

# DOCUMENTO BASE 4

Grundy, S. 1998. *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morta

como está guiada por ideas prescriptivas, la acción informada por el interés técnico está sujeta a la supervisión a cargo de otros. Es más, los productos de la acción se juzgan de acuerdo con el grado en que se ajustan a los criterios prescritos.

En nuestro caso, cada uno de los informes examinados antes no exhiben todos estos elementos constitutivos. Lo importante es que, a través de una serie de informes del trabajo curricular de un grupo de profesores, podemos distinguir estos indicadores del interés técnico. Por tanto, el examen del trabajo de los profesores proporciona una base para considerar válidos los teoremas de HABERMAS en relación con la naturaleza constitutiva del interés técnico.

## CAPITULO IV

### El curriculum como práctica

Para nuestra exploración antecedente de los diversos aspectos del interés técnico en relación con la acción humana, tomamos como punto de partida los escritos de ARISTÓTELES. En este capítulo prestaremos atención con mayor detalle al interés práctico y, como este interés constituye tanto una forma de conocer como de actuar, también considerada por ARISTÓTELES, volveremos de nuevo a los escritos de este sabio de la Antigüedad en vez de proseguir nuestra argumentación con la ayuda del discurso reconstructivo de HABERMAS. La forma de acción de la que nos ocuparemos aquí es la que ARISTÓTELES identifica y analiza como dependiente de los juicios humanos. Se trata de juicios efectuados sobre la base de la interpretación del significado de una situación a cargo de los responsables de llevar a cabo la acción.

La construcción del significado a través de un acto de interpretación, proporcionando, por tanto, una base para tomar decisiones en relación con la acción, se conoce como interpretación hermenéutica. La hermenéutica constituye una forma de saber asociada la mayoría de las veces a la interpretación bíblica en los estudios teológicos. La consideraban (y consideran) importante quienes se inclinan, desde un punto de vista teológico, por la posibilidad de conseguir una interpretación significativa de la Sagrada Escritura con el fin de

obtener una orientación para las acciones futuras. Sin embargo, la hermenéutica no ha quedado circunscrita a la acción de los teólogos. Algunos filósofos modernos (en especial europeos), por ejemplo, HEIDEGGER, GADAMER (1977) y RICOEUR (1979), han afirmado que debe restablecerse la interpretación hermenéutica como forma fundamental del saber para la sociedad moderna. Se dice que la comprensión hermenéutica constituye una forma preeminente de conocimiento sobre el que puede llevarse a cabo la acción. En vez de afirmar sin más que el conocimiento y la aplicación de un conjunto de reglas sea una base suficiente para la acción, la hermenéutica nos recuerda la importancia de tomar decisiones tanto sobre el significado de las reglas como sobre la situación en la que han de aplicarse antes de emprender la acción.

Los filósofos antes mencionados han vuelto de diversos modos a las obras de ARISTÓTELES para comprender lo que pueda suponer que la acción se base en juicios interpretativos. La acción de la que ellos (y nosotros) se ocupan en este contexto es la acción que reconoce y respeta la parte que la razón humana desempeña en el momento de la toma de decisiones. Señalamos antes que HABERMAS defiende que la restauración de la primacía de la razón humana como fundamento de la acción (en contra del mero seguimiento de reglas) puede deducirse de «primeros principios». Afirma que es posible extraer estos principios a partir de una reconstrucción de la evolución de la especie humana en vez de hacerlo en referencia a ARISTÓTELES (véase el Capítulo II). Pero el interés práctico aparece tratado de forma adecuada en la obra aristotélica que, de nuevo, proporciona algunas claves para comprender los conceptos de HABERMAS. Por tanto, dejaremos de lado por un momento las cuestiones sobre la educación y el *curriculum*, acercándonos a la política y el lenguaje de la antigua Grecia. Una vez efectuada esta digresión, resultarán evidentes las consecuencias de estas formas de conocimiento y acción para la educación.

### Aristóteles y el interés práctico

La primera cuestión que hemos de dilucidar aquí es el significado de «práctico» en este contexto. Para los antiguos atenienses, la vida práctica era la vida política; es decir, la vida referida al ámbito de la interacción con los demás hombres (utilizamos aquí de forma deliberada la palabra «hombres», puesto que las mujeres estaban excluidas de la esfera pública). El ciudadano tenía una mujer y esclavos para que cuidasen de gran parte de lo que podríamos llamar aspectos «prácticos» de la vida, incluidos los negocios. El sistema de esclavitud le dejaba cierto tiempo libre durante el que podía dedicarse a la administración de la *polis*, la ciudad-estado (BOWRA, 1973). Así, para el ciudadano ateniense, el ámbito de la «acción» era en gran medida el ámbito de la interacción entre hombres, el ámbito de la política (los asuntos de la *polis*). Atenas era una democracia, lo que significaba que todos los ciudadanos controlaban y participaban, al menos en teoría, en la vida política de la ciudad (digo «en teoría» porque, con frecuencia, el gobierno lo ejercían los oradores hábiles y persuasivos como Pericles).

Para ARISTÓTELES, el campo de la interacción humana reclamaba un tipo particular de acción; no una acción «manual», forma de acción que desarrollan los artesanos, sino acción «práctica», *praxis*. En el pensamiento moderno (en especial el marxista), la *praxis* ha llegado a significar acción política en un sentido más radical que el original griego, por lo que he reservado el término *praxis* para el tipo de acción crítica que examinaremos en relación con el interés emancipador. Denominaré acción «práctica» a la acción asociada al interés práctico.

