

dio entre las teorías científicas y racionales y la afirmación schwabiana concreta y particular de «este alumno, en esa escuela del lado sur de Columbus». Nuestra atención debe concentrarse en ese terreno medio.

3. La historia del curriculum, la profesionalización y la organización social del conocimiento

Ivor F. Goodson con Ian R. Dowbiggin

Una de las tendencias más sorprendentes de la teoría educativa de estos últimos años ha sido el creciente interés en la historia del curriculum de la enseñanza secundaria. Tal vez ese interés haya sido más evidente en Gran Bretaña y Australia, pero hay pruebas de que también progresa en Estados Unidos, Canadá y otros países, en parte gracias a la atención académica prestada a recientes estudios históricos sobre las asignaturas escolares secundarias.¹

En nuestra opinión, esa tendencia académica es saludable. Aparece en un momento en que las posibilidades de un paradigma ampliado de la historia educativa son prometedoras. No es esta la primera vez que se postulan alternativas a la historia predominante de la educación. En las décadas de 1960 y 1970, el «revisiónismo» suscitó una serie de interesantes estudios en todo el mundo angloamericano. Sin embargo, para muchos historiadores, el atractivo de la historia «revisionista» de la educación se está desvaneciendo, en buena medida como resultado de la insatisfacción provocada por el mal uso de la historia en apoyo de interpretaciones o teorías sociopolíticas generales.² También nosotros criticamos los enfoques «revisionistas», pero más bien porque, al igual que la historia «predominante» de la educación, se concentran en los contextos políticos y administrativos de la enseñanza y siguen siendo «externos» a la escuela. Por nuestra parte nos interesa, en cambio, descifrar los patrones «internos» de la enseñanza, pero, como los «revisio-

¹ Véase, por ejemplo, el volumen 17 (1988) de la *History of Education Review*, en particular los artículos de P. W. Musgrave, David Layton y Gary McCulloch.

² En C. Gaffield (1986) «Coherence and chaos in educational historiography», *Interchange*, 17, págs. 112-21, se encontrará una exposición de las recientes tendencias historiográficas en la educación.

organismos, el modelo de IDD y CPU ya no es sustentable. En las últimas décadas se comprobó que ese tipo de enfoques no funciona, salvo en circunstancias excepcionales. Un conjunto de ideas educativas no puede desarrollarse y empaquetarse para usarlo a voluntad.³⁰ La necesidad que se identifica está cerca de una teoría del contexto. En la sección del Proyecto de Desertores Escolares Precoces sobre la organización para el cambio nos enteramos de lo siguiente:

«Es alentador ver que las implicaciones y consecuencias organizacionales son una preocupación central del Proyecto de Desertores Escolares Precoces. Las ideas generales no bastan: debemos apuntar hacia un marco organizativo que las lleve adelante. Sin embargo —y este es un grave inconveniente—, la estructura que parece estar surgiendo —y que surgió sin duda en Inglaterra— es de tres niveles; en ella los alumnos más brillantes, los preparados para la educación superior, se sitúan en el nivel más alto, mientras que los desertores potenciales están en el más bajo. ¿Realmente es eso lo que queremos? ¿Queremos ver a los alienados y desposeídos en el nivel más bajo de una estructura semejante? Si la respuesta es no, ¿hay alguna forma de evitarlo? ¿La consideración de las necesidades particulares de un grupo específico —por grande y políticamente amenazante que sea— nos compromete a la fuerza con un tipo de estratificación educativa y social que desde hace años muchos de nosotros hemos tratado de reducir, o incluso de eliminar? En la etapa de generalización de estos estudios piloto, ¿tomarán en cuenta nuestras estrategias las consecuencias que tendrá esa tendencia subyacente para la escuela y la sociedad?». ³¹

Lo más importante de estos comentarios sobre el contexto y la estructura es que se refieren a los aspectos menos abordados tanto por la teoría prescriptiva como por la reacción contra ella. La modalidad prescriptiva supone, como lo ha hecho en el pasado, que la responsabilidad y el poder burocráticos aseguren la implementación; la reacción supuso

³⁰ Curriculum Development Unit (1982) *Educational Achievement and Youth Employment*, Dublín: Trinity College, pág. 71.

³¹ *Ibid.*

que el crecimiento, el optimismo y el meliorismo completarían la tarea. Ninguna de estas suposiciones es correcta. Ambas modalidades abandonaron el terreno medio: la práctica y las estructuras existentes y constantes. Ambas modalidades compartían la creencia en la superación de la práctica y la estructura existentes. Ambas modalidades eran esencialmente, y a veces explícitamente, ahistóricas.

Esto nos lleva nuevamente a la observación de Westbury: «En todos los casos el curriculum puede verse como una *idea* que se convierte en una cosa, una entidad que tiene una forma institucional y una forma técnica». ³² Consideremos cada una de ellas por separado: la forma institucional significa que el curriculum es mediado por las estructuras antecedentes de status, programas y asignaturas y por los grupos y subgrupos profesionales instalados en el territorio curricular existente; la forma técnica significa que el curriculum como idea tiene que traducirse en una especificación técnica, una materia enseñable y un programa examinable. El logro de una forma técnica de alta jerarquía se relacionará después con la forma institucional y el status asignado y los recursos entregados al profesional del curriculum. ³³

Nos resta abogar por teorías que lleven adelante la investigación sistemática de los orígenes, la reproducción, la metamorfosis y la respuesta a nuevas prescripciones de los curricula existentes; una teoría, en síntesis, que explique cómo actúa, reacciona e interactúa la gente involucrada en la producción y reproducción permanentes del curriculum. Así planteada, la ambición parece exorbitante, pero ya se ha emprendido un trabajo importante sobre el cual podemos apoyarnos. Para comenzar, el trabajo futuro deberá centrarse en los grupos de interés y las estructuras que hoy aplican y moldean el curriculum, situados en el terreno me-

³² W. L. McKinney e I. Westbury (1975) «Stability and change: the public school of Gary, Indiana, 1940-70», en W. A. Reid y D. F. Walker, eds., *Case Studies in Curriculum Change*, Londres: Routledge and Kegan Paul, pág. 6.

