



Tom Wesselmann, *Bañera No. 3* (1963). Colonia: Museum Ludwig.

**TIPOLOGÍAS SOBRE INVESTIGACIÓN  
EDUCATIVA, ENFOQUES CURRICULARES  
Y FORMACIÓN DE DOCENTES**

**Alberto Luis Gómez**



RESUMEN

**TIPOLOGÍAS SOBRE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, ENFOQUES CURRICULARES Y FORMACIÓN DE DOCENTES**

*Este texto presenta un marco curricular que distingue la investigación educativa, los enfoques curriculares y la formación de docentes a partir de tres grandes corrientes: la positivista, la interpretativa y la corriente crítica. Tales distinciones permiten sustentar cualquier propuesta que pretenda tanto cualificar las didácticas especiales, como entender y mejorar la enseñanza en niveles no universitarios.*

RÉSUMÉ

**TIPOLOGIES DE LA RECHERCHE ÉDUCATIVE, APPROCHES CURRICULAIRES ET FORMATION D'ENSEIGNANTS**

*Ce texte présente un cadre curriculaire faisant la distinction de la recherche en éducation des approches curriculaires et la formation d'enseignants à partir de trois grands courants: le courant positiviste, le courant interprétative et le courant critique. Telles distinctions permettent de fonder n'importe quelle proposition prétendant aussi qualifier les didactiques spéciales que comprendre et améliorer l'enseignement à des niveaux non universitaires.*

ABSTRACT

**TIPOLOGIES ON EDUCATIONAL RESEARCH, CURRICULAR APPROACHES AND TEACHER EDUCATION**

*This text shows a curricular framework that distinguishes educational research, curricular approaches and teacher education looking at them from three large currents: positivist, interpretative and critical. These considerations allow the support of any proposal intended at qualifying special didactics and at understanding and upgrading teaching at non-university levels.*

PALABRAS CLAVE

*Currículo, investigación educativa, enfoques curriculares, formación de docentes, didácticas especiales  
Curriculum, recherche en éducation, approches curriculaires, formation d'enseignants, didactiques spéciales  
Educational research, curricular approaches, teacher education, special didactics*

# TIPOLOGÍAS SOBRE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, ENFOQUES CURRICULARES Y FORMACIÓN DE DOCENTES

Alberto Luis Gómez\*

## LA COMPLEJIDAD DE LAS CLASIFICACIONES: DE LOS ESTUDIOS SOBRE A LAS INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

En un trabajo publicado hace ya más de una década, Escudero (1990) abordó el asunto de los criterios con los que puede clasificarse la ingente investigación educativa que se hace en la actualidad, usando para ello un punto de partida que creemos de interés para la finalidad que perseguimos, puesto que las tradiciones existentes se agrupan en función de cómo entiendan lo siguiente: a) la naturaleza del objeto de investigación; b) el tipo de conocimiento que se pretende construir; y c) la función que se atribuya a este último en lo relativo a la orientación o guía de la práctica docente. Mientras que los dos primeros rasgos son *características internas de la lógica de la investigación*, el tercero pone de relieve la *conexión del conocimiento producido con la práctica profesional*.

Las interrogantes por qué, para qué, qué y cómo investigar pueden plantearse y abordarse de modos diversos. En caso de que se separen o no las *dimensiones internas* de las *de aplicación*, nos encontraríamos con estudios *sobre o en educación*, siguiendo unas grandes pautas marcadas por J. Elliott en *Classroom*

*Research: Science or Commonsense?*, un artículo publicado en 1978 que, como capítulo segundo, ha sido incluido en un libro traducido ya al castellano: *La investigación-acción en educación* (Elliott, 1990). El uso de *criterios gnoseológicos y no meramente metodológicos o procedimentales* a la hora de realizar sus reflexiones, permite a J. M. Escudero agrupar en tres grandes categorías lo que, con anterioridad, denominó *pluralidad de lógicas y lenguajes de la investigación educativa*: a) *empírico-analítica* (científico-técnica, positivista o reproductiva); b) *interpretativa* (hermenéutica, cultural, constructivista); y c) *crítica* (sociocrítica, reconstructiva, participativa, democrática, militante, orientada a la acción, etc.).

Cuando se aborda el asunto de lo que Bolívar (1995, 150-156) denomina como *lógicas y lenguajes de investigación curricular*, suelen diferenciarse tres o cuatro grandes corrientes o paradigmas (en función de que se desdoble o no la tradición positivista) delimitadas a partir de las respuestas que den a *tres tipos de problemáticas* que fueron sintetizadas por Guba (1990) en el capítulo introductorio que hizo como editor al libro titulado *The Paradigm Dialog*.

Las *orientaciones positivistas y neopositivistas* manejan una *ontología* de carácter realista. En sus primeras formulaciones defendieron la existencia de una realidad regida por leyes

---

\* Departamento de Educación, Universidad de Cantabria. Miembro del grupo *Asklepios y de la Federación Icaria* (Fedicaria).  
Dirección electrónica: [luisal@unican.es](mailto:luisal@unican.es)

inmutables e independientes del sujeto investigador. La labor del conocimiento consistiría en la predicción y el control de los fenómenos mediante leyes de causa-efecto. Las aproximaciones posteriores aceptaron que, pese a estar regida por leyes naturales, la realidad solamente puede ser explicada de modo incompleto. Desde el punto de vista de la *epistemología*, se defendió al principio la necesidad de una separación entre el sujeto investigador y el objeto investigado, con lo que los resultados no debían incluir nada relacionado con aspectos valorativos. Estas posturas dualistas y objetivistas fueron dulcificadas en la medida en que el realismo crítico admitió que la objetividad era más bien un principio que guiaba la investigación y que su definición estaba influida por aspectos que tenían que ver con los incluidos dentro del contexto kuhniano del descubrimiento. *Metodológicamente*, toda hipótesis ha de someterse a la prueba de la verificación empírica bajo condiciones controladas. Esta postura estricta se matiza con posterioridad, pudiéndose incluir también en las investigaciones métodos cualitativos usados en contextos naturales.

Las corrientes *interpretativas o hermenéuticas* parten de supuestos radicalmente distintos. *Ontológicamente*, las realidades son construcciones mentales del sujeto y tienen un carácter histórico-cultural; debido a ello son múltiples y cambiantes. La *epistemología* es de naturaleza claramente subjetivista, al postularse la existencia de una estrecha conexión entre el sujeto cognoscente y el objeto que se desea conocer. La *metodología* usada trata de aprehender globalmente la realidad en contextos naturales de investigación, empleando de modo abundante métodos cualitativos.

Las *aproximaciones reconstruccionistas* comparten con los discursos neopositivistas una *ontología* que se apoya en el realismo crítico. Pese a que se admite la existencia de una realidad objetiva, la tarea del investigador es desenmarañarla y hacer accesible al sujeto -una vez eliminada su percepción falseada- una comprensión más compleja de la misma. Coherentemente con ello, la *epistemología* defendida

hunde sus raíces en posturas subjetivistas, puesto que el investigador proyecta su escala de valores en todas las fases del proceso productor de conocimientos: la dimensión valorativa no solamente no es algo marginal, sino que forma parte de la investigación. Desde la vertiente *metodológica* se emplean estrategias dialógicas que persiguen no sólo el conocimiento racional del mundo, sino también su transformación mediante la práctica social.

Mientras que hace unos años todas estas visiones eran consideradas como incompatibles entre sí, las discusiones habidas pusieron de relieve la necesidad de buscar vías de interconexión. Dada la complejidad de los fenómenos educativos, se defienden ahora estrategias de colaboración basadas en la discusión crítica entre comunidades de investigadores que postulan diversas alternativas paradigmáticas.

## LOS ENFOQUES CURRICULARES COMO RACIONALIZACIONES DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS

Nuestras reflexiones en torno al tema que apunta el título de este apartado tienen un carácter genérico con la finalidad de facilitar la posterior lectura de los discursos didáctico-disciplinarios. Precisamente por ello, a la hora de redactarlo buscamos una *línea de razonamiento gnoseológica* que posibilitara una clasificación de los discursos en el ámbito de la enseñanza: *empírico-analíticos, interpretativos y críticos*. En este contexto, y debido a nuestra preocupación conceptual, pondremos de relieve ciertos postulados relacionados con sus fundamentaciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas. Además, y en función de que aborden de modo conjunto o separadamente los asuntos relativos a la lógica interna del análisis y a su aplicación para la mejora de la práctica, subdividiremos los trabajos en estudios *en o sobre* educación.