Al exponer el interés técnico, afirmé que la acción orientada hacia el producto, la asociada al interés técnico, surgía de la disposición de la *tekné* o destreza. Asimismo, señalé la asociación que HABERMAS plantea entre la disposición técnica y el interés por el control. Para ARISTÓTELES, la disposición de *phrónesis* da origen a la acción práctica. El término *phrónesis* se traduce a menudo como «juicio práctico». El con-

cepto de *phrónesis* es complejo y no existe ninguna palabra inglesa única que abarque el conjunto de significados del término griego original. El conocimiento es un componente de la *phrónesis*, pero no el conocimiento proposicional abstracto, sino el que se basa en la razón humana. El conocimiento constituido sobre la base de la *phrónesis* es un conocimiento «propiedad» del actor. Me refiero al conocimiento convertido en personal, en el sentido que le da POLANYI (1962), a través del razonamiento y la experiencia. El juicio es un elemento de la *phrónesis*, pero no el juicio legalista de un árbitro empeñado en hacer juicios sobre cuándo se producen infracciones de reglas. Se trata del juicio del magistrado que sabe cuándo aplicar y cuándo librar de la aplicación del máximo rigor de la ley con objeto de servir a la justicia (GADAMER, 1979, pág. 284). La *phrónesis* supone también la prueba. La prueba tiene que ver con lo «adecuado» a una ocasión concreta:

(La prueba) no puede separarse de la situación concreta en la que se desarrolla ni puede reducirse a reglas y conceptos... Constituye una forma especial de conocimiento. Pertenecce al área del razonamiento reflexivo... Prueba y juicio son evaluaciones del objeto en relación con el conjunto para ver si se ajusta a algo más, si, en tal caso, se «adapta».

(GADAMER, 1979, pág. 36)

La *phrónesis* constituye la base de la habilidad del cataador de vinos. Conocimiento, juicio y prueba se combinan para producir un discernimiento que es más que una destreza. En general, utilizaré la expresión «juicio práctico» en vez de *phrónesis*, pero habrá que tener presentes estos aspectos del significado porque el juicio práctico difiere del juicio estratégico que, como vimos antes, se asocia con el interés técnico.

La *tekné* (destreza) produce una acción que concuerda con una regla establecida o forma tradicional de operar. La acción aparece a continuación de una elección entre medios para lograr un fin específico, predeterminado. Estas acciones son las «racional-propositivas» o «estratégicas» de las que habla HABERMAS (1971). La disposición que utiliza la destreza se

orienta hacia la acción correcta; es decir, la acción que concuerda con la regla o sancionada por la convención. El juicio práctico (*phrónesis*), por otra parte, de acuerdo con ARISTÓTELES, es «una disposición verdadera y razonada hacia la acción con respecto a cosas buenas o malas para los hombres» (*Ética a Nicómaco*, 1140b). El juicio práctico es una disposición hacia la acción «buena» más que a la «correcta». Posee un aspecto de consciencia moral de la que carece la *tekné*. El juicio práctico es la disposición que animaría a una persona que actúa en una situación concreta a transgredir una regla o convención si juzgase que la acción concordante con ella no promovería el «bien», fuese general o de las personas involucradas en la situación específica. Esto significa que la acción resultante del juicio práctico ha de evaluarse en sus propios términos y no en relación con el grado en que encarna determinada «idea», como ocurre en el caso de la acción resultante de la *tekné*.

Aclaremos esta diferencia entre la acción derivada de la destreza y la derivada del juicio práctico con un ejemplo. Consideremos la acción que un profesor puede emprender en el ámbito de la introducción de un programa de matemáticas basado en la actividad en su clase. Si esa acción se deriva de la aplicación de las habilidades del profesor para implementar los requisitos determinados por un documento normativo, el éxito del trabajo del profesor deberá evaluarse de acuerdo con el grado en que el programa resultante se ajuste a las especificaciones del documento. Una acción semejante, emprendida a consecuencia del ejercicio del juicio práctico, habrá de evaluarse de acuerdo con la medida en que promueva el «bien» de los estudiantes. En este caso, el documento normativo se considerará como propuesta que pueda inspirar los juicios del profesor acerca de la acción que emprenda.

Indica esto que las acciones resultantes de la destreza y del juicio práctico son cualitativamente diferentes. Vimos antes que la destreza se resuelve en la acción «manual». El juicio práctico da lugar a la interacción (acción práctica). La acción práctica (*praxis*) no es una acción aleatoria; es una

acción «en relación con el bien humano» (*Ética a Nicómaco*, 1140b). ARISTÓTELES considera que estos dos tipos de acción humana son diferentes del siguiente modo: «mientras que la manufactura (*poietiké*) tiene un fin distinto de sí misma, la acción (*praxis*) no, dado que el hacer el bien es su propio fin.» Por tanto, la destreza se relaciona con el producto, mientras que el juicio práctico se orienta hacia el proceso de adoptar una acción. Si aplicamos esto a nuestro ejemplo de la clase de matemáticas, la diferencia es sutil pero importante. Nuestro profesor, cuya acción está regida por la destreza, se ocupará esencialmente de construir un programa de clase que produzca los resultados de aprendizaje requeridos por el documento normativo. El profesor cuyo trabajo está informado por el juicio práctico se ocupará de que las interacciones en el ambiente de la clase proporcionen oportunidades adecuadas para el aprendizaje. El momento de aprendizaje constituye «su propio fin».

No significa esto que no haya *eidós* alguno que oriente la acción práctica. Señalamos antes que ARISTÓTELES consideraba que la disposición del juicio práctico era «una disposición verdadera y razonada hacia la acción en relación con cosas buenas o malas para los hombres.» De este modo, el *eidós* que guía el juicio práctico es el del «bien». Los griegos se preocupaban mucho por «el bien» o la virtud moral. Para ellos, la «buena vida» no consistía en el ideal de *sun and surf* que evoca esa expresión en la moderna sociedad (australiana\*). Por el contrario, era un concepto que combinaba los significados estéticos, morales e intelectuales asociados con lo hermoso, algo «digno de cálida admiración» (KITTO, 1951). Aunque en cualquier grupo se daría un consenso respecto al significado del «bien», el *eidós* es también, no obstante, algo personal, subjetivo, nunca configurado por completo y siempre en estado de formación. GADAMER (1979, pág. 283) expone la relación de este *eidós* con la acción práctica:

\* Literalmente: «sol y surf», referido al significado de «buena vida» en Australia. Podríamos traducirlo por el clásico «*panem et circenses*» o por el nuestro «pan y toros». (N. del T.)

La imagen que el hombre tiene de lo que debe ser, es decir, sus ideas de lo correcto y lo erróneo (etc.)... son, en efecto,... ideas orientadoras hacia lo que busca; pero todavía subsiste una diferencia básica respecto a la idea orientadora representada por el plan que el artesano tiene del objeto que va a hacer. Por ejemplo, lo correcto no puede determinarse por completo con independencia de la situación que requiere una acción correcta desde mi punto de vista, mientras que el *eidós* de lo que un artesano quiere hacer está determinado totalmente por el uso que se pretende.