³³ Este aspecto ha sido explorado recientemente en H. Haft y S. Hopmann (eds.) (1990) *Case Studies in Curriculum Administration History*, Londres, Nueva York y Filadelfia: Falmer Press. Véase también M. W. Apple (1990) *Ideology and Curriculum*, segunda edición, Londres y Nueva York: Routledge [*Ideología y currículo*, Madrid: Akal, 1986].

quienes creían vehementemente en la práctica y la acción buscaran maneras de intervenir. Los proyectos curriculares ofrecían una vía hacia la acción curricular: el *ethos* del CARE se desarrolló a partir de la participación de sus principales integrantes en el precedente Humanities Curriculum Project (HCP) [Proyecto Curricular en Humanidades]. Más adelante, la concepción específica del profesionalismo y la política elaborada en el HCP se amplió hasta convertirse en una posición sobre la investigación curricular en general.

En la década de 1960 y la primera parte de la de 1970, una gran cantidad de estudios y trabajos sobre la investigación curricular analizaron la cuestión del cambio del *curriculum*, que siempre se abordaba como sinónimo de *innovación*. El artículo de Eric Hoyle, «How does the curriculum change: a proposal for inquiries», es un buen ejemplo.²⁶ También se consideraban sinónimos la innovación y los proyectos curriculares. Para confirmar este aspecto, vale la pena releer el importante trabajo de Parlett y Hamilton sobre la *evaluación como iluminación*. La especificidad del enfoque para quienes procuraban cambiar el *curriculum* escolar era clara. El evaluador iluminador se preocupaba, de manera característica, por «lo que estaba pasando». En consecuencia, la ambición era «estudiar el proyecto innovador: cómo funciona, cómo influyen en él las diversas situaciones escolares en que se aplica; cuáles son, en opinión de los interesados directos, sus ventajas y desventajas y de qué manera se ven afectadas las tareas intelectuales y las experiencias académicas de los alumnos». El evaluador iluminador, entonces, «aspira a descubrir y documentar qué significa participar en el esquema, ya sea como docente o como alumno, y también a discernir y analizar los rasgos más importantes, los acompañamientos recurrentes y los procesos críticos de la innovación».²⁷

De modo que, en el marco de la situación planteada en el campo curricular en las décadas de 1960 y 1970, uno de los principales instrumentos para quienes reaccionaban contra la escuela racional y científica de la teorización prescriptiva

²⁶ E. Hoyle (1969) «How does the curriculum change? A proposal for inquiries», *Journal of Curriculum Studies*, 1, pág. 2.

²⁷ M. Parlett y D. Hamilton (1972) *Evaluation as Illumination*, *Occasional Paper 9*, Edimburgo: Centre for Research in Educational Sciences.

fue el proyecto curricular innovador. En cierto sentido, esos proyectos ofrecían un ámbito perfecto a quienes sentían ambivalencia o antipatía hacia la teoría y deseaban sumergirse en las realidades cotidianas de la práctica y la acción. El inconveniente, sin embargo, no era que propusieran una inmersión en el ámbito de la acción, sino que se trataba de una inmersión en un ámbito muy *específico* de la acción. Esto permitió que el personal encargado del proyecto usara inicialmente las dos alternativas. No había necesidad de teorías o programas generalizables, por cuanto el proyecto solía centrarse en una cantidad limitada de escuelas «piloto» escogidas. La teorización podía postergarse fácil y justificadamente.

Los problemas empezaron cuando los proyectos procuraron generalizar su trabajo: al pasar, por decirlo así, de la etapa piloto a nuevas estructuras dominantes. Sin embargo, iniciados desde el punto de partida opuesto, los proyectos a menudo respondieron con las mismas prescripciones y programas contra los que habían reaccionado. Hubo prescripciones de una práctica idealizada, como la del «director neutral»; módulos y cursos como «El hombre: un curso de estudio», y nuevos materiales y paquetes curriculares. Las prescripciones fueron reforzadas con más pronunciamientos teóricos, absolutamente similares a las teorías prescriptivas contra las que se había reaccionado. Ahora había modelos IDD (investigación, desarrollo, difusión) y CPU (conocimiento, producción y utilización).

La triste verdad es que, pese a tener puntos de partida completamente diferentes, la teoría prescriptiva y la inmersión en la práctica llevaron al mismo resultado: una colisión con la vida cotidiana del aula y con los programas, exámenes, estructuras de materias y comunidades de asignaturas existentes. Una vez más, la postura terminaba en una exhortación o en «esto hay que dejarlo en manos de otros». Hace algún tiempo, al referirme al proyecto de historia para alumnos de trece a dieciséis años —uno de los concebidos y ejecutados de manera más meditada—, expresé lo siguiente:

«Historia de trece a dieciséis tiene una notable trayectoria: se produjeron muchas guías y materiales y se realizaron muchas reuniones y conferencias. Se enfrentaron con cohe-