Teniendo esto presente, no extrañará al lector que a partir de ahora -y para el asunto que

nos ocupa- agrupemos los enfoques curriculares siguiendo una pauta que tenga muy presente las tres grandes corrientes, clasificación que se encuentra en los manuales clásicos sobre *didáctica y currículo*, como el de S. de la Torre (1993), y que puede rastrearse en aproximaciones recientes que consideramos de gran interés -como la de A. Bolívar (1993a, 1993b, 1995) o en el ya citado artículo redactado por J. M. Escudero que apareció en la revista canaria *Curriculum-*; si bien conviene predecir que estos dos últimos autores emplean *atinadamente* en última instancia la *doble subdivisión* que acabamos de mencionar al final del párrafo anterior.

#### LAS APROXIMACIONES EMPÍRICO-ANALÍTICAS O TECNOLÓGICAS: LA RACIONALIDAD INSTRUMENTAL

Hundiendo sus propuestas en la clásica obra publicada por F. Bobbitt en el año 1918, esta corriente se define por una conceptualización del currículo como herramienta eficaz de intervención educativa.

Apartir de un *entendimiento instrumental genérico* de cualquier tipo de problemática social, que reduce la misma a una cuestión de búsqueda de los medios oportunos para alcanzar determinados fines -el tecnicismo amplio señalado por Rozada (1997, 36-40), procedente de doctrinas sociales eficientistas y utilitaristas-, los defensores de esta línea de análisis, que se apoyan en una orientación científica de raíz positiva, se preocupan fundamentalmente por la *búsqueda de postulados teórico-explicativos* sobre el funcionamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se trata, pues, de encontrar la mejor teoría que, aplicada convenientemente, pueda orientar la acción práctica del docente. Los procesos educativos se re-

ducen a una mera dimensión instructiva y el esfuerzo de los investigadores se dirige hacia la racionalización de unos procedimientos-técnicas de trabajo que, empleadas en el aula por unos usuarios, permitirían alcanzar unos objetivos establecidos *con anterioridad por agentes* externos a la comunidad docente.

Dentro de esta línea de análisis, y en relación con los enfoques tradicionales, conviene no olvidar la *finalidad racionalizadora* de estos primeros intentos de mejorar la enseñanza, tratando de comprender científicamente su funcionamiento interno. En el contexto del proceso de aprendizaje, el alumno no desempeñaba un papel pasivo; debía de participar en la construcción del mismo, procesando información y adquiriendo conocimientos de diversa clase, gracias a mecanismos de reconstrucción y diferenciación implicados en la ejecución de las diferentes tareas propuestas. Al profesor se le consideraba como un profesional técnico que desarrollaba su labor con eficacia en el caso de que poseyera -y las ejecutara- determinadas competencias y habilidades.

Esta concepción del currículo ha originado muy diversos diseños de instrucción -como, por ejemplo, el de la enseñanza por objetivos- en los que, pese a partir de una situación contextual definida por el conocimiento que poseían los sujetos discentes, las estrategias de enseñanza giraban en torno a un profesor que empleaba ciertas técnicas en el aula, que, al venir fundamentadas científicamente, le garantizaban la consecución de las metas deseadas.

Todas las propuestas incluidas en esta tradición investigadora -de la que empiezan a hacerse recapitulaciones sugeridoras y no maniqueas<sup>1</sup> tienen como característica fun-

1. En lo relacionado con la obra básica de Tyler (1977), editada en 1949, véase Bolívar (1995,160). Este autor español, apoyándose en varias obras, pone de relieve la parcialidad de las críticas al libro fundamental de aquél, puesto que dejaron de lado que su aportación no se refería al currículo sino a la instrucción. Por otro lado, autores nada sospechosos como Giroux-Penna (1990,71) -en el capítulo tercero de la obra *Los profesores como intelectuales-* han resaltado que Tyler concedía una importante función sociopolítica a la escuela. En este mismo sentido -si bien referido al docente como agente curricular-, léanse los comentarios de Bolívar (1993a, 308) a la contribución de J. Clandinin y M. Connolly incluida en el *Handbook of Research on Curriculum* sobre investigación curricular editado por Jackson (1992).

damental la defensa de una *concepción instrumental del cambio educativo*. Ello se debe a que la esperanza de producir modificaciones positivas dentro del sistema de enseñanza se deposita mucho más en el diseño técnico de secuencias racionales (concebidas como proposiciones de carácter universal) que guíen los procesos de aprendizaje, que en las iniciativas provenientes de unos alumnos y profesores entendidos por el investigador-teórico como *objetos* de la enseñanza.

En el fondo de todo lo dicho late la consideración de la didáctica como una especie particular de *tecnología* -la *social*- a la que Bunge (1980, 205-212) presta atención en un contexto más amplio, que incluye igualmente otras tecnologías de carácter material, conceptual y general. Junto a las que denomina bélicas, económicas, sociológicas y psicosociológicas, incluye aquí a las psicológicas; y dentro de ellas a la psiquiatría y a la *pedagogía*. Debido a la naturaleza del objeto, "material" de trabajo o sujetos pacientes del proceso tecnológico, la acción educativa estaría incluida en el ámbito de las *tecnologías sociales*.

Dicho esto, no sorprenderá desde esta perspectiva la consideración del *profesor como un técnico* o, incluso, como una especie de *ingeniero*, cuya labor consistiría en el diseño, uso de sus destrezas-competencias profesionales y manejo de los mejores medios para la consecución de todos aquellos objetivos que se le asignen como finalidad de los procesos de enseñanza. Cualquier tipo de dificultad que aparezca trata de ser resuelta recurriendo en cada momento al mejor conocimiento científico que le suministran los expertos para ser aplicado en el aula.

Estamos pues, siguiendo a J. M. Escudero, ante investigaciones *sobre* educación que *separan de modo tajante la producción de conocimiento científico y su empleo para la mejora de la enseñanza*-Por lo que no es de extrañar que las mismas hayan sido objeto de amplias críticas, ya que para autores como -entre otros muchos- D. Schön, desde la perspectiva de la *racionalidad técnica* es imposible dar cuenta de lo que acontece *realmente* en el aula. Los diseños derivados de tales planteamientos funcionan para J. Elliott de modo muy similar al de los *fundamentalismos* que reducen las múltiples y variadas dimensiones del fenómeno de la educación a la simple *instrucción*.<sup>2</sup>

#### LOS DISCURSOS INTERPRETATIVOS: LA RACIONALIDAD PRÁCTICO- DELIBERATIVA

Con la lectura de su comunicación en unas jornadas norteamericanas organizadas en 1967 por la *American Educational Research Association* y la publicación de un artículo dos años más tarde en el número 78 de la *School Review*, en la recopilación hecha por Gimeno y Pérez (1983), J. Schwab pretendía reconducir el campo del currículo en una dirección muy distinta a la que había sido marcada por las orientaciones empírico-analíticas a las que acabamos de hacer mención.

En los orígenes de su valoración negativa de la (moribunda) situación del *currículo* se encuentra un entendimiento radicalmente diferente de lo que se había venido haciendo hasta entonces sobre la *naturaleza de los problemas curriculares*. Apoyándose en la tradición aristotélica, J. Schwab puso de relieve su *ca-*

2. El tipo de profesionalidad que se deriva de los planteamientos tecnicistas deja de lado, para D. Schön no solamente la peculiar naturaleza de los problemas que surgen en la enseñanza, sino, también, el carácter contextual de la misma -que impide delimitar *con anterioridad* la situación de las dificultades-, así como que la principal tarea de los docentes suele ser la fijación del problema a solventar -desde un punto de vista genérico, y en castellano, léase la obra de Schön (1992) aparecida en 1987-. Los movimientos del tipo de los indicados por EUiott (1993,143-44) presentan cuatro rasgos reductores de los procesos de enseñanza en la línea de los que venimos indicando como globales para todo este enfoque; véase también genéricamente Elliott (1990).

rácter práctico, y, por ello, consideró como errónea la vía analítica que se había adoptado para la comprensión y propuestas de mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En sus reflexiones sobre el conocimiento, el filósofo griego diferenciaba entre dos tipos de saberes: uno teórico -o exacto- y otro práctico (*phrónesis*), dentro del cual no existen alternativas únicas. Los asuntos de índole curricular no solamente se ubican en el campo de los prácticos, sino que, además, son de carácter incierto y presentan varias particularidades a las que ya prestó atención Reid (1978, 42) en su libro *Thinking about the curriculum*.<sup>3</sup> Todo esto condujo a J. Schwab a criticar la existencia de principios teóricos a partir de los cuales pudieran regularse los procesos de enseñanza.

Precisamente por ello, *su interés no se dirige a los temas de diseño y planificación, sino a otros relacionados con los procesos de desarrollo y cambio del currículo*, que se llevarán a cabo a través de un *método deliberativo* -consustancial a la praxis- que incluye estrategias de carácter transaccional desplegadas por agentes que interpretan de modo diferente el contexto situacional educativo (Contreras, 1990, 197-200; Grundy, 1991, 87-112).

