranaje social, así como las opciones ideológicas, políticas, que aspiran a hacer realidad esos proyectos mediante la articulación y proposición de resoluciones de los problemas educativos junto a los económicos, culturales y sociales.

Los procesos curriculares acontecen dentro de un ámbito cultural, sociopolítico e ideológico. La naturaleza y dirección de tales procesos no son cuestiones extrañas a este contexto, y aun los estilos y estrategias para actuar en la práctica pueden verse influidos por ese marco contextual (Sirotnik, 1994).

En una escuela compleja, propia de una sociedad altamente tecnificada y asimismo compleja, parece ilusorio cifrar el hecho curricular exclusivamente en la adopción de nuevos contenidos y estrategias en el quehacer escolar o en la sola elaboración de programas técnica y científicamente bien fundamentados (Marsh y cols., 1990). Las perspectivas cultural y política, al margen de las deficiencias y limitaciones que puedan encontrarse en las críticas al enfoque tecnológico, han puesto de manifiesto puntos débiles del enfoque tecnológico basado principalmente en esquemas racionalistas y empiristas. En su obsesión por la eficacia, el tecnologismo ha olvidado probablemente el último referente curricular: el respeto a la dignidad humana y al desarrollo de las dimensiones esenciales de los protagonistas del proceso educativo.

Ahora bien, no parece posible impulsar proyecto curricular alguno, que siempre es un fenómeno de intervención en la realidad, sin la articulación debida de procedimientos, métodos y estrategias institucionales y personales que lo hagan posible. Se precisa una perspectiva tecnológica capaz de sistematizar los conocimientos poseídos y ofertar modelos de intervención para la mejora de la práctica educativa. Sin olvidar el papel decisivo que comporta la institución escolar y las personas que en ella operan, así como la relevancia de las coordinadas estructurales e ideológicas de los procesos de cambio, se necesita un enfoque tecnológico del currículum que represente la estructuración de una planificación racional de la acción educativa. Bien

mirado, el enfoque tecnológico requiere más conocimientos científicos y técnicos sobre el fenómeno educativo, más reflexión crítica sobre su propia práctica, más competencia profesional y esfuerzo que aleje de actuaciones precientíficas, rutinarias, espontáneas, artesanales (Sarramona, 1990).

Tal vez el diseño y desarrollo curriculares reclamen un enfoque multidimensional, una perspectiva que pueda mostrar la pluralidad de factores que determinan los procesos curriculares, al tiempo que ofrecernos la verdadera complejidad que presenta todo fenómeno curricular. Quizás la integración de enfoques del curriculum coadyuve a afrontar la mejora de la institución escolar de un modo no sólo más efectivo, sino también más comprensivo y más deferente con la problemática real de profesores y centros educativos. Cada enfoque no supone solamente un modo de ver, un esquema teórico, una vía de percepción y comprensión de la realidad de la problemática curricular, sino también una forma de "no ver" esa misma realidad.

No se nos escapan graves dificultades anejas a tal posible integración. Hay diferentes supuestos antropológicos, epistemológicos y funcionales asignados a la educación. Estas diferencias nos arrojan un buen número de interrogantes (Escámez, 1987): ¿la construcción humana puede controlarse por la manipulación de variables externas o la indeterminación del ser humano huye del rigor de la predicción científica?, ¿la praxis humana queda legitimada finalmente en la persona o en la sociedad?, ¿existe una lógica de pensamiento y un criterio de verdad o hay varias lógicas de pensamiento y, por tanto, diferentes criterios de verdad?, ¿el progreso social es un continuo o requiere formas cualitativamente distintas de organización social?, ¿cuáles son las funciones que la institución escolar ha de cumplir en la sociedad tecnificada del siglo XXI?

Acaso la complejidad misma de los procesos curriculares, más allá de ciertos sesgos parcializadores propios de cada uno de los enfoques definidos, acabe reclamando la comprensión en una perspectiva globalizadora de las distintas dimensiones y caras del fenómeno curricular. ¿Será posible en la escuela del siglo XXI esa perspectiva multidimensional?