En su trascendente libro *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Lawrence Stenhouse afirmó que la tesis de la obra es que «el desarrollo curricular debe apoyarse en el desarrollo del docente y promoverlo, y con él, el profesionalismo del docente. El desarrollo del curriculum traduce ideas en elementos prácticos del aula y ayuda de este modo al docente a fortalecer su práctica, mediante la puesta a prueba sistemática y exhaustiva de las ideas».²¹ La insistencia en los factores prácticos del aula hacía eco a Schwab y se convirtió en una postura valorativa vigorosamente sostenida en el CARE. Mientras trabajaba como docente en esa época, en contacto con una serie de miembros del centro, entre ellos Stenhouse, Macdonald y Walker, pude disfrutar de su compromiso y, literalmente, de su solicitud [*care*]. Walker, con quien trabajé codo a codo en proyectos y artículos y con el que tengo una gran deuda, expresó de la siguiente manera la postura con respecto a los estudios curriculares: «[El trabajo] empezaría con el conocimiento de sentido común del profesional y las restricciones impuestas a su desempeño y se mantendría en estrecho contacto con ellos. Apuntaría a basarse en el saber de los profesionales y a sistematizarlo en vez de suplantarlo».²² Barton y Lawn hicieron el siguiente comentario:

«Al separar la investigación “pura” de la “aplicada”, Walker supone que ha logrado liberarse de una postura teórica y, además, que ha reducido el aislamiento del investigador. Lo importante, a su juicio, no es ahora una comprensión teórica de cualquier situación particular sino la comprensión y el autorreconocimiento que puede otorgar a sus sujetos».²³

Ciertamente, puedo testificar sobre el último punto, pero los aspectos referidos a la aversión a la teoría son, según creo, sustanciales, y los autores prosiguen diciendo que «la aver-

²¹ L. Stenhouse (1975) *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Londres: Heinemann, págs. 24-5 [*Investigación y desarrollo del curriculum*, Madrid: Morata, 1998].

²² R. Walker (1974) *Classroom Research: A View of SAFARI. Innovation, Evaluation, Research and the Problem of Control*, Norwich: CARE, pág. 22.

²³ L. Barton y M. Lawn (1980-1981) «Back inside the whole: a curriculum case study», *Interchange*, 11(4), pág. 4.

sión del CARE a la teoría y la teorización es uniforme en todos sus miembros (. . .) con frecuencia, lo que parece plantearse es una elección entre teoría y verdad».

De acuerdo con la crítica de la teoría curricular presentada aquí, esta última observación es atinada. El peligro, sin embargo, es que la reacción contra la teoría prescriptiva haya inducido una completa huida de la teoría *per se*. Hay pruebas abundantes de que eso es lo que sucedía en el CARE en la década de 1970.²⁴

La importancia de la posición del CARE al expresar esta «acción» fuerte y la postura práctica, radica en que era sintomática de una gran contratendencia en el campo curricular de la época, que se difundió desde la nueva «investigación aplicada» hasta la «investigación para la acción» e impregnó los estudios de casos, la etnografía y los estudios interaccionistas de la evaluación y las aulas. Así, Macdonald, la eminencia gris de la evaluación británica, salió una vez a la luz pública para explicar por qué su idea de la evaluación se planteaba como reacción a las teorías predominantes de los «costos y beneficios» y la «administración por objetivos»: «Este tipo de lenguaje tiende a sugerir que la producción de personas educadas es muy parecida a la producción de cualquier otra cosa: un problema tecnológico de especificación y manufactura».²⁵

Las razones de la reacción contra la teoría son claras, pero hay que recordar que se trataba de una respuesta a un tipo determinado de teoría prescriptiva ajustada al contexto ideológico y económico en que se produjo. La oscilación del péndulo suscitó una huida en gran escala al ámbito de la acción, la práctica, el aula, el profesional, lo práctico. Somos testigos de una celebración de lo práctico, una rebelión contra lo abstracto. Volvemos a Rousseau y el *Emilio*.

El problema de la adhesión apresurada a la acción y la práctica se vio agravado por el tipo de acción adoptada. A los problemas de la metodología de la acción y la especificidad práctica debe agregarse el del *foco*. No es sorprendente que

²⁴ Esta crítica se refiere al CARE de la década de 1970. El trabajo ulterior de la institución consistió en desarrollar una serie de importantes tradiciones teóricas y se presentó como un contrapunto significativo a algunas de las simplificaciones de las políticas de la nueva derecha.

²⁵ B. Macdonald (1976) «Who's afraid of education?», *Education* 3-13, 14(2), pág. 89.

la educación. Requiere nuevos principios que generen una nueva perspectiva de la índole y la variedad de sus problemas. Requiere nuevos métodos adecuados a la nueva masa de problemas».¹⁹

Schwab explicó con absoluta claridad por qué el campo del curriculum estaba moribundo. Su denuncia es terminante y vigorosa:

«El campo del curriculum ha llegado a esta desdichada situación debido a una dependencia inveterada, indiscriminada y errónea de la *teoría*. Por un lado adoptó teorías (no pertenecientes al campo de la educación) concernientes a la ética, el conocimiento, la estructura política y social, el aprendizaje, la mente y la personalidad, y utilizó teóricamente estas teorías prestadas, es decir, como principios de los cuales podía “deducir” metas y procedimientos apropiados para las escuelas y las aulas. Por el otro, intentó construir teorías educativas, en particular sobre el curriculum y la enseñanza».