En el contexto de esta propuesta de "racionalidad práctico-deliberativa", *el currículo se entien-*

*de de modo procesual y el docente es un investigador o analizador de situaciones que media entre las propuestas conceptualizadoras y la situación real del aula que conoce bien. La enseñanza-didáctica se caracteriza no como técnica o tecnología, sino como un arte*, en alguno de los cuatro sentidos expuestos en su momento por Eisner (1979, 153-55),<sup>4</sup> o en la línea de Stenhouse, cuando resalta el aspecto artístico de la didáctica al definirnos el *currículo* como « [...] una tentativa de comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica» (1984,29; resaltado en el original). En relación con ello, hay que entender la analogía que efectúa entre el *currículo* y una "receta de cocina" para preparar un plato: el conocimiento teórico está en el recetario, pero, para saber lo que realmente acontece, hay que esperar a probarlo tras la peripecia cocinera.

De lo que acabamos de exponer se deriva lo variopinto de las posturas que se incluyen dentro de esta gran tradición investigadora sobre el currículo, sustentada en la crítica a las corrientes curriculares que se apoyaban en la caracterización aristotélica de la *poietiké*, gracias, al menos en parte, a las reflexiones de Habermas (1986a, 1986b) sobre la teoría de un especial interés constitutivo del saber: el *técni-*

- 
3. En los inicios del capítulo cuarto titulado "Practical reasoning and curriculum decisions", W. A. Reid lo señala así: 1. Son cuestiones que no hay más remedio que resolver, dándoles una respuesta, aunque ésta sea que no se puede o no se desea hacer nada. 2. Los pilares en que se asientan las decisiones que se toman son inseguros, puesto que nadie ni nada puede decirnos con absoluta certeza qué hacer, qué tener en cuenta, qué pruebas considerar... 3. Siempre hemos de contar con la historia y las condiciones particulares de la situación concreta. 4. Por eso cada una de ellas debe ser abordada como única. 5. La resolución de una cuestión práctica implica tratar con fines y valores en conflicto, de modo que sea cual sea la decisión siempre habrá aspectos importantes que se dejen de lado o no se consideren suficientemente. 6. No podemos saber nunca cuáles serán los resultados de las acciones que vamos a emprender y, mucho menos, qué habría ocurrido si hubiéramos seguido otra alternativa, entre las posibles. 7. El valor de las acciones no queda legitimado ni justificado sólo por los fundamentos en que se apoya, sino que habrá que esperar a la propia realización y a la valoración de sus consecuencias.
  4. Al comienzo del capítulo noveno de su *The Educational Imagination*, titulado precisamente "On the Art of Teaching", se señala que la enseñanza sería un arte por lo siguiente: 1. Se realizaría con tal«[...] habilidad y armonía que, tanto para el alumno como para el profesor, la experiencia pueda ser justificadamente caracterizada como estética. 2. Ya que [...] los profesores, como los pintores, compositores, actores y bailarines, hacen juicios basados en gran parte en cualidades que se revelan en el curso de la acción. 3. La [...] actividad de los profesores no está dominada por prescripciones o rutinas sino que está influenciada por cualidades y contingencias que son impredecibles. 4. Los [...] fines que se consiguen son a menudo creados durante el proceso».

co, fundamentado en metodologías empírico-analíticas.

Como elemento integrador de discursos procedentes de aproximaciones -en un sentido amplio- hermenéuticas, encontramos uno fundamental: la *crítica a los supuestos de la racionalidad instrumental*, a partir de enfoques "comunicativos" o "deliberativos". Reputada como práctica social, la enseñanza se lleva a cabo en instituciones específicas -las escuelas- que poseen una *cultura* peculiar, por lo que el análisis de lo que ocurre en ellas ha de hacerse usando metodologías de nuevo cuño y raíz antropológica como las *etnográficas*.

Entendida como unidad en la que se producen los cambios, es en el contexto de la escuela donde han de realizarse los denominados *estudios de casos*, empleando informes cualitativos frente a evaluaciones cuantitativas y prestando una especial atención al pensamiento del profesor, debido, precisamente, a que actúa como agente del desarrollo curricular, mediando a través de su pensamiento entre la teoría y su traducción en estrategias de trabajo en la clase. La fuerza de estas orientaciones puede verse ya en los trabajos incluidos en el *Handbook on Research on Teaching* editado en 1986 por M. C. Wittrock y del que existe una traducción parcial en castellano.<sup>5</sup>

Como ejemplo paradigmático de las muy diferentes orientaciones que confluyeron en la crítica a las corrientes empírico-analíticas puede señalarse, sin lugar a dudas, lo que se ha conocido como *movimiento reconceptualizador*. Elaborado a partir de elementos tomados de corrientes neomarxistas, francfortianas, psicoanalíticas, fenomenológicas y existencialistas, tuvo su principal difusor en la obra editada por Pinar (1975). Como aspectos aglu-

tinadores deseamos señalar dos: la crítica tanto a las posturas tradicionalistas como a los denominados empiristas conceptuales y su preocupación por repensar el currículo desde el propio campo disciplinario, usando para ello como órgano de difusión el *Journal of Curriculum Theorizing*. A pesar de que posteriormente prestaron más atención a lo acontecido en las escuelas, ello no evitó que autores como el conservador Jackson (1992) les acusara de mantener posturas fuertemente reduccionistas en un artículo incluido en el *Handbook of Research Curriculum*, cuyas tesis han sido criticadas por Bolívar (1995,176).

Lógicamente, una corriente tan amplia como la mencionada no se ha visto libre de *críticas*. En lo fundamental, se han cuestionado tres cosas: el excesivo énfasis concedido a la acción en la propuesta de J. Schwab; la práctica equiparación que se hacía entre conocer y cambiar, como si una vez alcanzado lo primero se produjera -necesaria y suficientemente- la mejora de la situación; y el relegamiento de los esfuerzos encaminados hacia la búsqueda de una teoría globalizadora que explicase los procesos de enseñanza aprendizaje y el cambio curricular. Todo lo cual apunta hacia los reparos que desde perspectivas críticas y/o neomarxistas se hicieron a conceptualizaciones sobre lo social que entroncaban con discursos (neo)historicistas, en los que primaban excesivamente los aspectos subjetivistas sobre los estructurales.

Justamente por todo ello, a pesar de reconocer su gran generalidad y varios aspectos positivos, Escudero (1990, 7-12) incluía a esta orientación dentro de los *enfoques sobre educación*. Aunque es cierto que se entiende aquí de modo distinto la naturaleza de la educación -actividad de carácter práctico en el sentido

5. Véanse sobre todo los capítulos originales 9 y 10 traducidos en el volumen tercero de la edición de Paidós -en el *Handbook* pertenecían a la segunda parte titulada "Research on Teaching and Teachers"-; en el tomo segundo se incluyeron igualmente dos trabajos sobre métodos de investigación -uno de ellos sobre los cualitativos- que en el original pertenecían a la primera parte conceptual -*Theory and Method of Research on Teaching* en el volumen primero se recoge también la importante contribución de L. S. Shulman.



que ya se ha dicho- y que se propugna un tipo de conocimiento que presta gran atención a la construcción de significados en el contexto de actividades que se realizan en una institución -la escuela- con una cultura peculiar, no lo es menos que si nos fijamos en la *lógica social* o aplicación del saber obtenido comprobamos que el mismo no se utiliza para la dirección -en un sentido transformador- de la práctica, sino para su mera clarificación, iluminación o reconstrucción, pareciendo como si esto último fuese la finalidad básica de la reflexión científica en lo referido a la dinámica de los procesos de enseñanza-aprendizaje, o, en un sentido más genérico, a la del funcionamiento del conjunto de la institución escolar.

LAS CORRIENTES SOCIOCÓNICAS:  
LA RACIONALIDAD EN Y PARA  
LA ACCIÓN TRANSFORMADORA

Hemos visto hasta el momento dos concepciones muy diferentes del currículo: por un lado, las corrientes empírico-analíticas lo entendían como un sistema tecnológico de producción, cuyo desarrollo podía ser conducido aplicando en el aula postulados procedentes de las teorizaciones científicas; por el otro, la tradición interpretativa (apoyándose en discursos comunicativo-psicológicos) lo definía como un espacio existencial y simbólico. Pese a todas estas fuertes divergencias, algunos autores ya conocidos creían identificar un punto común derivado no de cómo caracterizaban la naturaleza de su objeto de análisis (los procesos de enseñanza-aprendizaje) ni del tipo de conocimiento que elaboraban, sino de la clase de conexión que postulaban entre este último y su aplicación en el aula: ambos producían discursos *sobre* la educación. Al primero, el cambio solamente le interesaba en el contexto de una más amplia racionalidad instrumental; a los segundos, les preocupaba la comprensión iluminativa de la práctica profesional.