Como lo correcto no puede determinarse por completo con independencia de la situación, la acción práctica se caracteriza por la elección y la deliberación. Como señalamos antes, en la acción «manual» puede darse elección, pero, dado que está orientada hacia el producto y no hacia el proceso, los medios estarán determinados en gran medida por los fines; es decir, aunque sea posible la elección entre los medios, está restringida. Sin embargo, la acción práctica, centrada en los procesos de elaborar decisiones adecuadas que promuevan «el bien», permite mayor deliberación y, por tanto, una elección entre más acciones, dado que, según ARISTÓTELES, «deliberamos, no sobre fines, sino sobre medios» (*Ética a Nicómaco*, 1112b). Para ARISTÓTELES, los objetivos de la moralidad estaban fuera de discusión. No se deliberaba, por ejemplo, sobre si era deseable la acción justa, sino sólo sobre cómo actuar con justicia. La deliberación es, pues, un elemento esencial de la acción práctica.

En resumen, la acción práctica, en sentido aristotélico, está generada por el juicio práctico, verdadera disposición para la acción basada en la interacción de un *eidós* personal, aunque compartido, del «bien» y una situación dada. Así, el interés práctico se caracteriza por un *eidós* general del «bien», la disposición del juicio práctico que da lugar a un tipo de acción que pretende alguna mejora en un sujeto o situación. He representado estas relaciones entre el *eidós* orientador, la disposición y la acción en la Figura 2, de forma semejante a como lo hice con el interés técnico. Sin embargo, esta representación no hace justicia a las relaciones recíprocas de todos

estos componentes de la acción práctica, proporcionando sólo un punto de comparación superficial.

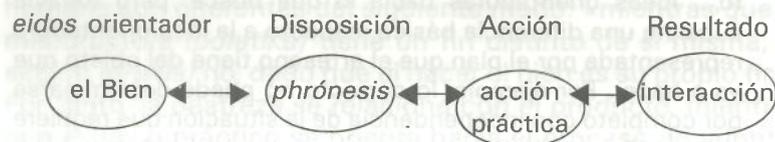


Figura 2

*La relación práctica entre ideas y acciones*

Hemos visto antes que el interés técnico tenía un resultado independiente de la práctica de una acción y, por tanto, de las acciones mismas (el resultado del interés técnico es un tipo de producto que existe aparte del productor en la medida en que podría haber sido producido por cualquier otro que exhibiera las mismas destrezas). Por otra parte, el interés práctico se centra mucho más en el acto y el actor, en vez de en el resultado de la acción. He aquí una significativa diferencia que precisa mayor exploración.

Volviendo a los griegos y preguntándonos por el objetivo de la democracia griega, la respuesta es el bienestar de la *polis*, considerando la *polis* como los ciudadanos comprendidos en la comunidad política. Así, el resultado deseable de cualquier decisión política era un estado del ser, no un resultado concreto de algún tipo. Es ésta una representación idealizada de la antigua Grecia, pero, por ahora y para nosotros, el principio es instructivo. La noción de deliberación como algo que produce un estado del ser y no ciertos resultados finales queda ilustrada por la tradición de que las deliberaciones jamás se cerraban. En principio, las decisiones nunca eran irrevocables. Esto llevó en la práctica a ciertas situaciones curiosas, como en el caso de decisiones militares que se adoptaban hoy para hacer lo contrario al día siguiente. Pero existía un sentido en el que la decisión misma no revestía la máxima trascendencia. Lo importante era que la decisión representaba el resultado de las deliberaciones de los ciudadanos.

Así, la esencia de la noción griega de *praxis* (acción práctica) consistía en que la acción debería adoptarse sobre la base

de la comprensión plena de la situación. Es más, se pensaba que la comprensión sólo se lograba mediante la deliberación y el debate, a través de los cuales se aclaraba el significado de una situación o acontecimiento. Debemos señalar, no obstante, con respecto a la acción en la esfera política, o sea, la esfera de la interacción humana, que la acción siempre supone un riesgo. El resultado o las consecuencias de la acción nunca pueden conocerse por completo de antemano. Siempre existe un elemento de riesgo ante efectos no buscados de la acción. Esto resulta particularmente pertinente en la educación, como veremos más adelante.

El interés práctico, por tanto, genera una acción *entre sujetos*, no *sobre objetos*. Lo importante es ejercitar el juicio a través de la deliberación (llamada a menudo «reflexión» en la bibliografía al uso). La deliberación incluye procesos de interpretación de la situación y de proporcionar sentido a la misma, de forma que se decida y lleve a cabo la acción apropiada. Se entiende por acción apropiada la que se supone promueve el «bien» de los participantes en la misma.

Por eso este capítulo se titula «El curriculum como práctica». Cuando en el curriculum impera el interés práctico, se resalta la acción o la práctica y no algún producto. Es más, el interés práctico inicia el tipo de acción que se adopta como consecuencia de la deliberación y del empeño del práctico por comprender o dar sentido a la situación en vez de la adopción de una acción como consecuencia de una directriz o dependiendo de algún objetivo preespecificado.

### Comprensión como construcción del significado

Hasta ahora en este capítulo he venido refiriéndome a la comprensión de un modo demasiado simple. Debemos examinar ahora este concepto con mayor atención para desvelar su importancia. Vamos a plantearnos la cuestión de en qué sentido es fundamental la comprensión para la idea de acción práctica. ¿Por qué, respecto a la acción en el ámbito de los asuntos humanos, no basta con que las personas actúen

de acuerdo con determinadas reglas o principios, dejando de lado la comprensión? En otras palabras, ¿por qué no es suficiente considerar el ámbito de la interacción humana como un universo objetivo en el que sea posible identificar ciertos principios que representen el modo en que las personas interactúan «naturalmente» entre sí, erigiéndolos en principios que otras comunidades puedan poner en práctica con el fin de reproducir una forma razonablemente eficiente de sociedad humana? Aunque este conjunto de circunstancias supondría un grado considerable de comprensión en quienes dieran origen a las reglas de procedimiento, no exigiría un nivel elevado de comprensión de las demás comunidades y, por tanto, siendo más eficiente y previsible, constituiría una forma eficaz de dirigir la interacción humana (por supuesto, de esta forma se rigen gran cantidad de acciones en el contexto de los asuntos humanos. Pensemos en las reglas de la etiqueta, por ejemplo).