A continuación, Schwab enumera las «graves dificultades (incoherencia del curriculum, fracaso y discontinuidad en la enseñanza real)» generadas por las actividades teóricas. Esto se debe a que

«las construcciones teóricas son, en líneas generales, inconvenientes e inapropiadas para los problemas de la enseñanza y el aprendizaje reales. Por su carácter, la teoría no toma ni puede tomar en cuenta todas las cuestiones que son cruciales para responder el interrogante de qué, a quién y cómo enseñar; es decir, las teorías no pueden aplicarse como principios a la solución de problemas concernientes a qué hacer con o para individuos, pequeños grupos o instituciones reales situados en el tiempo y en el espacio: los sujetos y clientes de la escolaridad y las escuelas».²⁰

¹⁹ J. L. Schwab (1978) *Science, Curriculum and Liberal Education* (editado por I. Westbury y N. Wilkof), Chicago: University of Chicago Press, pág. 287.

²⁰ *Ibid.*

Schwab, entonces, desea sobre todo alejarnos de lo teórico y hacernos abrazar lo práctico. En relación con las asignaturas, yuxtapone las dos opciones del siguiente modo: lo teórico es siempre algo considerado universal o ubicuo y se investiga como si fuera invariable en los distintos casos e impermeable al cambio de las circunstancias. Lo práctico, por su parte, es siempre algo que se toma como concreto y particular y se trata como infinitamente susceptible a las circunstancias y, por lo tanto, extremadamente expuesto al cambio inesperado: «este alumno, en esa escuela del lado sur de Columbus, con el director Jones durante el actual mandato del alcalde Ed Tweed y con vistas a su probable reelección».

En el Reino Unido, la rehabilitación de la práctica y el proceso de la enseñanza siguió lineamientos similares, haciéndose eco de las nuevas corrientes de la sociología y ciertas tendencias, no sólo schwabianas, que estaban presentes en los estudios curriculares norteamericanos. Surgió así una vasta gama de estudios etnográficos e interaccionistas, que se concentraban en el proceso de estratificación social en la escuela y el aula. Los miembros de la escuela de Manchester, en especial Hargreaves, Lacey y Lambert, adoptaron un enfoque con antecedentes en la antropología. El compromiso consistía en tratar de entender de qué manera los docentes y alumnos «construían» el mundo de la escuela. Sin un detallado estudio de esta, el progreso era imposible. Si bien las cuestiones curriculares no eran su preocupación preponderante, su liderazgo académico condujo a un enfoque más aplicado en la investigación curricular.

Una de las instituciones que tomó la delantera en el trabajo aplicado fue el Centre for Applied Research in Education (CARE), de la Universidad de East Anglia. El CARE fue fundado en 1970 y abrazó el compromiso con el docente y sus percepciones y construcciones. El amplio espectro de publicaciones que produjo nos permite analizar las intenciones y posiciones de quienes trabajaban en él. Si bien puede alegarse la singularidad del CARE, gran parte de su trabajo es sintomática y típica de las creencias de la época. Si observamos esa institución con cierto detalle, es posible entender algunas de las razones de la postura adoptada por los principales elaboradores de curriculum durante este período.

para dar crédito al científicismo necesariamente indicado si se pretende que un modelo cualquiera de explicación (. . .) funcione con eficacia. Se trata de una idea cuya hora todavía no ha llegado, cualquiera sea el respaldo retórico y político que pueda recoger». ¹⁶ Ernest House planteó un argumento similar en «Evaluation as scientific management in US school reform»:

«El enfoque de la evaluación basado en el análisis de sistemas promete sustituir el conocimiento del arte de la enseñanza por técnicas específicas derivadas de la “ciencia”. Es una falsa promesa, porque unas simples técnicas no pueden reemplazar el conocimiento profesional plenamente desarrollado —en gran parte más tácito que explícito— que se ha adquirido a lo largo de muchos años. Semejante visión tecnológica del conocimiento obedece a la confusión del conocimiento tácito con las generalizaciones y las reglas de procedimiento. Con la enseñanza sucede lo mismo que con el habla: si uno se basara en reglas de procedimiento formalizadas y externalizadas, sería mudo. El desafío que enfrenta la evaluación es, entonces, adoptar enfoques que sean complementarios al desempeño profesional y perfeccionen la práctica real, y no los métodos que amenazaron con reemplazarla». ¹⁷

En las décadas de 1960 y 1970, la distinción entre teoría y práctica llevó a menudo a una reacción contra la teoría *per se* y no a su reformulación. Hemos visto que, tal como se constituyó, la teoría simplemente chocó con la realidad curricular. La colisión dejó a los teóricos francamente perplejos: «será mejor que otros se encarguen de esto». Pero los «otros» que estaban más inmersos en la realidad de la producción y el funcionamiento del curriculum sacaron sus propias conclusiones sobre la teoría. Si esta tenía tan poco que decir sobre la realidad de la práctica, si de hecho la concebía de una manera penosamente errónea y hasta «amenazaba con reemplazarla», ¿no era mejor prescindir de ella por completo o, por lo menos, dejar la teorización para más adelante?

¹⁶ I. Goodlad (1975) «A perspective on accountability», *Phi Delta Kappa*, 57 (2 de octubre), pág. 10.

¹⁷ E. House (1978) «Evaluation as scientific management in US school reform», *Comparative Education Review*, 22(3), pág. 400.

La respuesta en el campo curricular hacía eco a las oscilaciones pendulares que podían observarse en la sociología más o menos en la misma época. La empresa positivista predominante utilizaba un modelo científico hipotético-deductivo. La meta era descubrir las leyes sociales que apuntaban la realidad cotidiana. Se seguía sobre todo un modelo relacionado con la filosofía de la ciencia, que tenía como propósito fundamental la búsqueda de datos objetivos sobre el mundo social. El científico procuraba un conocimiento del sistema social que fuera independiente y estuviera más allá de las percepciones de las personas que lo habitaban, y buscaba leyes de largo alcance y la verdad.