Desde la década del setenta del siglo XX comienzan a aparecer planteamientos que en-

tienden al currículo como *instrumento de cambio social*. Con la ayuda de teorizaciones que proceden del ámbito sociológico y político, pretenden no solamente la aclaración y explicación de lo que acontece en la enseñanza, sino sobre todo iniciar procesos de cambio social. Las formulaciones *sobre* la educación son sustituidas o complementadas por otras desde y *en* la educación, que no separan, sino que entienden de modo mecanicista (primero) y más dialéctico (después), los dos contextos implicados en la enseñanza: el de producción de conocimiento y el de su aplicación. Tras develar la función ideológica del saber establecido -así como su contribución al mantenimiento de las actuales relaciones de poder y opresión- los nuevos análisis han de contribuir al cambio social global, comenzando por transformar la práctica educativa, labor en la que desempeña un papel el docente, entendido como *intelectual crítico* y facilitador de aprendizajes cooperativos.

Dentro del conjunto de trabajos consultados sobre la fundamentación de esta perspectiva sociocrítica resaltan como hechos peculiares dos cuestiones: la débil tipologización de sus proposiciones, definiéndose sus postulados a través de las ideas formuladas durante la década del ochenta en lo que autores como M. W. Apple, W. Carr, H. A. Giroux (1990), T. S. Popkewitz, S. Grundy, etc. denominan *período clásico*, y una caracterización de sus supuestos realizada muchas veces más de forma negativa -en contra de- que positiva.

¿Cuáles son los rasgos definatorios de una tradición investigadora que lleva elaborando y perfeccionando discursos sobre la naturaleza de la enseñanza y la función del sistema educativo desde hace más de treinta años? Si tomamos como punto de referencia los postulados defendidos por la corriente interpretativa, muy bien pudiéramos sintetizar sus diferencias señalando lo siguiente: mientras esta última pretendería solamente conocer y criticar el funcionamiento de la enseñanza en su con-

junto,<sup>6</sup> la segunda se fija como primera meta develar la dinámica real -en el sentido de no velada por la ideología dominante-<sup>7</sup> de la institución escolar, en lo relacionado con la reproducción del conjunto global de relaciones sociales; bebe, pues, en las raíces de la tradición materialista marxista, así como también en los postulados francfortianos desarrollados por J. Habermas, quien atribuían a las acciones críticas el estar guiadas por un nuevo tipo de *interés: el emancipatorio*.

La relativa indefinición a la que acabamos de referirnos pudiera deberse al hecho de que, *simultáneamente*, se estaba definiendo y teorizando de modo novedoso sobre el *currículo*, entendido este último de una manera globalizadora. No hay que olvidar que, tal y como vimos, la crítica a las orientaciones empírico-analíticas se aglutinó en torno a lo que se ha conocido como *movimiento reconceptualizador*, ni tampoco, que, bajo esta denominación, se incluyeron autores con ideas que se apoyaban en la tradición que comentamos ahora, pero había igualmente otros que partían desde posturas neohistoricistas como las fenomenológicas o las existencialistas.

En un trabajo poco conocido, al haberse editado para un público minoritario, Bolívar (1995) recapitula, en el apartado segundo del

capítulo quinto, sobre la génesis y la evolución del discurso crítico desde comienzos de la década del setenta. Lo hace, además, en el contexto de un libro -*El conocimiento en la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*- cuyo enfoque se enriquece a la luz de su antigua condición de catedrático de bachillerato en la rama de filosofía -que ha dado lugar a muy diversos trabajos y especialmente a algunos relacionados con la enseñanza de los valores a los que nos referiremos más adelante-, y de sus conexiones intelectuales con J. M. Escudero, antes y después de obtener una plaza en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Granada.

La amplitud temporal y la complejidad de los discursos de la corriente crítica obliga a este colega a la organización de sus ideas en torno a tres fases, caracterizada cada una de ellas por una gran idea conductora: a) "Reproducción" (durante la década del setenta); b) "Emancipación" (a lo largo de la década del ochenta); y c) lo que sintetiza en un corto enunciado como "Autocrítica y cruce de caminos".

El rasgo característico de la primera etapa es la consideración de la escuela como una institución *meramente reproductora* de la ideología y de la realidad social. Tomando como punto de partida versiones estructuralistas -en buena

6. Autores tan influyentes dentro de este enfoque como Elliott (1993, 55) consideran como condición necesaria la presencia de la crítica, entendida en una doble e interconectada vertiente: autocrítica y crítica institucional. Además (139), la práctica reflexiva contendría igualmente elementos creativos, puesto que «[...] al tratar de resolver los dilemas presentes en su autocomprensión, los profesores desarrollan nuevas formas de comprensión de las relaciones entre los valores educativos y sus prácticas». Todo ello, como se ve, discrepando con posturas como la de Grundy (1991,140) quien cree no del todo incompatibles las alternativas prácticas y críticas. De todos modos, su defensa del *currículo* como una forma de *praxis* y la presentación (160-166) de varias características propias de este enfoque curricular, le lleva a exponer (114-125) como paradigmáticos de la corriente práctica dos proyectos que no llegan a constituir currículos emancipatorios en el sentido freireano que ella comparte: el *Race Relations Project* y el *Ford Teaching Project*, dirigidos respectivamente por L. Stenhouse y J. Elliott. La ausencia explícita en ellos de teoría social crítica mutila -según ella (162-166)- su potencial transformador de la realidad social.

7. Para poder avanzar en esta dirección, Popkewitz (1988, 79) señalaba la necesidad de poseer «una [...] visión de la dinámica de la totalidad, con sus cuestiones y contradicciones, para que los individuos desarrollen un sentido más adecuado acerca de cómo intervenir en las estructuras institucionales y dar forma a sus actividades prácticas». Y en este mismo sentido argumenta Kemmis (1988,78-80) en la introducción al capítulo tercero -"Hacia la teoría crítica del *curriculum*"- de su conocido libro publicado en lengua inglesa dos años antes, *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*.

parte althusserianas- que se extendieron con fuerza en el ámbito de las primeras investigaciones sociológico-educativas que realizaron E Bourdieu, J. C. Passeron, M. Young, S. Bowles, H. Gintis, etc., se consideró al (sub)sistema educativo como una institución que reflejaba con exactitud las desigualdades económicas y sociales. Tras poner de manifiesto el carácter opresor del Estado y el papel transmisivo de la escuela, se enfatizaba en la necesidad de promover cambios revolucionarios globales como punto de partida para trasladarlos al sistema educativo, el cual, nuevamente, reproduciría de modo (casi) mimético la situación alcanzada. Mucho más que sujetos del cambio, profesores y alumnos eran considerados como objetos del mismo que, en todo caso, se movilizarían guiados por una minoría revolucionaria que proponía tácticas y estrategias.

Lentamente, sobre todo durante la década del ochenta, se abre paso un *discurso emancipador*, elaborado por autores como M. W. Apple, W. Carr, T. S. Popkewitz, S. Grundy, etc. que, al dinamizar la visión economicista, en buena parte como resultado de la asimilación de las teorías francfortianas, concede a los sujetos, alumnos y profesores, autonomía como agentes del cambio social.

Aunque no deja de ser cierto el papel reproductor de la escuela, no lo es menos, por otro lado, que la misma puede convertirse en un *espacio de resistencia*, creador de otra cultura y foco de dinamismo social. Todo ello, claro está, gracias a la utilización de un discurso científico diferente al manejado por las corrientes analíticas e interpretativas. La teoría crítica de la educación servirá de punto de referencia para la construcción de un *nuevo paradigma o enfoque*, caracterizado por algo que ya expusimos al comienzo de este capítulo: una *ontología* realista-crítica y una *epistemología* en la que no se separa el sujeto conocedor del objeto

conocido e incluye los valores desde los inicios de los procesos de producción de un saber que es siempre contextual; *metodológicamente*, y trasladado el campo de la enseñanza, se habla de un conocimiento *en* la educación, elaborado dialógicamente no solamente para su comprensión o esclarecimiento, sino también, y de modo especial, para la transformación de relaciones que se consideran *éticamente injustas*, mediante la aplicación de la potencialidad desalienadora de aquél y su traducción en las correspondientes conductas cívico-políticas.

La fase final en la que nos encontramos inmersos tiene dos ingredientes básicos: la presencia de un *fuerte desencanto*, producido por la constatación de que no se han cumplido buena parte de las expectativas despertadas a partir de las formulaciones de la teoría crítica; y, junto a ello, pudiera caracterizarse igualmente como de *reflexión recapituladora* ante las nuevas propuestas que llegan de procedencias muy dispares, pero con fuerte sabor neohistoricista.

Sería del todo presuntuoso por nuestra parte pretender resumir con exactitud todo lo relacionado con lo incluido en el epígrafe "Autocrítica y cruce de caminos", presentando una síntesis de estudiosos que se han preocupado por hacer la "crítica de la crítica", a partir de reparos procedentes de discursos feministas como las fuertes andanadas que Elizabeth Ellsworth dirigió ya en 1989 contra la pedagogía crítica -al parecer buena parte de los dardos apuntaban hacia el pensamiento de H. A. Giroux, un autor que, de creer a A. Bolívar, está tratando de establecer vías de contacto con los enfoques postmodernos-.