En realidad, éste es el programa de las ciencias humanas empírico-analíticas: «descubrir» las «reglas» que rigen la interacción humana y expresar esas reglas o principios en un sistema de generalizaciones que podrán utilizarse para orientar o modificar la conducta. Así, aunque es preciso que quienes formulan las «reglas» comprendan con bastante amplitud, la actuación de acuerdo con ellas no requiere una comprensión fundamental. Sólo es preciso disponer de la destreza que permita ver qué tipo concreto de acción resulta adecuado.

Creo que los atenienses habrían tenido algunos problemas para aceptar este punto de vista sobre los asuntos humanos. Detengámonos por un momento para examinar si es posible formular tales principios de conducta o generalizaciones. La primera objeción consistiría en que, como ciudadano (por tanto, un ser humano u «hombre», dado que no se reconocía la categoría de «persona» en toda la extensión de la palabra a quienes no eran ciudadanos), uno tenía el derecho, más aún, la obligación de participar en las funciones deliberativas y de adopción de decisiones de la *polis*. El mero seguimiento de reglas elaboradas por otros suponía ser menos

que humano<sup>1</sup>. No sólo era cuestión de humanidad, sino también de igualdad. Si todos los «hombres» eran iguales, entonces todos los «hombres», no sólo una minoría selecta, tenían el derecho y la responsabilidad de comprometerse en la toma de decisiones en relación con las acciones que hubiera que emprender. Es obvio que podemos rechazar esta comprensión de las personas como seres activos, deliberativos, como prejuicios de una sociedad primitiva. Sin embargo, aceptemos o rechacemos la antigua postura ateniense, ésta nos plantea una alternativa al punto de vista mecanicista respecto a las personas, tan prevaleciente en nuestra sociedad y en muchos análisis académicos de aquella. Pero, dejemos por un momento de lado la objeción de que ser persona significa ser un individuo activo que toma decisiones y no sólo un cumplidor de reglas. Supongamos que, en beneficio de la eficiencia, la armonía o algún otro ideal, sería una buena idea que las personas cedieran algo de su humanidad e igualdad a favor de un objetivo común percibido como tal. En tal caso, estarían de acuerdo en actuar según reglas para favorecer la consecución de objetivos sociales como la eficiencia y la armonía<sup>2</sup>. Subsiste el problema de la aplicación de las reglas. Aún en el caso de que puedan identificarse regularidades en la acción, la acción humana (así como muchos otros tipos de sucesos del mundo físico) nunca es tan previsible como para que puedan aplicarse unos principios sin referirse a la unicidad de todo hecho individual o interacción. La necesidad de la teoría de la probabilidad tiene su origen en este aspecto del mundo físico y humano. En consecuencia, el ejercicio del juicio basado en la comprensión de cuándo conviene aplicar y cuándo no el principio de

<sup>1</sup> Para una interesante exposición del lugar de la ley en la sociedad ateniense, véase: Bowra (1973), Capítulo 4. El Capítulo 5 constituye también un instructivo relato sobre lo que los griegos entendían por «hombre bueno» y «buena vida».

<sup>2</sup> Esto es, esencialmente lo que propone Hobbes mediante la noción de contrato social. Nowell-Smith (1954, pág. 17) señala que «Hobbes había quedado muy impresionado por el método de la geometría y pensaba que las reglas morales constituían Reglas descubiertas por la Razón para evitar las calamidades sociales».

acción sigue siendo necesario. GADAMER, en *Truth and Method* (1979, pág. 284) pone el ejemplo de la aplicación de la ley:

Si lo pensamos bien, veremos que la aplicación de la ley supone una curiosa ambigüedad legal. La situación del artesano es muy distinta. Con el diseño del objeto y las reglas para su ejecución, el artesano procede a su realización. Puede verse forzado a adaptarse a circunstancias particulares... pero eso no significa que su conocimiento de lo que quiere sea más perfecto. Más bien, omite ciertas cosas en la ejecución... En comparación, la situación de la persona que «aplica» la ley es muy distinta. En un caso específico, tendrá que prescindir de la aplicación de la ley con todo su rigor. Pero, si lo hace, no es porque carezca de alternativas, sino porque hacerlo de otro modo no estaría bien. Al no aplicar la ley al máximo, no la rechaza, sino que, por el contrario, descubre la mejor ley... ARISTÓTELES muestra que todo lo que está fijado en la ley se mantiene en una tensión necesaria con una acción definida, dado que aquélla es general y, por tanto, no puede contener en su seno la realidad práctica en su forma concreta.

Esta cita muestra con claridad también la importancia de la relación entre comprensión y construcción de significado. En este caso, la comprensión lleva consigo adoptar una decisión respecto al significado de la ley y al de la situación sometida a revisión en relación con la ley. La construcción de significado es tanto asunto de juicio como prerrequisito para el ejercicio del juicio al emprender una acción. Pero sigue en pie la cuestión acerca de cómo establecemos el significado. El acto de atribución de significado constituye un acto de interpretación y la práctica de la interpretación de textos literarios puede sernos útil al respecto.

GADAMER (1979, págs. 236 y ss.) afirma que, al tratar de comprender algo, nos aproximamos a ello con ciertas predisposiciones y significados previos (prejuicios). Mediante el proceso de comprensión o de interpretación de un texto, permitimos que nuestros propios prejuicios interactúen con el significado que el autor del texto trataba de comunicar, de modo que el texto resulte «significativo».

La persona que trata de comprender un texto realiza siempre un acto de proyección. Proyecta ante sí un significado del texto en conjunto en el momento en que surge del mismo algún significado inicial. Este último sólo surge porque aquélla lo lee con determinadas expectativas en relación con cierto significado. El resultado del anteproyecto, constantemente revisado en términos de lo que emerge a medida que penetra el significado, es la comprensión de lo que allí existe.