La reacción a esta búsqueda de leyes científicas y universalistas provino de los interaccionistas simbólicos, los etnometodólogos y los sociólogos del conocimiento, quienes abogaban por la rehabilitación del «hombre» y de sus percepciones y «construcciones» subjetivas de la realidad. Fundadas en Weber y Mead, aparecieron las obras de Schutz, Goffman y Berger y Luckmann. Estos últimos sostenían, de manera característica, que «el objetivo central de la sociología del conocimiento debe ser el conocimiento de sentido común y no las ideas. Este conocimiento es justamente el que constituye el tejido de significados sin el cual ninguna sociedad puede existir». ¹⁸

El énfasis sociológico en las percepciones subjetivas suscitó abundantes respuestas en el campo del curriculum. La ambivalencia respecto de la teoría y la notoria falta de concordancia entre ella y la práctica provocaron una violenta oscilación del péndulo al comenzar la reacción. Uno de sus líderes, Joseph Schwab, procuró rehabilitar «lo práctico» en respuesta a la incompetencia de la teoría. En un texto de 1970 (es interesante señalar que ese mismo año comenzó a actuar en Inglaterra el Centre for *Applied* Research in Education [Centro de Investigación *Aplicada* en Educación]), Schwab adoptó una postura apocalíptica:

«El campo del curriculum está moribundo. Con sus métodos y principios actuales, es incapaz de seguir adelante con su trabajo y contribuir de manera significativa al progreso de

¹⁸ P. L. Berger y T. Luckmann (1967) *The Social Construction of Reality*, Harmondsworth: Allen Lane [*La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu editores, 1968].

pasar por alto el conocimiento cotidiano de los niños (. . .) es una condena de la pedagogía o el método de enseñanza tradicionales más que de las disciplinas mismas como fundamento del curriculum». ¹⁴

Uno se pregunta qué haría aquí un filósofo con la lógica de la culpa (¿están las disciplinas más allá de la lógica lo mismo que la cultura?).

En lo que antecede no hemos sido del todo justos con Lawton ni con Hirst. Ambos autores han mostrado considerable sensibilidad frente a los problemas del cambio y la implementación del curriculum. Insistí en este aspecto para demostrar que aun los teóricos refinados quedan atrapados en un dilema cuando trabajan en la modalidad prescriptiva. Hirst se explayó *in extenso* sobre ese dilema en su artículo «The forms of knowledge revisited»:

«La importancia de las disciplinas para la educación escolar, en los diversos sentidos destacados, no debe minimizarse. Lo que importa en esta discusión es que se reconozca la prioridad lógica de los objetivos intelectuales, aun si a veces, en términos de valores humanos más amplios, se los considera secundarios. Del mismo modo, si pretendemos alcanzarlos, no podemos negar su estructura lógica. Las organizaciones de enseñanza e investigación de las universidades encarnan necesariamente y en gran medida los intereses de estas. Pero las escuelas no son universidades y sus funciones educativas son significativamente diferentes, por lo que es preciso verlas en sus propios términos y tenerlas por lo que son. Y una vez hecho esto, no sólo importarán las disciplinas sino también muchas otras cosas, que son de gran interés psicológico y social y no deben pasarse por alto».

Esto conduce a un último epílogo para las formas de conocimiento como prescripciones: «La educación es un asunto complejo y el análisis filosófico puede ayudarnos a planificarla sólo en forma limitada. Lo que puede hacer es advertirnos del peligro que implican las decisiones tomadas a la ligera; el problema del lugar correspondiente a las disciplinas es algo más que una cuestión filosófica. Sin embargo,

¹⁴ *Ibid.*, pág. 85.

debo dejar que sean otros quienes averigüen qué más hay en ello». ¹⁵

La humildad de este epílogo conmueve y, a la vez, muestra claramente lo limitadas que han llegado a ser las aspiraciones del filósofo. Pero aún faltan varios pasos lógicos para llegar a ese desenlace. Está muy bien dejar la tarea en manos de otros. Pero, ¿de quiénes? Está muy bien advertirnos del peligro que implican las decisiones tomadas a la ligera. Pero, ¿y si fue la filosofía la que generó los peligros de las simplicidades descriptivas sobre las que hemos llamado la atención? Retrocedamos aun más: si es necesario que las escuelas y la enseñanza se vean como lo que son, ¿por qué el análisis no comienza allí? Nos quedamos con un mensaje básico. Si pretendemos que la teoría curricular sea de utilidad, debe *empezar* con estudios que *observen* las escuelas y la enseñanza. Nuestra teoría debe desarrollarse a partir de una comprensión elaborada del curriculum tal como se lo produce e implementa y de su reproducción a lo largo del tiempo. En síntesis, no necesitamos teorías de prescripciones curriculares sino estudios —y en última instancia teorías— de la producción e implementación del curriculum.

La reacción frente a la teoría alienada

Como se indicó en la primera sección, en las décadas de 1960 y 1970 hubo en el campo del curriculum una notoria e importante contratendencia. Se trataba de una reacción frente a las simplificaciones —a las abdicaciones, a decir verdad— de la escuela racional y científica de la teoría curricular, pero era una reacción afectada por la pesada carga de tendencias melioristas (e incluso imposibilistas).