Junto a ella, pero desde dentro, son de alto interés las reflexiones que Bolívar (1995, 188-189)<sup>8</sup> ha tomado de Catherine Cornbleth, au-

8. Los interesados por todas estas cuestiones pueden consultar la reciente versión castellana de *El currículo en conflicto* (Beyer y Listón, 2001).

tora de *Curriculum in Context*, publicado en 1990, en donde señalaba como *puntos débiles del discurso crítico* los siguientes:

- 1) *No se había prestado adecuada atención a la práctica del currículo.* Para cambiar las cosas, es mucho más interesante fijarse en la práctica cotidiana de aula que analizar documentos curriculares, planes de estudio o libros de textos.
- 2) *Debiera relegarse cierta tendencia a escoger variables simples para explicar la práctica,* abandonando la primacía concedida a los factores socioeconómicos y abrir la crítica a otras dimensiones del *currículo* (histórica, biográfica, sociocultural, etc.).
- 3) *Olvido del contexto estructural* (estatal o sistema educativo) y concesión de prioridad a factores locales o específicos como el género, la raza, etc.
- 4) *Distanciamiento entre los profesores y otros agentes educativos,* debido fundamentalmente a la "jerga" manejada por los primeros, que es del todo incomprensible fuera del ámbito académico.

Como se ha visto, buena parte del desconcierto actual y de los problemas derivados del mismo procede de lo que Gimeno (1995, 19-25) define en el segundo epígrafe de su ponencia como la *desregulación científica de la educación*, producida como resultado del debilitamiento epistémico de los procesos de enseñanza: por un lado, debido a la quiebra de la racionalidad técnica; y, junto a ello, como consecuencia de la aparición de otros enfoques que entienden la práctica como algo artesanal e imprevisible. Si bien estas últimas corrientes impiden su control de antemano, este especialista no abandona la necesidad de buscar un discurso fundamentador de la práctica, puesto que a pesar de la imposibilidad de «[...] ampararnos en la fe positivista, no debemos, en cambio, perder el valor de la racionalidad que da poder regulador al pensamiento sobre

la práctica, aunque [...] haya que entenderlo de otra forma. Seguimos necesitando saber qué pensamiento puede desvelarla y orientarla mejor [...]»(23).

Pese a los momentos o fases que acabamos de esbozar, uno de los hilos vertebradores de todo el discurso crítico ha sido la producción de un conocimiento *en* la educación y para la *acción* transformadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, no meramente reflexivo, lo cual hay que entender como la coherente conclusión de haber aceptado el papel de la escuela -y del conocimiento generado en los procesos que tienen lugar dentro de ella- en la transformación de realidades sociales que son vistas como fuertemente discriminatorias.

Como expondremos a continuación, para la realización de todo esto se necesitaban muchas cosas; y, entre ellas, una redefinición de la formación que habrían de recibir y de las funciones a desempeñar por los profesionales de la enseñanza.

#### ENFOQUES CURRICULARES Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO: DE LA PRÁCTICA INTUITIVA AL COMPROMISO SOCIOINTELLECTUAL

Aunque lo hemos señalado repetidamente a lo largo de estas páginas, conviene volver a resaltar algo que ya se imaginarán quienes nos lean: la enorme cantidad de bibliografía producida durante las dos últimas décadas sobre la temática a la que se refiere el apartado final de este capítulo.

Además, y por si fuera poco, al comenzar la lectura de trabajos previos para la redacción de nuestro discurso, nos encontramos con algo que no deja de ser chocante: *a pesar de los veintiséis años transcurridos* -desde la publicación de los resultados de una investigación clásica que hicieron en el año 1976 Gimeno y Fer-

nández (1980), en donde se incluía como "propuesta de cambio" una especie de manifiesto de once puntos, reclamando, entre otras cosas, una nueva redefinición de la naturaleza y funciones del maestro-, *la formación inicial del profesorado y el ejercicio de la docencia* -especialmente en el nivel primario, tal y como puede comprobarse en una reciente revisión realizada por Barquín (1995)- *sigue adoleciendo de muchos de los defectos tradicionales*.

Tanta reflexión sobre la enseñanza, los grandes esfuerzos realizados por la administración, el ingente dinero pagado por los contribuyentes y las (muchas) ilusiones perdidas dentro y fuera del aula, ¿habrán valido para algo?, nos volvíamos a preguntar mientras desarrollábamos nuestra tarea. Y, sobre todo, ¿qué tipo de hilazón argumental usaríamos para no perdernos y conectar con las argumentaciones manejadas por muchos especialistas, alguno de los cuales -como Benejam (1986)- ha hecho de las reivindicaciones referidas a la mejora del magisterio uno de los argumentos básicos de toda su reflexión conceptual y práctica profesional?

Como primera respuesta a este interrogante hemos de señalar *la imposibilidad de entender la modificación de los discursos sobre la figura y el papel del profesor, si no se tienen presentes las ideas comentadas tanto en los dos apartados precedentes*.

La evolución general del pensamiento educativo impacta en nuestro campo, hablándose ya, en el año 1983 -según señala Torre (1993, 211-212) siguiendo un trabajo de K. M. Zeichner- de cuatro grandes cosmovisiones o *paradigmas formativos* -tradicional, reflexivo, personalístico y comportamental- dentro de los cuales se define de un modo determinado la figura del profesor porque, previamente, se han tomado opciones sobre aquellos asuntos de índole gnoseológica a los que acabamos de prestar atención en las páginas anteriores. Esta línea es igualmente seguida por Gimeno (1988, 224 y ss.) cuando se ocupa de analizar las *perspectivas epistemológicas* de los docentes. En una

orientación similar, pero más matizada hacia el criticismo social, se ubica también Pérez Gómez (1992,399), quien propone cuatro *perspectivas básicas* -que incluyen corrientes-: académica, técnica, práctica y de reconstrucción social. Esta orientación fue estimulada en buena parte por los trabajos de K. M. Zeichner, el cual (Listón y Zeichner, 1993, 27-61) utilizó el término *tradición educativa*, identificando en el capítulo primero varias: académica, de la eficacia social, desarrollista y reconstruccionista social, clasificación que ha sido nuevamente usada en una interesante comunicación, traducida al castellano, en donde se recapitula críticamente sobre las diferentes acepciones de la práctica reflexiva y sus implicaciones para la formación del profesorado (Zeichner, 1995, 393).

Como puede comprobarse por las denominaciones dadas a los diversos enfoques, son muy diferentes las lecturas que se hacen tanto del profesor como del papel que cumple, lo cual se pone muy claramente de relieve si, de modo explícito -como actuó Escudero (1993) siguiendo una propuesta de A. Tom y L. Walli incluida en el *Handbook of Research on Teacher Education* (Simula, Butterly y Guyton, 1996)-, se cruzan las tres grandes corrientes -positivista, interpretativa y crítica- con las respuestas que dan a cuatro dimensiones o planos en las que se vincula la teoría con la práctica a través de la presentación de los contenidos. Ello es muy importante, puesto que los requisitos de la aproximación crítica no solamente están relacionados con la presencia de una determinada plataforma epistemológica englobadora de aquellos, sino que, y de modo imprescindible, «tiene que ver, al tiempo, con la forma de tratarlos, el tipo de operación que los sujetos en formación realicen con los mismos, y, por supuesto, la conexión de los conocimientos con su práctica profesional» (Escudero, 1993, 83).

#### EL ARTESANO CULTURALISTA

Desde una perspectiva en la que se definía al hombre culto como alguien que dominaba con

claridad determinados contenidos-productos, considerados representativos de varios saberes disciplinares, la *función de la docencia* ha estado guiada por la finalidad de *transmitir tales conocimientos de la manera más eficaz posible*, usándose para ello una nueva institución: la escuela.

La enseñanza se entendía como un proceso facilitador, en el que la dirección era clara y unívoca: del profesor al alumno, recurriéndose para ello a métodos que -al menos desde finales del siglo XIX- comienzan a beneficiarse de lo que se conoce ahora como *psicología evolutiva*.

Al definirse los productos a impartir desde los discursos procedentes de las disciplinas científicas, *el contenido de la formación de los docentes tenía como referente fundamental las correspondientes materias que se incluían en el currículo*. De proceder -en función del momento al que hagamos referencia y del grado de desarrollo de las teorizaciones psicológicas-, el maestro debía considerar, en la impartición de sus lecciones, la adecuación de los contenidos a las capacidades de comprensión de sus alumnos, por lo que era conveniente prestar alguna atención a los métodos de enseñanza.