Hallamos aquí algunas relaciones interesantes. La acción, en el ámbito de la interacción humana (acción práctica) depende del juicio, y el ejercicio del juicio depende de la interpretación del significado de un acontecimiento que, a su vez, depende del encuentro y la interacción de los significados previos o prejuicios de los participantes en la interacción. En la interpretación de un texto, los participantes son el lector y las palabras escritas por el autor. En la interpretación de un acontecimiento, los participantes son todos los que concurren en él. Así, la acción práctica presupone la deliberación y la negociación. Es más, esta perspectiva sobre la interacción incluye ciertos supuestos sobre los derechos e igualdad de los participantes. En el caso de la interpretación textual, este concepto rompe con la «tiranía del texto» porque presupone la presencia de un lector que construye de manera activa un significado y tiene tanto derecho a determinarlo (aunque no de manera arbitraria o carente de sentido) como el autor. En el ámbito de la interacción humana, se da por suelta la construcción activa de significado y, en sentido ideal, la igualdad de los participantes en un acontecimiento. En un ámbito en el que la interacción se produce entre participantes con desiguales capacidades de comprensión o construcción de significado, se reconoce el derecho de éstos a ser considerados sujetos, no objetos, en la interacción. Por tanto, el derecho de cada sujeto a determinar el significado en la medida de su capacidad constituye un importante principio que salvaguardar.

### El currículum como práctica

Es el momento de volver a las consecuencias que nuestra anterior exposición produce en el *currículum*. Decir que el *currículum* pertenece al ámbito de lo práctico es, en un nivel, afirmar que pertenece al ámbito de la interacción humana y que está relacionado con la interacción entre profesor y alumnos. En la medida en que se reconoce este aspecto elemental, se ponen de manifiesto ciertas implicaciones políticas. Si aceptamos que el *currículum* es un asunto práctico, todos los participantes en el acontecimiento curricular habrán de ser considerados sujetos y no objetos. Esto, a su vez, suscita ciertos problemas en relación con los derechos y la categoría de los participantes en dicho acontecimiento, lo que tiene también incidencia en la toma de decisiones respecto a los objetivos, el contenido y la dirección del *currículum*.

Consideremos, en primer lugar, lo que esto supone si adoptamos un punto de vista algo estricto sobre el *currículum*, tomándolo como un conjunto de documentos para poner en práctica. Pensemos, no obstante, en el proceso de implementación del *currículum* como actividad práctica, o sea, actividad informada por un interés cognitivo práctico. En esta situación, el primer cometido al que se enfrenta el práctico consiste en interpretar el «*currículum*» como texto. Como indicamos antes, el punto de vista interpretativo del análisis textual rechazaría la autoridad del documento para imponer su propio significado. Esta perspectiva supone que el práctico no sólo tiene derecho, sino también obligación, de dar su propio significado al texto. De hecho, dado que el práctico conoce la situación en que han de aplicarse las directrices del texto, se le impone la obligación de hacerlo así. Se trata de una obligación semejante a la del magistrado en relación con la aplicación de la ley.

Si los prácticos toman en serio sus obligaciones respecto a la interpretación de los textos curriculares como acción práctica, o sea, como acción que compromete su propio juicio, también tomarán en serio la categoría de los estudiantes

como sujetos del aprendizaje y no como objetos en el acontecimiento curricular. Esto supone que la preocupación fundamental del profesor será el aprendizaje, no la enseñanza. Es más, el aprendizaje supone, no la producción de ciertos artefactos (ya se considere al niño o sus productos como los artefactos del sistema educativo), sino la construcción del significado. De ello se sigue que los profesores no sólo habrán de ocuparse de comprender los objetivos de los contenidos prescritos, sino de rechazar como contenidos educativos legítimos todo lo que no tenga como núcleo principal la construcción del significado del alumno. En otras palabras, no basta con que el profesor sea capaz de interpretar los textos curriculares para comprender lo prescrito por los textos. Por ejemplo, no es suficiente con que un profesor comprenda que se intenta que los estudiantes realicen experiencias de aprendizaje que les permitan llevar a cabo ciertos conjuntos de cálculos matemáticos. Un profesor cuyo trabajo esté informado por un interés práctico rechazará las propuestas curriculares de matemáticas que estimulen el logro de respuestas correctas como consecuencia de la aplicación de los algoritmos adecuados pero no hagan posible que el estudiante se comprometa activamente en la construcción del significado a los problemas matemáticos y sus posibles soluciones.

Otra ilustración de la diferencia entre el interés técnico y el práctico en el *currículum* puede contemplarse en los enfoques empleados para abordar la comprensión lectora. Cuando la práctica de la «comprensión lectora» está informada por un interés técnico, el ejercicio pasa desde el descifrado de un escrito hasta alcanzar respuestas predeterminadas. Cuando la misma práctica está inspirada por un interés práctico, la tarea será considerada como la interacción entre el lector y el autor para generar un significado. No se tratará ya de un ejercicio de adivinación del significado del autor, sino de un acto de construcción de significado de parte del lector y en donde la interpretación de ese lector se toma completamente en serio.

Este enfoque del *currículum* influye también en la forma de contemplar la evaluación y valoración. Como el significado

del *curriculum* es cuestión de deliberación a cargo del práctico, del que parten ciertos juicios y acciones, y dado que la importancia del acontecimiento se cifra tanto en la acción o interacción como en el resultado, se deduce de ello que carece de sentido hablar de la evaluación de la eficacia del *curriculum* en términos de objetivos especificados de antemano. Tales objetivos, con independencia de que se basen racionalmente en las comprensiones e interpretaciones de los diseñadores del *curriculum*, carecen de autoridad para determinar la práctica de los sujetos que interactúan. Se convierten en lo que STENHOUSE (1975) denomina «hipótesis» que han de comprobarse en la práctica de clase. Los participantes, profesores y alumnos, quedarán comprometidos en la evaluación de las experiencias curriculares emprendidas en calidad de actividad práctica, pues los significados e interpretaciones de *todos* los participantes han de tenerse en cuenta en la interacción humana.

Si hay que considerar la educación como actividad práctica (o sea, una actividad que se desarrolla a través de la interacción humana), hemos de preguntarnos si tiene algún sentido considerar la redacción de documentos como «diseño del *curriculum*». ¿Basta con adscribir a los prácticos el papel de interpretadores, excluyéndolos de la formulación del *curriculum* mismo? ¿Qué pasaría si considerásemos el conjunto del acto curricular como acto práctico, es decir, acto de interpretación y construcción del significado? ¿Qué supondría este proceso?