En su centro se encontraba el conocimiento de la complejidad de la empresa educativa, a la que se refirió Hirst. Esa complejidad vuelve completamente ilusoria la búsqueda de una «ciencia de la educación», lo cual, como señaló Goodlad, es de suma importancia para quienes buscan prescripciones científicas: «No hay una ciencia de la educación suficiente

¹⁵ P. M. Hirst (1974) *Knowledge and the Curriculum*, Londres: Routledge and Kegan Paul, pág. 99.

ción que no conoce otros límites que los necesariamente impuestos por la naturaleza del conocimiento racional y que, por lo tanto, instituye al hombre en la última instancia de apelación en todas las cuestiones humanas». ¹⁰ O escuchemos a Pring: «Las formas de conocimiento son en consecuencia estructuras fundamentales que se reconocen por sus conceptos característicos y mediante pruebas características de verdad. No son opciones que tengamos a nuestro alcance; constituyen el *significado* del pensar y caracterizan todos nuestros juicios particulares». ¹¹ El «rey filósofo», entonces, sólo conoce la «verdad»; para él no hay opciones porque tiene acceso a una verdad que está más allá de la cultura y de la historia.

Es muy posible que en cierto nivel del discurso esta sea una posición sustentable. Pero al enfrentar el proceso de enseñar formas de conocimiento, ¿seguimos estando en una situación en la que esas formas «no son opciones que tengamos a nuestro alcance»? Con respecto a este punto, algunos filósofos dan muestras de una ambivalencia casi humana. Otros, en cambio, se aferran a sus convicciones. Phenix, por ejemplo, equipara deliberadamente las disciplinas con la posibilidad de enseñar: «Mi tema ha sido que el curriculum debe consistir íntegramente en conocimiento procedente de las disciplinas, por la razón de que estas revelan el conocimiento en sus formas enseñables». ¹² Su afirmación muestra, me parece, el probable resultado político de la modalidad filosófica de teorización que ha predominado en los últimos tiempos. Cualesquiera sean las salvedades, cualquiera sea la indiferencia ostentada, el efecto probable de la postura será una teorización prescriptiva. A partir de la certeza de que «no hay opciones» resulta claro que los objetivos prescriptivos para la enseñanza serán tanto la expectativa como la culminación.

¹⁰ P. M. Hirst (1965) «Liberal education and the nature of knowledge», en R. D. Archambault, ed., *Philosophical Analysis and Education*, Londres: Routledge and Kegan Paul, pág. 127.

¹¹ R. Pring (1972) «Focus on knowledge and general education», *General Education*, 19, pág. 27.

¹² P. M. Phenix (1968) «The disciplines as curriculum content», en E. C. Short y C. D. Marconnit, eds., *Contemporary Thought on Public School Curriculum: Readings*, Dubuque, Iowa: W. C. Brown Co., pág. 133.

La contribución hecha por la filosofía a la teorización prescriptiva se advierte en una vasta gama de libros sobre el curriculum destinados a especialistas de todas clases, desde la obra de Bruner y Phenix en Estados Unidos hasta la de Lawton y Peters en el Reino Unido. Lawton representa un ejemplo particularmente útil de la forma como los especialistas en curricula reciben los mensajes del filósofo. Este autor sostiene que, para Hirst, «la teoría parece decir lo siguiente: el primer principio es que debemos ser claros en lo que respecta a nuestras metas educativas». El segundo es que «los objetivos centrales de la educación son desarrollos de la mente». Más adelante agrega:

«Aludí aquí al punto de vista de Hirst como un ejemplo de planificación curricular que es principalmente “no cultural”, en el sentido de transcultural. Esto se debe a que Hirst ve el curriculum sobre todo en términos de conocimiento, y la estructura y organización de este tienen, según su análisis, un fundamento universal y no cultural». ¹³

La filosofía, entonces, nos lleva más allá de la cultura y, sobre todo, conduce a teorías curriculares que nos permiten «ser claros en lo que respecta a nuestras metas educativas».

Sin embargo, los creyentes en las metas educativas basadas en las disciplinas tienen que enfrentar, en última instancia, la triste verdad de que el mundo de la enseñanza, tal como existe actualmente, se juega en un terreno en el que marcar tantos es difícil y donde los arcos no siempre tienen importancia. Hay en el libro de Lawton una breve y lacrimosa sección titulada «Disciplinas pero no asignaturas». En ella, el enfrentamiento entre la verdad filosófica y prescriptiva y la realidad del curriculum provoca singulares paroxismos para eludir la culpa por los fracasos de la prescripción. Lawton, por consiguiente, escribe:

«no hay ninguna razón por la que un curriculum basado en las disciplinas deba ser ajeno a la experiencia y los intereses de los niños. El hecho de que una parte tan considerable de la llamada enseñanza académica de asignaturas tienda a

¹³ D. Lawton (1975) *Class, Culture and the Curriculum*, Londres: Routledge and Kegan Paul, pág. 18.

sultaba correcto concentrarse en «lo que debía ser y no en lo que era».

Podríamos agregar una razón más de la ambivalencia de la teoría curricular. Creo que varios de los teóricos más radicalizados adhirieron activamente a la noción de «imposibilismo» de Trotski. La cuestión era prescribir metas imposibles de alcanzar para los docentes (y alumnos) en las escuelas. De esa forma, rezaba el argumento, ellos llegarían a comprender la «verdad» real, a saber, que el sistema nunca puede —por su estructura e intenciones— satisfacer sus necesidades. Con esto, la lucha nos acercaría al día de la verdadera rebelión. Reid caracterizó de esta manera a los teóricos radicalizados:

«El teórico es consciente de los problemas de “curricula ocultos” de los propósitos y procesos que subyacen a las convocatorias al logro de objetivos o la ampliación de los derechos de los sistemas sobre los individuos. Pero su respuesta es trasladarse a un plano moral e intelectual más alto desde el cual pueda criticar con seguridad a quienes participan concretamente en las tareas curriculares prácticas, o bien declarar que la única forma de intervenir en el mejoramiento de los curricula es trabajar por la revolución social (habitualmente en un sentido marxista)».⁹

Pero esta era sólo una tendencia dentro de la crítica radicalizada; como veremos más adelante, otras tendencias extremas iban a colaborar en la exploración pionera de nuevos y valiosos enfoques.