Desde el punto de vista de lo que hoy entendemos por *formación psicopedagógica*, era -y es aún hoy en día aquí en España, sobre todo en los niveles medios- del todo inexistente: las dificultades se superaban a lo largo de los años mediante la adquisición de oficio-experiencia. En el marco de lo que Pérez Gómez (1992,400) denomina *perspectiva académica* -en su versión enciclopedista- *no se diferencia prácticamente entre el saber y el ser competente en la enseñanza*,

se aprende fundamentalmente por recepción II pasiva; el método es transmisivo y las relaciones 11 entre alumnos y profesores están marcadas por el principio de autoridad. Aunque lo 11 dicho parezca algo de ayer, el informe de Barquín (1995) señala la presencia de muchas con- 11 tinuidades. Por otro lado, Cuesta (1997, 1998) 11 y Merchán (2002) han indicado en sus trabajos 11 sobre la enseñanza de la historia, la pervivencia -teórica y práctica- del código disciplinar 11 tradicional; nosotros mismos (Luis, 1985) i creemos haberlo demostrado con claridad 11 para el caso de la geografía en nuestra tesis doctoral defendida en el año 1983. El profesor 11 A. I. Pérez Gómez, indica a este respecto cómo la «[...] concepción y formación del profesor/a de secundaria es todavía en nuestro 11 país un evidente ejemplo, en la práctica, de las características de este enfoque» (1992,400). 1

A pesar de los matices derivados de prestar atención no solamente a los contenidos, sino también a los métodos de obtención del conocimiento científico, la variante *comprensiva* sigue pivotando la formación de los enseñantes sobre las adquisiciones de la investigación científica: bien en su vertiente estrictamente disciplinar o en la referida al método de enseñanza. Similar argumentación que la de su colega malagueño maneja Gimeno (1988, 221) cuando nos señala que tanto el *culturalismo apedagógico* como el *psicopedagogicismo acultural* contribuyen a un mismo fin: la *descualificación profesional del enseñante*.<sup>9</sup>

## EL TECNÓLOGO PRAGMÁTICO

En el marco de un contexto en el que estaban en auge las corrientes neopositivistas y el en-

9. Aunque solamente sea de pasada, conviene indicar que -si bien usando razones diferentes- Pérez Gómez (1992, 401) y Escudero (1993, 75) incluyen las propuestas de Shulman (1986, 1987, 1989) dentro de esta corriente. La cuestión nos parece especialmente de interés por la difusión de las ideas de este prestigioso autor en el campo de la didáctica especial: tanto en lo relacionado con la defensa de la especificidad de las didácticas específicas -Bolívar (1993b)- como, sobre todo, en lo relativo a materias como la de la geografía, Benejam (1993) en donde se proponen orientaciones críticas. Véase Shulman (1993) y la síntesis que presenta Gimeno (1988,219-221) sobre cómo entiende este autor la profesionalidad docente y el papel que desempeña en ella el denominado *conocimiento pedagógico del contenido*. En el marco de un entendimiento *reconstruccionista social de la práctica reflexiva*, Listón y Zeichner (1993, 37) y Zeichner (1995,393) ubican las aportaciones de L. S. Shulman dentro de esta tradición académica, en una línea similar a la de los dos colegas españoles citados.

tendimiento de la problemática social desde la perspectiva de la racionalidad instrumental, los problemas de la enseñanza fueron abordados con una meta clara: hacer que el sistema educativo funcionara con mayor eficacia.

Reducida la educación a su dimensión meramente instructiva, de lo que se trataba era de buscar una teoría potente que fuera capaz de guiar la práctica docente. Con el conductismo, los diseños de instrucción siguieron las pautas de la programación por objetivos; y todo lo relacionado con el cambio se vinculaba a los diseños técnicos que realizaban prestigiosos expertos. Coherentemente con ello, la didáctica se entendía como una tecnología social.

La figura del profesor se asociaba a la del tecnólogo o ingeniero que manejaba las situaciones de aula, haciendo uso de -es decir, aplicando- la mejor teoría científica disponible. Su formación era eminentemente técnica, tanto en lo referido al dominio de su disciplina como en lo relacionado con la adquisición de competencias y destrezas concretas: programación, dinámica grupal, observación de conductas en el aula y manejo de medios audiovisuales. En el marco de las investigaciones orientadas desde esta perspectiva, el aprendizaje (producto) era el resultado que provocaban los comportamientos docentes (procesos) sobre las conductas de los alumnos en las interacciones de la clase.<sup>10</sup>

Lógicamente, el contexto de producción de conocimiento y el de su aplicación se entienden como esferas diferentes, siendo los enseñantes meros usuarios de las aportaciones que les suministran los investigadores.

Siguiendo las pautas de Escudero (1993, 91-92), esta orientación, denominada genéricamente *positivista*, se caracteriza por lo siguiente: la representación de los contenidos en forma de leyes y generalizaciones; la finalidad prescriptiva con la que se producen y suministran a los profesores para que los apliquen en el aula, de cara a la consecución de una enseñanza racional y eficaz; la condición subsidiaria de la práctica con respecto a la teoría -puesto que a partir de esta última se deriva la primera-; y la neutralidad axiológica de la actividad docente, al ser entendida la misma como aplicación-técnica neutra basada en un conocimiento fundamentado científicamente.

#### EL AGENTE REFLEXIVO

Señalamos ya que una de las corrientes críticas de las conceptualizaciones educativas empírico-analíticas partía de la antigua distinción aristotélica entre el conocimiento teórico y el práctico, otorgando este último carácter a la actividad de la enseñanza. Desde esta particular acepción gnoseológica del objeto de estudio, los autores que se sitúan en aproximaciones neohistoricistas enfocarán de modo muy diferente el análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje, marcando el énfasis en lo peculiar, singular y único de la tarea de enseñar.

Como consecuencia de ello, relegaron a un segundo plano la fuerte preocupación por el diseño de instrucción que se detectaba en las orientaciones positivistas, ya que la particularidad del objeto de análisis y de las tareas de enseñanza imposibilitaban que se pudieran formular proposiciones teóricas a partir de las

10. Orientación en la que, según señala Pérez Gómez (1992,404), se forman inicialmente los maestros en España, cuya tarea es «[...] fundamentalmente técnica, aplicada, y no intelectual, clínica o científica. El docente debe prepararse en el dominio de técnicas derivadas desde fuera, por especialistas externos, que él debe aprender a aplicar, por ello su formación no requiere un *curriculum* más dilatado, ni un nivel superior de preparación». Tal línea ha sido sometida a una interesante crítica por Cornbleth, al cuestionar tres grandes mitos -de las habilidades de razonamiento, de la respuesta correcta, y de los niveles y estilos de conocimiento y aprendizaje- en los que se basa la preparación de los docentes, especialmente en lo referido a la equiparación de la adquisición de la capacidad de razonar con el dominio de habilidades instrumentales (1990,175-179).

cuales derivar postulados de carácter prescriptivo para orientar la enseñanza. Ello les llevó a preocuparse por el tema del desarrollo y el cambio de un currículo al que se le entendía de modo procesual.

En el marco de estos discursos *se modifica radicalmente la concepción del profesor*, puesto que pasa a ser considerado como un profesional indagador, innovador, observador participante y que investiga en el aula. La crítica a los supuestos básicos de la racionalidad instrumental se hace desde el reconocimiento de la especificidad de la cultura escolar, lo cual conlleva el empleo de una nueva metodología -la etnográfica- y el desplazamiento de la preocupación por estudiar conductas de profesores en la clase, a analizar los procesos de pensamiento que llevan al docente a tomar determinadas decisiones durante su trabajo.

A pesar de que es usual distinguir dentro de esta corriente interpretativo-práctica dos grandes fases -una más tradicional, culturalista y academicista, y otra caracterizada por la primacía de la reflexión sobre la acción-, lo interesante para nosotros es tener presente que, durante la década del ochenta de la pasada centuria, tanto las aportaciones fenomenológicas como las sociocríticas ayudan a consolidar el interés por la formación permanente -y no solamente inicial- del profesorado, así como la elaboración de modelos focalizados sobre el desarrollo profesional del enseñante: del énfasis por la formación inicial se pasa a otro en el que se acentúa la trascendencia de la permanente; de la preparación preponderantemente teórica, el discurso se desplaza hacia la concesión de una gran importancia a la práctica; y de un entendimiento de la innovación como producto -en el marco de concepciones tecnicistas- a otro más dinámico y procesual.

El diferente punto de partida de este enfoque se pone igualmente de relieve si nos fijamos en el modo de solventar las dimensiones esbozadas por Escudero (1993): el conocimiento

disponible sobre la enseñanza no puede proponerse en forma de reglas, puesto que son singulares las situaciones sobre las que habrá de aplicarse; la finalidad del mismo no es prescriptiva, sino comprensiva; las tareas del docente no se derivan de los postulados teóricos, sino que se guían por una lógica contextual; y de la neutralidad axiológica existente en la corriente anterior nos desplazamos ahora hacia unos postulados en los que se defiende la peculiaridad de los valores generados en cada una de las prácticas de enseñanza.