Tal vez no haya elementos suficientes para hacernos sospechar de un cambio de rumbo en la tendencia ya conocida de considerar el curriculum en un sentido operativo; los currícula se construyen para las personas y los grupos en un mundo sociocultural que también presenta ciertas exigencias inexcusables. Quizás la reversibilidad de estas relaciones se incremente, pero es muy dudoso que desaparezcan. La escuela no se edifica de espaldas a la sociedad que la crea y la mantiene.

Por lo demás, la promoción y elaboración de los currículos vendrán dadas tanto por la sociedad civil como por la administración pública; pero en el hallazgo de un

feliz maridaje de ambas se fundará la adecuada atención a la finalidad humana y social que corresponde a la educación en el marco de las nuevas sociedades del aprendizaje. En éstas será cada vez más importante la calidad de la formación científica y técnica, que permita la adaptación y la iniciativa en la nueva sociedad tecnológica; pero, al mismo tiempo, adquirirá vigor renovado la necesidad de una auténtica formación humanística, preocupada por la expresividad y la creatividad, por la reflexión y el espíritu crítico, por el desarrollo afectivo y estético, por los aspectos éticos individuales y sociales de la persona.

Pero cuando hablamos de conjugar el conocimiento de la complejidad y la búsqueda de simplificación y adecuación, de la necesidad de poseer criterio propio ante la multiforme realidad, cuando incluso se aspira a que la educación sea un valioso instrumento capaz de promover la realización personal, posiblemente hayamos rebasado la frontera de lo probable para entrar en el terreno de lo deseable, en el tan específicamente humano ámbito de la esperanza.

BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M.W. (1982). *Cultural and economic reproduction in education*. London, Routledge and Kegan Paul.
- APPLE, M.W. (1987). *Educación y poder*. Barcelona, Paidós.
- AUSUBEL, D.P. (1976). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas.
- BEYER, J. and APPLE, M. (Eds.) (1988). *The curriculum: Problems, politics and possibilities*. New York, State University of New York Press.
- BLOOM, B.S. et al. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives Handbook I: Cognitive Domain*. New York, McKay.
- BOBBITT, F. (1924). *How to make a curriculum*. Houghton Mifflin, Boston, Mass.
- BRUNER, J.S. (1966). *Hacia una teoría de la instrucción*. México, UTEHA.
- BUNGE, M. (1981). *La investigación científica*. Barcelona, Ariel.
- BUTT, R. et al. (1992). Collaborative autobiography and the teacher's voice. En Goodson, I. (ed.), *Studying teacher's lives*, Chicago, Teacher College Press, pp. 51-98.
- CARR, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona, Laertes.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca.
- CORBETT, H. and ROSSMAN, G.B. (1989). Three paths to implementing change: a research note. *Curriculum Inquiry*, Vol. 19, N° 2, pp. 163-190.
- DEWEY, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago, University Press.