Sinteticemos: la modalidad de la teorización curricular que ha dominado el campo es racionalista y está estrechamente alineada con las modalidades de la administración y el análisis científicos; las teorías curriculares son en esencia prescripciones. Irónicamente, quienes trataron de contrarrestar estas tendencias omitieron presentar una modalidad alternativa coherente de teorización; se dedicaron sobre todo a la acción curricular. En el primer caso tenemos la búsqueda lógica de una concepción política (y educativa). En el segundo, diré que la ambivalencia ante la teorización es una traición a la causa. El meliorismo (y, por cierto, el

⁹ Reid (1978), *Thinking about*, op. cit., pág. 10.

imposibilismo) violentan las complejidades de la práctica educativa; a veces, por la mejor de las razones, condujeron a una visión simplista y ahistórica del proceso. Cada uno a su manera, tanto los teóricos prescriptivos como quienes se orientan hacia la acción pasaron por alto lo que es en su búsqueda de lo que *podría ser*. Es hora de que unos y otros aborden las realidades vigentes de las que todos parecen escapar a la carrera.

El apuntalamiento de la teoría curricular prescriptiva

Es evidente que para analizar los pilares de las modalidades prescriptivas de teorización se puede empezar desde varios lados. En los estudios de casos que siguen me concentro en un aspecto de lo que *está* en el curriculum: las asignaturas escolares. Por lo tanto, en esta sección quiero examinar las teorías y definiciones de objetivos en su relación con el conocimiento de las asignaturas. Así, al concentrarme en un solo aspecto del curriculum, tal vez pueda dilucidar con más detalle cómo se origina y actúa la teoría prescriptiva.

Si bien la teoría psicológica puede haber sido un apoyo general, particularmente en las estructuras de la administración científica analizadas en la primera sección, la filosofía tuvo una importancia innegable para la construcción social y la definición de las materias escolares. No quiero inmiscuirme aquí demasiado en el debate entre los absolutistas filosóficos y los relativistas sociales: se trata lisa y llanamente de un diálogo de sordos. Lo que me interesa es más bien caracterizar la *postura* implícita de la filosofía con respecto al curriculum escolar.

En lo esencial, la filosofía parece mantenerse muy por encima del fragor del curriculum tal como existe y se lo aplica en la actualidad. La razón de este alejamiento es el compromiso con una búsqueda racional y lógica. Pero la otra cara de la moneda es la resistencia a la fuerza de la influencia social. Es como si el filósofo buscara verdades *más allá* de la interferencia social. Esto es así aun en el caso de los filósofos más liberales. Consideremos a Hirst, por ejemplo. El conocimiento objetivo, dice este autor, «es una forma de educa-

Sin embargo, es riesgoso escribir basándose en una percepción retrospectiva. Por el momento, la tendencia esbozada puede ser dominante y siempre ha sido muy poderosa. No obstante, debemos recordar que en la década de 1960 y a principios de la de 1970 también se difundieron varias tendencias contradictorias a veces muy influyentes. Para explicar la influencia abrumadora de las teorías curriculares prescriptivas también es necesario que analicemos las respuestas anteriores de educadores que tenían una percepción más sensible de la empresa educativa. ¿Por qué razón quienes se oponían —y aún se oponen— a las simplificaciones del racionalismo y el cientificismo fueron conquistados por las teorías curriculares prescriptivas o, como ocurrió más a menudo, abandonaron por completo la teorización?

La explicación, me parece, gira en torno de una triste ironía. Los educadores y teóricos del curriculum que rechazaban el reduccionismo de la administración científica le opusieron la idea de una educación potencialmente liberadora y estimulante. Les interesaba, en síntesis, construir un mundo mejor. Querían, sobre todo, participar en la *acción*, no en la teoría. Creían que su accionar tendría un efecto fundamental y duradero. En consecuencia, el análisis de lo que ya había en las escuelas era mera arqueología, y la elaboración teórica sobre si era necesario llevarlo a cabo vendría más adelante: después de la revolución curricular. Esta respuesta a la práctica y la teoría existentes se había registrado ya en períodos anteriores de fluctuación del curriculum. Kliebard relata que en la década de 1920 los reformadores norteamericanos del curriculum rechazaban casi por completo los procedimientos y prácticas anteriormente establecidos, que asociaban en general a la desacreditada doctrina de la disciplina mental. «La creencia en el cambio era por entonces suficiente para abogar por la superación de todas las nociones pasadas de la teoría y la práctica. La ambivalencia respecto de la investigación y la teoría era particularmente significativa.»

«En el campo curricular (. . .) el deseo de actuar de manera benéfica es tan urgente, directo y abrumador que virtualmente no se tolera un tipo de investigación de largo alcance con escaso valor inmediato para quienes actúan en el terre-

no, pero que a largo plazo puede hacer un aporte significativo a nuestro conocimiento y comprensión básicos.»⁶

Hace algún tiempo, Westbury identificó esta tendencia *meliorista*, junto con sus implicaciones para la teorización curricular:

«Una idea puede deslizarse con mucha facilidad hacia el meliorismo, y por desdicha las consecuencias de esa perspectiva meliorista hostiga desde hace tiempo a nuestro campo: demasiado a menudo y en gran parte de nuestra historia fuimos incapaces, debido a nuestro compromiso con lo que debería ser, de observar lo que es. Nuestras insistencias sugieren que observar lo que es delata falta de pasión y a veces hasta una disposición conservadora a aceptar las escuelas tal como son. En rigor, nuestras posturas implican con excesiva frecuencia una condena de lo que las escuelas hacen».⁷