En sus últimos trabajos Lawrence STENHOUSE defendía precisamente este enfoque del *curriculum*. En *An Introduction to Curriculum Research and Development* (1975), enuncia los principios del *curriculum* informado por un interés práctico. Cito aquí con cierta extensión a STENHOUSE porque articula estos principios con toda claridad:

He expuesto que las ideas educativas recogidas en libros no son asimiladas fácilmente por los profesores, mientras que la expresión de ideas que fundamentan el C. las expone a su comprobación por parte de los profesores y establece así una igualdad de discurso entre quien propone y el que comprueba

la propuesta. Se trata de la idea relativa a una ciencia educativa en la que cada aula sea un laboratorio y cada profesor un miembro de la comunidad científica. No existe, desde luego, determinación alguna en cuanto a los orígenes de la propuesta o la hipótesis sometidas a comprobación. Su autor puede ser un profesor u otro profesional de la educación. Lo esencial es que la propuesta no sea considerada como una recomendación no cualificada, sino más bien como una especificación provisional que sólo pide ser sometida a la prueba de la práctica. Tales proposiciones presumen ser más inteligentes que correctas.

En segundo lugar..., he definido a un C. como una forma particular de pauta ordenadora de la práctica de la enseñanza y no como un conjunto de materiales o un compendio del ámbito a cubrir. Es un modo de traducir cualquier idea educativa a una hipótesis comprobable en la práctica. Invita más a la comprobación crítica que a la aceptación.

Por último..., he apuntado hacia un diseño de investigación basado en estas ideas, admitiendo que un C. es un medio de estudiar los problemas y los efectos de realizar cualquier línea definida de enseñanza. Y, aunque debido a mi propia situación dentro de la actividad de la educación, he extraído mi ejemplo de proyecto nacional que coordina y estudia la labor de muchos profesores, creo que un diseño similar podría ser adoptado por una escuela individual como parte de su plan de desarrollo. He afirmado, sin embargo, que la cualidad única de cada clase escolar supone que toda propuesta —incluso a nivel escolar— precisa ser sometida a prueba, verificada y adaptada por cada profesor en su propia clase. El ideal es que la especificación del C. aliente una investigación y un programa de desarrollo personales por parte del profesor, mediante el cual éste aumente progresivamente la comprensión de su propia labor y perfeccione así su enseñanza.

(págs. 142-143) \*

Estos principios curriculares se plasmaron en un proyecto de *curriculum* nacional centrado en la enseñanza de las relaciones raciales. Examinaremos este trabajo en el próximo

\* Stenhouse, L.: *Investigación y desarrollo del curriculum* (2.<sup>a</sup> ed.), Madrid, Morata, 1987 (págs. 194-195). (N. del R.)

capítulo, pero ahora revisaremos brevemente un ejemplo de proyecto curricular informado por el interés práctico.

Los «datos» para los profesores que participaron en el proyecto consistían en un conjunto de materiales (ilustraciones, recortes de periódicos, narraciones, etc.) y una selección de estrategias docentes. La estrategia A requería que el profesor adoptara el papel director neutral característico del *Humanities Curriculum Project* (1970). En la estrategia B, el profesor adoptaba una postura comprometida de consenso respecto a la eliminación del conflicto racial. La estrategia C debía promover la comprensión de los problemas de relaciones raciales a través de la dramatización. El interés práctico inherente a la conceptualización de este proyecto queda patente en un comentario hecho por STENHOUSE en otro lugar (1975, pág. 130):

La experiencia en el campo del *curriculum* nos indica que las variables de contexto en la escuela y su ambiente son tan importantes que las recomendaciones generales carecen de fundamento. Cada escuela tendrá que valorar sus propios problemas y hacer evolucionar su propia normativa. Una investigación de los problemas y efectos de la enseñanza sobre las relaciones raciales debería centrarse en recoger los datos que las escuelas necesitarían para apoyar los juicios que habrían de realizar.

Es interesante señalar que, para la divulgación del enfoque curricular, se adoptó la misma postura de investigación. En un documento que describe el proceso de divulgación, RUDDUCK y STENHOUSE (1979, pág. 4) proporcionan el siguiente fundamento racional del método de divulgación:

El proyecto (de divulgación)... se basa... (en el) supuesto de que su trabajo no puede aplicarse sin que (los profesores) adopten las actitudes de investigación y desarrollo hacia su enseñanza que los profesores han adquirido en el marco de la fase experimental del proyecto.

Así, se acordó que la divulgación del proyecto sobre las razas se basara en las experiencias de los profesores y que la mejor comunicación sería la efectuada por ellos mismos

en vez de, por ejemplo, por consultores curriculares o profesores asesores.

El interés práctico constitutivo de conocimiento se percibe con mayor claridad en este proyecto curricular a través del elevado valor otorgado al juicio personal. Esto significaba que cualesquiera conocimientos o intuiciones, fueran generados por el proyecto en su conjunto o por las reflexiones sistemáticas del profesor participante, no influirían de forma determinista en las acciones futuras del docente en su propia clase. En todo momento, la interpretación de las acciones y hallazgos estaba sujeta al juicio del profesor en ejercicio. Este interés práctico que pone de manifiesto la importancia central de la *phronesis* (juicio práctico) en la generación y aplicación del saber penetra toda la obra de STENHOUSE. El siguiente párrafo expresa este respeto por el juicio incluso ante la evidencia derivada de la investigación «dura»:

Al informar de la investigación, espero persuadirles de que revisen de manera crítica sus propias experiencias para comprobar después la investigación frente a su evaluación crítica de esas experiencias. No trato de defender que la investigación deba desprestigiar su juicio: debe complementarlo y enriquecerlo... Al considerar cualquier descubrimiento de la investigación en estos términos, tendrán que plantearse a sí mismos dos cuestiones: primera, ¿es verdadero en general?, y segunda, ¿es verdadero en mi caso?

(RUDDUCK y STENHOUSE, 1979, págs. 81, 82)

Este proyecto trató de medir los cambios de actitud de los estudiantes, es decir, medir lo que el proyecto había producido, pero los resultados no fueron concluyentes. La insistencia de STENHOUSE en el juicio personal no sólo se debe a la naturaleza no concluyente de los resultados. Aunque éstos hubieran carecido de ambigüedad, desde el punto de vista estadístico, sólo podrían ofrecer una serie de hipótesis que deberían comprobarse en cada clase concreta.