### EL INTELLECTUAL TRANSFORMADOR

Como vimos en los apartados anteriores, frente a la concepción del currículo como un sistema tecnológico o desde su significación psicológica, lo característico del enfoque sociocrítico es el entendimiento del mismo como un *instrumento de cambio social*. Desde una finalidad emancipadora, el conocimiento es considerado como un constructo social históricamente determinado; la enseñanza, definida como *praxis* compleja, debiera centrarse en el estudio de problemas sociales relevantes cuya comprensión racional permitirá al futuro ciudadano la toma de decisiones en la esfera de la vida política, defendiendo sus intereses dentro de grupos más amplios.

Lo que caracteriza a esta corriente es la no separación de la reflexión y la práctica cotidiana en el aula: el conocimiento producido de modo (auto)reflexivo lo es "en" la acción, para -en primer lugar- el cambio de los contextos tradicionales de enseñanza, y, después, para la tarea cívico-ciudadana. La mejora de la situación real en la enseñanza es tanto un proceso de construcción individual como -especialmente- una tarea cooperativa en la que la formación en los centros desempeña un importante papel. El desarrollo -en el sentido de mejora- del *currículo* y el perfeccionamiento profesional exigen como condición necesaria un proceso de concienciación por parte del docente, el cual ha de iniciarse concediendo



un fuerte peso a la reflexión teórica sobre las dificultades que surgen de la misma práctica.

Utilizando la terminología expuesta por J. M. Escudero, los contenidos se presentan dentro de este enfoque como bases para una acción liberadora; los propósitos que se persiguen tienen como meta la desalienación y concienciación de los sujetos en el marco de procesos emancipadores; y la práctica docente es un ámbito en donde se generan conscientemente valores que forman parte de una cosmovisión más amplia, dentro de la cual se concibe a la educación como un motor importante del cambio social.

#### EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA Y LA RECONSTRUCCIÓN SOCIAL

Expusimos ya que a partir de los tres grandes enfoques curriculares se postulan diversas ideas en lo referido a la formación del profesorado.

Desde el punto de vista *tecnicista*, lo fundamental es la separación de los contextos de producción y aplicación del conocimiento, otorgando a la teoría creada en el primero de ellos el papel de guía orientadora de la práctica, ámbito en el que los docentes-técnicos aplicarían un conocimiento procedente de las ciencias (psicológicas) básicas. En el conjunto de sus programas formativos, dicho saber adquiere una gran importancia y lo mismo sucede con lo referido al dominio de la estructura disciplinar de referencia; complementariamente, se presta igualmente atención a la adquisición de técnicas para gestionar la transmisión de contenidos en el aula.

En la orientación *interpretativa*, el elemento central del discurso es una *práctica* profesional entendida de un modo reflexivo y *no* como campo subsidiario sobre el que meramente se aplican las teorías elaboradas por los investigadores. Debido a ello, las prácticas adquieren una enorme importancia; y -según la obra básica de Schön (1992)- sobre ella se aprende-

ría conociendo en la acción, reflexionando en la misma, y (re)pensando sobre ella y sobre la reflexión en la acción. Todo lo cual posibilitaría la toma de conciencia del profesional respecto a los diferentes condicionamientos de su labor, insuflándole un nivel de concienciación que le permitiría -al menos como condición necesaria- iniciar procesos de transformación y mejora. Frente a la formación científico-técnica del profesional-aplicador, se defiende ahora la necesidad de incluir contenidos de materias que le permitan convertirse en un *profesional reflexivo*.

Vimos con anterioridad cómo Pérez Gómez (1992, 422 y ss.) abordaba una de las corrientes actuales sobre la formación del profesorado, "de reflexión en la práctica para la reconstrucción social". En ella se compartían genéricamente dos cosas: la definición crítica de la enseñanza como una *práctica social* cargada de valores que impregnaban diversos principios de procedimientos orientadores de los procesos de enseñanza-aprendizaje; además, al enseñante se le conceptuaba como un profesional autónomo y reflexivo. La defensa de tales supuestos no era obstáculo para que se identificasen, dentro de este enfoque, dos grandes líneas de trabajo: una *liberal-democrática*, en el sentido radical anglosajón -L. Stenhouse, J. Elliott, etc.- a la que se le dedica el mayor espacio, y otra *sociocrítica* de la que existían por aquel entonces pocos ejemplos que hubieran llevado a la formación del profesorado «[...] este interesante enfoque marginal [...]» (424).

Mientras que, a modo de "cuasi-críticos" (Rozada, 1997), los autores citados en primer lugar mantienen ligazones importantes con la corriente práctica -inexistencia de una fusión consistente entre los ámbitos de producción y aplicación del conocimiento, énfasis más descriptivo que explicativo de sus análisis y menudada atención a la historicidad de los procesos de enseñanza-, los segundos tratan de construir su discurso poniendo claramente de manifiesto las *insuficiencias de la cuatro maneras de entender el término reflexión*, ya que, en opi-

nión de Zeichner (1995, 388-392) buena parte de las acepciones no se han librado de adherencias tecnicistas e idealistas.<sup>11</sup>

Lo dicho puede comprobarse en el contenido de proyectos para la formación del profesorado elaborados desde la óptica de la *reconstrucción social* (Listón y Zeichner, 1993, 196 y ss.), que se llevan a cabo en la universidad norteamericana de Wisconsin-Madison. En las prácticas de los programas orientados a la investigación de esta institución se diferencian (188-194), con claridad, cinco componentes que denotan la particularidad del enfoque: 1) el docente, quien conecta al alumno con todas sus futuras facetas como profesor; 2) el investigador, quien facilita la comprensión de la escuela y sus tareas dentro de su contexto histórico-social; 3) el seminario de estudiantes en prácticas -conjuntamente con los tutores para abordar diversas cuestiones curriculares como la del multiculturalismo, etc.-; 4) el escrito -diario de prácticas que refleje toda clase de incidencias-; y 5) el de supervisión universitaria antes, durante y después de las prácticas.

Mediante esto se pretende lograr, en los alumnos, una reflexión *en* la educación, caracterizada por la estrecha conexión entre las tareas prácticas y su conceptualización, todo ello no solamente con la mera voluntad de comprender -asunto básico-, sino también con el decidido propósito de usar ese conocimiento para fundamentar propuestas de cambio escolar en el marco de modelos alternativos de dinámica social.

Además de ser un profesional (auto)reflexivo, el docente, como intelectual, denota un compromiso en una doble dirección: ayudar a la

emancipación personal de los discentes y, junto a ello, hacer propuestas de cambio social que mejoren todo tipo de problemáticas detectadas. Con lo que, de modo genérico, *la enseñanza se entiende como creación de ciudadanía o educación cívico-política*: la reflexión -y la acción- del profesor como intelectual comprometido se conecta con las de otros movimientos sociales que luchan por la consecución de un mundo socialmente más justo e igualitario. Respecto a la formación del profesorado, ello conlleva su orientación a partir de varios principios que, siguiendo a diversos autores, han sido recogidos por Escudero (1993, 86-89) o Pérez Gómez (1993, 46-49): a) fomentar aprendizajes relevantes en los que se conecten fuertemente la reflexión teórica y la práctica profesional; b) consideración de los docentes como investigadores que se forman reflexionando sobre su propia labor; c) estimular la cooperación en la docencia; d) elaborar currículos formativos plurales; y e) prestar atención a la peculiar naturaleza y cultura de las instituciones (escuelas) en las que se lleva a cabo el trabajo diario.

Es del todo evidente que, para los interesados en la elaboración de propuestas encaminadas hacia la mejora de las didácticas especiales -como quien esto firma (véase Luis, 2000)-, el marco curricular que acabamos de esbozar es de gran utilidad, ya que, estamos convencidos, el distanciamiento reflexivo de lo que acontece en el aula, junto con la consideración histórico-social de las materias escolares y de la propia institución escolar, es uno de los requisitos imprescindibles para el entendimiento y modificación de una enseñanza en los niveles no universitarios, enseñanza que está demasiado centrada en las disciplinas académicas y excesivamente alejada de las vivencias cotidianas del alumnado.

11. En el primero de ellos, la "reflexión" se usaría para mejorar comportamientos profesionales aplicativos; en el segundo, se limitaría el raciocinio a lo meramente encaminado a conseguir una mejor eficacia instructiva de la enseñanza, descuidando los aspectos valorativos; el tercero, y muy importante, se interesaría por «[...] centrar las reflexiones de los profesores sobre su propio ejercicio docente, dejando de lado toda consideración de las condiciones sociales de la escolarización que influyen en su trabajo en el aula» (Zeichner, 390); finalmente, este movimiento facilitaría mucho más la reflexión individual del docente que la colectiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARQUÍN, J. (1995). "La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España". En: *Revista de Educación*. Madrid. No. 306. pp. 7-65.