Más adelante profundizaré el argumento de que uno de los grandes impedimentos para concretar el cambio en las décadas de 1960 y 1970 fue nuestra arrogancia, ya que lo iniciamos desde arriba sin un análisis suficiente de lo que ya existía. Hay que reiterar, empero, que la idea de la vigencia de un período histórico es una parte importante de la explicación de esas deficiencias. Hoy es difícil reconstruir el optimismo y el compromiso del debate curricular y las iniciativas reformistas de esa época. Los documentos, no obstante, dan testimonio de una difundida creencia en que estaba a punto de producirse un cambio fundamental y revolucionario en la enseñanza. Evocamos la descripción que Clancy Segal hace de California a mediados de la década de 1960: «Cada momento del presente prometía tanto del futuro, que el pasado parecía carecer de importancia».⁸ La época, por lo tanto, respaldaba una concepción ahistórica de la teorización y la acción curriculares y la convicción de que re-

⁶ H. Kliebard (1975) «Persistent curriculum issues in historical perspective», en W. Pinar, ed., *Curriculum Theorizing*, Berkeley, CA: McCutchan, pág. 41.

⁷ I. Westbury (1973) «Conventional classrooms, "open" classrooms and the technology of teaching», *Journal of Curriculum Studies*, 5(2), pág. 99.

⁸ C. Segal (1984), *The Observer*, 17 de junio.

ciones de una «práctica idealizada».² El vínculo entre la teoría y la política rara vez es perfecto o directo. Si bien por momentos peca de un exceso de optimismo, Wise ha advertido lo siguiente:

«Independientemente de la forma como se establezca, el objetivo de una política educativa es afectar (presuntamente para bien) la práctica de la educación. Debe fundarse, de manera inevitable, en algunas teorías o hipótesis sobre la práctica educativa. Si estos supuestos son correctos, la política tendrá su consecuencia prevista (. . .) Las políticas basadas en supuestos incorrectos probablemente no funcionan, y es muy posible que tengan consecuencias imprevistas (tal vez indeseables)».³

Quizá Wise haya ido demasiado lejos al sugerir que los supuestos pueden ser «correctos» en vez de apropiados o inteligentes. La génesis de la teoría curricular como prescripción se relaciona, desde luego, con el contexto social y económico más general en que se sitúa la enseñanza en los países de Occidente. Sobre todo bajo la influencia de Estados Unidos (país en el que se produjeron muchos de los primeros intentos de elaborar teorías del curriculum), se hizo hincapié en la presentación de modos *racionales* y *científicos* de diseño e implementación curriculares. El funcionamiento de un modelo racional de «administración científica» en la educación exige que los teóricos del curriculum brinden su máxima ayuda en la definición de objetivos y programas.

Wirth, tras sostener que «en las décadas de 1960 y 1970 presenciamos una transformación de la enseñanza estadounidense por obra de la ideología tecnocrática y las técnicas de análisis de sistemas, sofisticadas sucesoras de las prácticas de la eficiencia social taylorista de principios del siglo XX», caracterizó de la siguiente manera este modelo norteamericano de administración curricular:

«Los creyentes en la nueva ideología tecnocrática aceptan sin reservas la idea de que un enfoque analítico de sistemas

² W. A. Reid (1978) *Thinking about the Curriculum*, Londres: Routledge and Kegan Paul, pág. 17.

³ A. E. Wise (1979) *Legislated Learning: The Bureaucratization of the American Classroom*, Berkeley: University of California Press, págs. 54-5.

que produce aviones también producirá un eficiente aprendizaje infantil, y creen en una tosca forma de conductismo según el cual los comportamientos sucederán si se especifica que lo hagan. Suponen que los principios de un modelo mecánico de producción y los principios económicos de costos y beneficios pueden trasladarse a la educación. La intención es concebir una ciencia de la educación análoga a las ciencias de la producción mecánica».⁴

Visto el predominio del orden político y económico existente y de las ideologías asociadas (en especial desde el momento en que se anunció el «fin de la historia»), resulta claro en qué dirección se encaminarán los teóricos del curriculum. Su misión consistirá en exponer una gama de objetivos que el sistema deberá auspiciar, someter a prueba y alcanzar. Además, es necesario que una «ciencia de la educación» apunte la administración científica del sistema. El imperativo administrativo y el apoyo que brinda al mantenimiento de la legitimidad y el control del *statu quo* se ponen claramente en evidencia: «Para los verdaderos creyentes en los resultados educativos por medio de la “eficiencia científica” y los controles sociales burocráticos, el modelo racionalista de la enseñanza (. . .) es incuestionablemente correcto. Si se asigna a las escuelas objetivos claros y mensurables, estos se cumplirán». Para Wise, el modelo debe su fuerza y su legitimidad al hecho de haberse originado en la fábrica. Este autor dice que

«el proceso de elaboración de políticas tiene afinidad con una concepción racionalista de la enseñanza y el docente. Las razones son simples: la voluntad del planificador político debe llevarse a la práctica; las expectativas con respecto a lo que las escuelas tienen que cumplir deben traducirse en acción; los trabajadores (docentes) de la fábrica (escuela) deben realizar las tareas que se les asignan y la burocracia debe estar poblada de burócratas que implementen las metas oficiales de la institución».⁵

⁴ A. G. Wirth (1983) *Productive Work in Industry and Schools*, Nueva York: University Press of America, pág. 120.

⁵ Wise (1979) *Legislated Learning*, op. cit., pág. 94.