## Las personas y el interés práctico

Uno de los principios inherentes al interés práctico consiste en que las personas, niños incluidos, son fundamentalmente racionales. Sin embargo, hay que reconocer que, si se aceptan los principios de libertad, pueden aparecer resultados no buscados, como el endurecimiento de actitudes racistas. STENHOUSE reconoce el riesgo de este compromiso conjunto con la libertad y la racionalidad:

Durante la enseñanza, algunos alumnos se están haciendo más racistas. Si no fuese así, nunca se hubiese concebido el lavado de cerebro: bastaría la educación para transmitir a todo el mundo cualquier punto de vista, al menos cualquiera que se justificara racionalmente.

(RUDDUCK y STENHOUSE, pág. 83)

La prueba de este compromiso con la racionalidad aparece en la firme creencia en la capacidad de prudencia y discernimiento del juicio personal ejercitada a través de procesos sistemáticos de reflexión. Estos procesos de reflexión se inician cuando un profesor examina y perfecciona o modifica su práctica de manera sistemática.

Este compromiso con la racionalidad, que destaca en la obra de STENHOUSE y es coherente con el interés práctico, puede distinguirse también en la obra de DEWEY. En *How We Think* (1933), escribe DEWEY: «... Un hombre de probado juicio en cualquier asunto es un hombre *educado* cuando respeta esos asuntos con independencia de su categoría escolar o académica.»

## Problemas curriculares

Uno de los problemas que surgen al adoptar una perspectiva diferente respecto al *curriculum* consiste en que no siempre pueden aplicarse las formas tradicionales de pensar sobre el *curriculum*. Trataré de aportar una perspectiva comparativa a la exposición teniendo en cuenta qué significa la

perspectiva práctica respecto al *curriculum* cuando se considera desde la perspectiva de las categorías tradicionales del discurso curricular que utilizamos al exponer el interés técnico.

## La naturaleza del *eidos*

Al exponer el *curriculum* en cuanto producto, señalé que el requisito técnico de un *eidos* especificado de antemano, que, para su realización, depende de la *tekné* del práctico, es paralelo al punto de vista tradicional sobre el *curriculum*, que requiere unos objetivos específicos, planificados con antelación, para su implementación mediante la destreza del práctico. El interés cognitivo práctico presupone un *eidos* mucho más general: la noción del «bien», y depende del juicio del práctico a la hora de interpretar y traducir a la acción ese *eidos*.

En el *Race Relations Project* puede distinguirse este *eidos*. La orientación del proyecto se basaba en nociones generales del «bien» más que en un conjunto predeterminado de actitudes tomadas de cierto paquete de conocimientos. Este «bien» englobaba actitudes deseables de tolerancia racial y armonía interracial, así como un compromiso con la libertad y la racionalidad. No obstante, el *eidos* no consistía sólo en un conjunto de actitudes deseables; se reconocía que era complejo y, a veces, contradictorio. Uno de los profesores participantes en el proyecto explica la naturaleza provisional del *eidos* orientador: «se supone que es bueno, aunque valora de forma implícita cualquier opinión... pero, en teoría, creo que el resultado es la tolerancia racial» (RUDDUCK, 1975, pág. 78). Esta cita ilustra también la consecuencia deseada de la acción docente: la mejoría del estado del cliente. Sin embargo, la relación entre el *eidos* y la consecuencia es también problemática. La disposición que se valora es el juicio práctico más que la habilidad. Incluso las estrategias sólo sirven para sugerir enfoques que adoptar; no operan como un «método»: «no creo que podamos ir tan lejos como para decir que una estrategia constituye la forma correcta para tratar el tema de

las relaciones raciales porque nuestra investigación no indica que una sea más satisfactoria que otra» (RUDDUCK, 1976, pág. 83). La ausencia de método realza el valor que se otorga al juicio. Conviene señalar, sin embargo, que el juicio no mantiene una relación unidimensional con la acción. Por el contrario, el juicio y la acción se relacionan recíprocamente a través de un proceso de reflexión. Esto significa que el práctico se involucra en una acción deliberativa, de selección, orientada por el juicio personal. Esta acción se convierte en una forma de *praxis*.

### **Responsabilidad y división de trabajo**

Respecto al interés técnico, señalamos que éste llevaba consigo la separación entre el diseñador y el «artesano». En el proceso curricular todo ello se traduce en la división entre quienes desarrollan el *curriculum* y quienes lo ponen en práctica. El interés práctico no contempla tal división. STENHOUSE (1975, págs. 142-143) dice: «(Una propuesta educativa) no puede considerarse como una recomendación no cualificada, sino más bien como una especificación provisional que sólo pide ser sometida a la prueba de la práctica.» Y también: «No basta con que haya de estudiarse la labor de los profesores: necesitan estudiarla ellos mismos.»\*

Esto no significa que, además de tener que soportar la carga de toda la tarea asociada con la promoción del trabajo de sus estudiantes, mantenga que los profesores presenten también la responsabilidad exclusiva de la iniciación de la reforma educativa y del cambio curricular. Esto supondría un incremento inaceptable de su trabajo. En cambio, las consecuencias industriales del interés práctico consisten en que la participación del profesor en las decisiones curriculares no sólo es deseable sino inevitable. Así, los docentes reivindican

\* Stenhouse, L. (*op. cit.*) págs. 194-195 de la ed. esp. (*N. del R.*)

legítimamente que su participación en todos los aspectos del desarrollo del *curriculum* en cualquier grado es posible, si se satisfacen las demás peticiones sobre la disposición de su horario.

### **La importancia del juicio**

Antes hemos considerado con cierto detalle el carácter central del juicio en el proceso del *curriculum* práctico, por lo que sólo nos resta aquí destacar algunos aspectos señalados. Cuando las prácticas curriculares están informadas por un interés cognitivo práctico, aunque esas prácticas se benefician de la habilidad del profesor, dependen en gran medida del ejercicio del juicio. El juicio no es una habilidad, pero puede desarrollarse a través de procesos de reflexión.

Aunque hayamos utilizado aquí la obra de STENHOUSE para tomar ejemplos prácticos del carácter central de la reflexión y la deliberación en los procesos correspondientes al *curriculum* práctico, en la bibliografía más reciente se hace hincapié de forma general, en la importancia de la deliberación y de la reflexión para el desarrollo curricular. Este movimiento se ha hecho particularmente evidente después del artículo de SCHWAB (1969) en el que defiende una vuelta a «lo práctico» como fundamento de las decisiones relativas al *curriculum*<sup>3</sup>.