- EISNER, E. (1992). Curriculum ideologies. En Jackson, P. (ed.): *Handbook of research on curriculum*, New York, McMillan, pp. 302-326.
- ESCÁMEZ, J. (1987). Antropología del curriculum. En Sarramona, J. (Ed.): *Curriculum y educación*, Barcelona, Ceac, pp. 25-44.
- FERRATER MORA, J. (1952). *El hombre en la encrucijada*. Buenos Aires, Sudamericana.
- FULLAN, M. and STIEGELBAUER, S. (1991). *New Meaning of Educational Change*. New York, Teachers College Press.
- GAGNÉ, R.M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- GAGNÉ, R.M. y BRIGG, L.J. (1976). *La planificación de la enseñanza*. México, Trillas.
- GIROUX, H.A. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: a critical analysis. *Harvard Educational Review*, N° 3, pp. 257-293.
- GIROUX, H.A.; PENNA, A.N.; PINAR, W.F. (eds.) (1981). *Curriculum and Instruction*. Berkeley, McCutchan.
- GOODLAD, J. (1994). *Educational Renewal*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- GRUNDY, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid, Morata.
- GUSKEY, T. and HUBERMAN, M. (Eds.) (1994). *New paradigms and practices in professional development*. New York, Teachers College Press.
- HABERMAS, J. (1975). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Buenos Aires, Amorrortu.
- HABERMAS, J. (1988). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid, Tecnos.
- HOUSE, E.R. (1988). Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural. *Revista de Educación*, N° 286, pp. 5-34.
- JACKSON, P. (Ed.) (1992). *Handbook of Research on Curriculum*. New York, McMillan.
- KEMMIS, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata.
- KILPATRICK, W.H. (1921). *The Project Method*. New York, Columbia University.
- KLAUSMEIER, H.J. and GOODWIN, W. (1975). *Learning and human abilities*. New York, Harper International Edition.
- KLEIN, M.F. (1990). Approaches to curriculum theory and practice. En Sears, J. y Marshall, J. (Eds.): *Teaching and thinking about curriculum*, Chicago, Teachers College Press, pp. 3-14.

- LALOU, J. y NELIS, J. (1959). *Dimensiones del humanismo contemporáneo: hombres y máquinas*. San Sebastián, Dinor, Vol. I.
- LANDA, L.N. (1978). *Algoritmos para la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires, Trillas.
- MARÍAS, J. (1985). *Cara y cruz de la electrónica*. Madrid, Espasa-Calpe.
- MARSH, C. et al. (1990). *Reconceptualizing school based curriculum development*. London, The Falmer Press.
- M.E.C. (1990). *LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo)*. Madrid.
- MEDINA RUBIO, R. (1987). El enfoque tecnológico de la planificación curricular. En Sarramona, J. (Ed.): *Curriculum y educación*, Barcelona, Ceac, pp. 93-111.
- MOORE, T.W. (1974). *Educational theory: an introduction*. London, Routledge and Kegan Paul.
- PETERSSEN, W. (1976). *La enseñanza por objetivos de aprendizaje: Fundamentos y práctica*. Madrid, Santillana.
- PINAR, W. (1978 a). The reconceptualization on curriculum studies. *Curriculum Studies*, Vol. 10, N° 3, pp. 205-214.
- PINAR, W. (1978 b). Life History and Curriculum Theoring: A Case Study. *Review Journal of Philosophy and Social Science*, Vol. 3, N° 1, pp. 92-118.
- PINAR, W. (1978). Notes on the curriculum field. *Educational Researcher*, Vol. 7, N° 8, pp. 5-7.
- PINAR, W. (Ed.) (1975). *Curriculum theorizing. The reconceptualists*. Berkeley, McCutchan Pub. Co.
- POPKEWITZ, S. (1991). *A political sociology of educational reform*. New York, Teachers College Press.
- RUDDUCK, J. (1991). *Innovation and change*. Milton Keynes, Open University Press.
- SARRAMONA, J. (1990). *Tecnología educativa (una valoración crítica)*. Barcelona, Ceac.
- SIROTNIK, K.A. (1994). La escuela como centro de cambio. *Revista de Educación*, N° 304, pp. 7-30.
- SKINNER, B.F. (1976). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona, Labor.
- SMYTH, J. (1993). *A socially critical view of the self-managing school*. London, The Falmer Press.
- SPENGLER, O. (1967). *El hombre y la técnica*. Madrid, Espasa-Calpe.
- STINSON, S.W. (1985). Curriculum and the morality of aesthetic. *Journal of Curriculum Theoring*, Vol. 6, N° 3, pp. 71-73.

- TABA, H. (1962). *Curriculum development: theory and practice*. New York, Harcourt, Brace and World.
- TYLER, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, University of Chicago Press.
- WALKER, D. (1982). Curriculum theory is many things to many people. En *Theory into practice*, Vol. XXI, nº 1, pp. 62-65.
- WHEELER, D.K. (1976). *El desarrollo del curriculum escolar*. Madrid, Santillana.