



Juan Andrés Jamijoy, *Caminante por los aires*,  
óleo sobre lienzo, 2001.

# **ANÁLISIS DEL CONCEPTO *ENSEÑANZA* EN LAS TEORÍAS CURRICULARES DE LAWRENCE STENHOUSE Y JOSÉ GIMENO SACRISTÁN**

Ana María Cadavid Rojas  
Isabel Cristina Calderón Palacio

RESUMEN  
RÉSUMÉ  
ABSTRACT  
PALABRAS CLAVE

REVISTA

# EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

RESUMEN  
RÉSUMÉ  
ABSTRACT  
PALABRAS CLAVE

RESUMEN

ANÁLISIS DEL CONCEPTO ENSEÑANZA EN LAS TEORÍAS CURRICULARES DE LAWRENCE STENHOUSE Y JOSÉ GIMENO SACRISTÁN

*Este artículo aborda el concepto enseñanza en las teorías curriculares de Lawrence Stenhouse y Gimeno Sacristán, y las relaciones que establece con el profesor, la cultura y el conocimiento; además, plantea las nociones constitutivas de la teoría crítica del currículo, en voz de los autores mencionados.*

RÉSUMÉ

ANALYSE DU CONCEPT D'ENSEIGNEMENT DANS LES THÉORIES CURRICULAIRES CHEZ LAWRENCE STENHOUSE ET JOSÉ GIMENO SACRISTÁN

*Cet article aborde le concept d'enseignement dans les théories curriculaires de Lawrence Stenhouse et José Gimeno Sacristán et les relations qu'il établit avec le professeur, la culture et la connaissance ; en outre, il pose les notions constituant la théorie critique du plan d'études, par la voix des auteurs mentionnés.*

ABSTRACT

ANALYSIS OF THE TEACHING CONCEPT WITHIN THE ACADEMIC THEORIES OF LAWRENCE STENHOUSE AND JOSE GIMENO SACRISTÁN

*This article approaches the concept of teaching in the curricular categories of Lawrence Stenhouse and Gimeno Sacristán and the relationships established with the professor, the culture and the knowledge. Besides, it lays-out the notions that constitute the critical theory of the curriculum, quoting the authors mentioned above.*

PALABRAS CLAVE

*Enseñanza; Lawrence Stenhouse; Gimeno Sacristán; currículo; teoría crítica del currículo; emancipación; didáctica  
Teaching, Lawrence Stenhouse, Gimeno Sacristán, curriculum, critical theory of the curriculum, emancipation, didactic*

# ANÁLISIS DEL CONCEPTO ENSEÑANZA EN LAS TEORÍAS CURRICULARES DE LAWRENCE STENHOUSE Y JOSÉ GIMENO SACRISTÁN\*

Ana María Cadavid Rojas\*\*  
Isabel Cristina Calderón Palacio\*\*\*



*Para que la enseñanza mejore de forma significativa, es preciso crear una tradición de investigación que sea accesible a los docentes y nutra la enseñanza*

Lawrence Stenhouse (1991)

## INTRODUCCIÓN

La reducción de la distancia entre los investigadores y los maestros es un asunto que atañe a un importante sector de los pensadores de la educación en el mundo, como es el caso de los investigadores de la *teoría crítica del currículo* (TCC). Desde sus inicios, esta teoría buscó construir un modelo con la potencia de hacer que los maestros investigaran en sus aulas y que, a la vez, esta tarea no se convirtiera en una carga más en su plan de trabajo; es decir, para esta teoría, los profesores deben hallarse íntimamente implicados en el proceso investigador, siendo los investigadores los que deben justificar-

se ante los docentes y no éstos ante aquéllos (Stenhouse, 1996: 42). Ello explica la insistencia de la TCC por el posicionamiento del maestro como investigador y constructor del currículo, en diálogo con los investigadores externos a la escuela.

Pensar un cambio de esta dimensión significaba no sólo pensar en otra manera de ver y concebir las prácticas escolares, sino también liberar al maestro de unos planes rígidos elaborados desde fuera de la escuela y que inmovilizaban su práctica educativa. Ésta es la tarea del *Humanities Curriculum Project*

\* El presente informe de investigación es resultado del Proyecto de investigación: "Análisis del concepto *enseñanza* en las teorías curriculares de Lawrence Stenhouse y José Gimeno Sacristán", financiado por el comité para el Desarrollo de la Investigación (Codi), universidad de Antioquia, en el período 2001-2003.