### **El contenido del curriculum**

El interés cognitivo práctico significa que el contenido curricular estará determinado por consideraciones sobre el «bien» en vez de por lo que se debe seleccionar para su enseñanza a fin de lograr un conjunto de objetivos especificados de antemano. Dado que, en cualquier selección de

<sup>3</sup> Véase, por ejemplo, una serie de artículos en el *Journal of Curriculum Studies* de mediados de los 80, por ejemplo, Harris (1986), Orpwood (1985), Roby (1985).

contenido, la importancia radica en la construcción del significado y en la interpretación, es probable que la orientación e integración del contenido sea de tipo holístico, en vez de fragmentaria y específica del tema. Como mínimo, se cuestionará la división de contenido en especializaciones temáticas rígidas como el mejor modo de construir el significado del depósito de saber de la sociedad. Así, el contenido del *curriculum* debería estimular la interpretación y el ejercicio del juicio a cargo tanto del alumno como del profesor, en vez de favorecer el aprendizaje rutinario de la demostración de destrezas preespecificadas.

STENHOUSE (1975, pág. 86) afirma que «...resulta factible establecer principios para la selección de contenido en el *curriculum* con arreglo a criterios que no dependen de la existencia de una especificación de objetivos y que son lo suficientemente netos como para proporcionar una auténtica orientación...». A continuación, pasa a explicar estos principios examinando lo que los profesores pueden hacer en el acto docente. Así, propone «un modelo de proceso» de enseñanza y aprendizaje que «se basa en el juicio del profesor más que en la dirección del profesor» (pág. 96) \*.

No obstante, el *curriculum* «práctico» no carece de contenido: se trata de un *curriculum* en el que nunca se da por supuesto el contenido. Siempre debe justificarse éste en términos de criterios morales relativos al «bien», no sólo desde el punto de vista cognitivo.

### **El significado de la evaluación**

Del mismo modo que, ante un interés cognitivo práctico, no pueden separarse por completo el desarrollo y la puesta en práctica del *curriculum*, la evaluación se convierte también en una parte integrante del proceso educativo en su conjunto y no se queda en algo separado. STENHOUSE (1975,

\* Stenhouse, L. (*op. cit.*) pág. 130 de la ed. esp. (*N. del R.*)

pág. 121) dice: «Deseo argumentar contra la separación entre el encargado de desarrollar (el *curriculum*) y el evaluador, y en favor de una investigación integrada del *curriculum*» \*. Cuando predomina el interés técnico, la evaluación supone valorar la eficacia del *curriculum* en relación con la medida en que el producto «se ajusta» al *eidos* orientador. Si el interés básico es práctico, la evaluación significará elaborar juicios acerca de la medida en que el proceso y las prácticas desarrolladas a través de la experiencia de aprendizaje favorecen el «bien» de los participantes. No son juicios que puedan efectuar por completo quienes permanecen fuera de la situación de enseñanza porque requieren el tipo de conocimiento personal al que sólo pueden acceder los participantes en la situación de aprendizaje. Los puntos de vista de terceros son útiles para la reflexión, pero, en último término, el interés práctico exige que los participantes sean los jueces de sus propias acciones.

### **En resumen**

Los intereses técnico y práctico que informan las prácticas curriculares se interpretan a veces simplemente como enfoques «de producto» y «de proceso». Sin embargo, las distinciones entre ambos son algo más sutiles porque a menudo los enfoques «de proceso» del *curriculum* se tecnifican. Por ejemplo, en muchos casos, la educación científica ha pasado de hacer hincapié en el recuerdo concreto de datos a resaltar los «procesos de descubrimiento» y la «solución de problemas». No obstante, con frecuencia, los procesos científicos han acabado reducidos a un conjunto de destrezas que los estudiantes precisan para actuar de manera científica, por ejemplo, encender un mechero *bunsen*. Cuando el alumno es capaz de demostrar ciertas destrezas, se da por supuesto que ha cumplido el proceso. Las acciones se convierten en fines; los procesos en producto. De alguna manera, se pasa por alto

\* (*ibíd.*) pág. 170 de la ed. esp. (*N. del R.*)

si el estudiante es capaz de aplicar las destrezas para dar sentido al mundo que le rodea. En el capítulo anterior vimos cómo el «proceso de escritura», que se supone proporciona a los alumnos cierta comprensión de lo que significa ser escritor, se ha reducido con frecuencia a una serie rígida de etapas que cumplir. El proceso se pone al servicio de los objetivos de producción. Debemos tener muy en cuenta que, cuando hablamos de enfoques curriculares «de proceso», colocamos en el lugar central la deliberación, el juicio y la atribución de significado. De otro modo, nos habremos deslizado hacia la forma técnica. Por otra parte, el reconocimiento de la importancia de la deliberación y de la elaboración de juicios puede constituir la base sobre la que las experiencias de aprendizaje se hagan más significativas, tanto para el alumno como para el profesor.

## CAPITULO V

### El desarrollo del *curriculum* práctico

En este capítulo pasaré revista con cierto detalle a dos proyectos curriculares británicos en los que puede distinguirse el interés práctico. Después, mostraré cómo se manifiesta el interés práctico en el modo en que algunos profesores hablan de su trabajo e informan sobre el mismo. Uno de los proyectos británicos que examinaremos es el que divulgó las propuestas del *Race Relations Curriculum* expuestas en el capítulo anterior. He preferido centrarme en el proyecto de divulgación por dos razones. La primera es que el informe del *Race Relations Curriculum Development Project* puede consultarse en otro lugar (STENHOUSE y cols., 1982). Una consideración más importante consiste en que el proyecto de divulgación fue realizado por los profesores que participaron en el proyecto de desarrollo. Los informes de divulgación contienen una relación de los conocimientos que estos docentes debían comunicar a otros profesores. Así, en la forma que adoptan los informes del proyecto en su fase de divulgación, puede distinguirse el interés práctico del modo más convincente posible. El segundo proyecto curricular importante que expondremos en este capítulo es el *Ford Teaching Project*, dirigido por John ELLIOTT desde el *Cambridge Institute of Education*.