BENEJAM ARGUIMBAU, E (1986). *La formación de maestros. Una propuesta alternativa*. Barcelona: Laia. 240p.

\_\_\_\_\_ (1993). "Los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado". En: MONTERO, L. y VEZ, J. M. (eds.). *Las didácticas específicas en la formación de los profesores (I). Conferencias, ponencias, sesión simultánea*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicións. pp. 341-347.

BEYER, L. E. y LISTON, D. E (2001). *El currículo en conflicto. Perspectivas sociales, propuestas educativas y reforma escolar*. Traducción de Josefina Caball Guerrero. Revisión científica de José Confieras Domingo. Madrid: Akal. 279p.

BOLÍVAR BOITÍA, A. (1993a). "El espíritu curricular y el cuerpo escolar: a propósito del *Handbook* de investigación curricular de Jackson". En: *Revista de Educación*. Madrid. No. 301, (mayo-agosto), pp. 299-315.

\_\_\_\_\_ (1993b). "Conocimiento de contenido pedagógico y didáctica específica". En: MONTERO, L. y VEZ, J. M. (eds.). *Las didácticas específicas en la formación de los profesores (I). Conferencias, ponencias, sesión simultánea*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicións. pp. 579-585.

\_\_\_\_\_ (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Granada: Universidad de Granada, FORCE. 242p.

BUNGE, M. (1980). *Epistemología. Curso de actualización*. Barcelona: Ariel. 275p.

CONTRERAS DOMINGO, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Akal. 260p.

CORNBLETH, C. (1990). "La persistencia del mito en la educación del profesorado y en la enseñanza". En: POPKEWITZ, Th. S. (ed.): *Formación del profesorado. Tradición. Teoría y práctica*. Traducción de Roe Filella. Valencia: Universitat de Valencia, pp. 170-192.

CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor. 384p.

\_\_\_\_\_ (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal. 260p.

EISNER, E. W. (1979). *The Educational Imagination. On the Design and Evaluation of School Programs*. New York: Macmillan. 293p.

ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Traducido por Pablo Manzano. Revisión e introducción por A. I. Pérez Gómez. Madrid: Morata. 331p. (Se han recopilado diversos artículos aparecidos originariamente entre 1978 y 1988).

\_\_\_\_\_ (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Traducción de Pablo Manzano. Madrid: Morata. 190p.

ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (1990). "Tendencias actuales en la investigación educativa: los desafíos de la investigación crítica". En: *Qurrículum*. No. 2. pp. 3-25.

ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (1993). "La construcción problemática de los contenidos de la formación de los profesores". En: MONTERO, L. y VEZ, J. M. (eds.). *Las didácticas específicas en la formación de los profesores (I). Conferencias, ponencias, sesión simultánea*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicións. pp. 71-91.

- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata. 414 pp.
- \_\_\_\_\_ (1995). "Esquemas de racionalización en una práctica compartida". En: ALFIERI, F. y otros. *Volver a pensar la educación*, vol. II. Madrid: Morata-Paideia. pp. 13-44.
- GIMENO, J. y FERNÁNDEZ, M. (1980). *La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española*. Madrid: Ministerio de Universidades e Investigación. 163 pp.
- GIMENO, J. y PÉREZ, A. I. (comps.) (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal. 480p.
- GIROUX, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Introducción de Paulo Freire. Prefacio de Peter McLaren. Traducción de Isidor Arias. Barcelona: Paidós-MEC. 290p.
- GIROUX, H. A. y PENNA, A. N. (1990). "Educación social en el aula: la dinámica del currículum oculto". En: GIROUX, H. A. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Introducción de Paulo Freire. Prefacio de Peter McLaren. Traducción de Isidor Arias. Barcelona: Paidós-MEC. pp. 63-86.
- GRUNDY, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Traducción de Pablo Manzano. Madrid: Morata. 278p.
- GUBA, E. G. (1990). "The Alternative Paradigm Dialog". En: GUBA, E. G. (ed.). *The Paradigm Dialog*. Newbury Park, California: Sage. Publ. pp. 17-27.
- HABERMAS, J. (1986a). *Conocimiento e interés*. Versión castellana de Manuel Jiménez, José F. Ivars y Luis Martín Santos. Revisión de José Vidal Beneyto. Madrid: Taurus. la. ed., 1968; 10 reimp. cast., 1986 (10 ed. cast. 1982). 348p.
- \_\_\_\_\_ (1986b). *Ciencia y técnica como "ideología"*. Traducción de Manuel Jiménez y Manuel Garrido. Madrid: Tecnos. la. ed., 1968; 10 reimp. cast. 1986 (10 ed. cast. 1984). 181p.
- JACKSON. P. W. (1992) "Conceptions of Curriculum and Curriculum Specialist". In: JACKSON, P W. (ed.). *Handbook of Research Curriculum. A Project of the American Educational Research Association*. New York: MacMillan. pp. 3-40.
- KEMMIS, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Traducción de Pablo Manzano. Madrid: Morata. 173p.
- LISTON, D. P y ZEICHNER, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Traducción de Pablo Manzano. Madrid: Morata. 277p.
- LUIS GÓMEZ, A. (1985). *La geografía en el bachillerato español (1836-1970)*. Barcelona: Universitat de Barcelona. 349p.
- \_\_\_\_\_ (2000). *La enseñanza de la historia ayer y hoy. Entre la continuidad y el cambio*. Sevilla: Diada. 192p.
- MERCHÁN IGLESIAS, F. J. (2002). "El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo". En: *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*. Barcelona. No.1. pp. 41-54.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1992). "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas". En: GIMENO, J. y PÉREZ, A. I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata. pp. 398-429.
- \_\_\_\_\_ (1993). "La interacción teoría-práctica en la formación docente". En: MONTERO, L. y VEZ, J. M. (eds.). *Las didácticas específicas en la formación de los profesores (I). Conferencias, ponencias, sesión simultánea*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicions. pp. 29-51.
- PINAR, W. (ed.) (1975). *Curriculum Theorizing. The Reconceptualists*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation. 452p.

- POPKEWITZ, T. S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Introducción a la edición española de Miguel A. Pereyra. Traducción de Antonio Ballesteros. Barcelona: Mondadori. 239p.
- REID, W. A. (1978). *Thinking about the curriculum. The nature and treatment of curriculum woblems*. Londres: Routledge and Kegan Paul. 132p.
- ROZADA MARTÍNEZ, J. M. (1997). *Formarse como profesor. Ciencias sociales, primaria y secundaria obligatoria (Guía de textos)*. Prólogo de Alberto Luis Gómez. Madrid: Akal. 318p.
- SCHÓN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Traducción castellana de L. Montero y J. M. Vez. Barcelona-Madrid: Paidós-MEC. 320p.
- SHULMAN, L. S. (1986). "Those who understand knowledge growth in teaching". In: *Educational Researcher*. Vol. 15, No. 2. pp. 4-14.
- \_\_\_\_\_ (1987). "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform". In: *Harvard Educational Review*, Vol. 57, No. 1. pp. 1-22.
- \_\_\_\_\_ (1989). "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea". En: WITTROCK, M. C. *La investigación de la enseñanza, I: enfoques, teorías y métodos*. Traducción de Ofelia Castillo y Gloria Vitale. Barcelona: Paidós-MEC. pp. 9-91.
- (1993). "Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The Impact of Subject-Specific Conceptions of Teaching". En MONTERO, L. y VEZ, J. M. (eds.). *Las didácticas específicas en la formación de los profesores (I). Conferencias, ponencias, sesión simultánea*. Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones. pp. 53-69.
- SIKULA, J. BUTTERLY, Th. Y GUYTON, E. (eds.). (1996). *Handbook of Research of Teacher Education. Second Edition. A Project of the Association of Teachers Educators*. New York: Simon & Shuster, 1190p.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Prólogo por José Gimeno Sacristán. Versión española de Alfredo Guerra Miralles. Madrid: Morata. 319p.
- TORRE, S. de la (1993). *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Dykinson. 297p.
- TYLER, R. (1997). *Principios básicos del curriculum*. Traducido por Enrique Molina de Veclia. Buenos Aires: Troquel. 136p.
- ZEICHNER, K. M. (1995). "Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar". En: ALFIERI, F. y otros. *Volver a pensar la educación*. Vol. II. Traducción de Pablo Manzano. Madrid: Morata-Paideia. pp. 385-398.

**L**UIS GÓMEZ, Alberto. "Tipologías sobre investigación educativa, enfoques curriculares y formación de docentes". En: *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. XIV, No. 33, (mayo-agosto), 2002. pp. 203-221.

Original recibido: julio de 2002

Aceptado: agosto de 2002

ySe autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autoresy