\*\* Profesora de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Integrante del Grupo de investigación Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia. Coordinadora de pedagogía y práctica de la Escuela Normal Superior Antioqueña.  
E-mail: amcr2001@hotmail.com

\*\*\* Integrante del Grupo de investigación Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia. Profesora del Colombo Británico.  
E-mail: iccpml@hotmail.com

(1967-1972),<sup>1</sup> liderado por Lawrence Stenhouse y su grupo de colaboradores, entre ellos John Elliot. Con el HCP se buscaba que no fueran más los investigadores sociales —personas externas a la cotidianidad de la escuela— los que determinarían las acciones del sistema educativo y, menos aún, los que determinarían el quehacer de los maestros y establecerían parámetros para medir la eficacia de su trabajo, desde una perspectiva lejana de la realidad escolar y concentrada en responder a un modelo de eficacia impuesto por el Estado y sus políticas económicas.

Al contrario, la propuesta de Lawrence Stenhouse y posteriormente el impacto en la obra de Gimeno Sacristán, y con ellos la TCC basada en la noción de *emancipación*, plantean otra forma de ver la autoridad intelectual en la escuela, en la que el maestro se articula con los contenidos de la ciencia y de la cultura, para no ser sólo un instrumento del currículo, sino un gestor y ejecutor de éste y posibilitar así el cambio de la escuela, la enseñanza y, en consecuencia, de la cultura.

En esta perspectiva, la enseñanza es entendida desde la investigación, lo que posibilita el perfeccionamiento del profesor y el mejoramiento del currículo, o lo que es lo mismo, éste hace posible el perfeccionamiento de la enseñanza (Stenhouse, 1996), que, por supuesto, abarca los contenidos de la cultura y de la sociedad. La investigación en el aula materializa la noción de *emancipación*, eliminando así la distancia entre investigadores sociales y maestros por medio de la denominada *inves-*

*tigación-acción*, en la que, además de problematizar las situaciones cotidianas del aula y la escuela, y la relación teoría y práctica, se construye el currículo por la selección de los contenidos, los métodos y los medios en la cultura y la sociedad.

En este sentido, queda clara la relevancia de la enseñanza como un concepto articulador de los contenidos y los propósitos de la educación. De acuerdo con esto, emprendemos el análisis del concepto *enseñanza* en Lawrence Stenhouse y José Gimeno Sacristán, inspirado en el maestro y su relación con la cultura y el conocimiento.

El propósito de este estudio es mostrar, a través de una serie de problematizaciones y descripciones, la importancia de la enseñanza y al maestro como sujeto que la hace posible (Zuluaga, 1999), encaminado, como ya se anotó, a establecer una interacción<sup>2</sup> con las posiciones que al respecto se generan en la TCC.

Para finalizar, el texto plantea las conclusiones más relevantes del presente análisis.

## LA ENSEÑANZA EN LA OBRA DE LAWRENCE STENHOUSE

La TCC, entendida como un movimiento de renovación educativa y curricular, fue el terreno propicio para la transformación de la escuela, el maestro y la enseñanza. Dentro de este movimiento, Stenhouse lidera la crítica

1 Entre 1967 y 1968, el School Council (organismo estatal del Reino Unido, dirigido democráticamente e independiente del gobierno, encargado de la investigación y desarrollo del currículo), con el patrocinio de la Nuffield Foundation, encargó a Lawrence Stenhouse la dirección del *Humanities Curriculum Project*. "Su objetivo era promover la capacidad de comprensión, discernimiento y juicio en el terreno humano, lo cual implicaba, donde sea apropiado, un conocimiento serio basado en hechos, una experiencia directa, una experiencia imaginativa, cierta comprensión de los dilemas de la condición humana, del carácter imperfecto de muchas de nuestras instituciones y cierta reflexión detenida sobre éstas". De este proyecto se desprendieron una serie de reformas que impactaron la enseñanza y la forma de organización del currículo (*The Humanities Curriculum Project: An Introduction*, citado por Jaume Martínez Bonafé (1991). En adelante HCP).

2 Al respecto, Pierre Bourdieu anota que las relaciones del campo son relaciones de poder, de lucha, por tanto, son de diálogo; se dan ambas según las condiciones del campo en un momento histórico dado (1995).

al *modelo por objetivos*, formulando el *modelo por procesos*, en el marco del HCP, que materializa los ideales de la teoría crítica en la escuela, en el aula y en la vida cotidiana de los profesores. Este proyecto busca redireccionar la comprensión que los profesores en particular y la sociedad en general, tienen sobre la enseñanza y la investigación, como dos procesos discontinuos, completamente ajenos a la realidad escolar, pues la enseñanza se ve como un proceso de transmisión y no de indagación.

### MODELO POR PROCESOS TCC

La *teoría crítica del currículo*, en la versión de Stenhouse, es una construcción que debe partir de la práctica, reflexionada y crítica, en diálogo constante con culturas colaborativas de aprendizaje, con los investigadores de la educación externos a la escuela (grupos de referencia) y los estamentos estatales, que nutren las elaboraciones sobre el currículo como un producto cultural.

La TCC proporciona las bases del cambio curricular que se inserta en la práctica a través del currículo por procesos, que instaura una resignificación de la enseñanza basada en la investigación y que, en diálogo con y entre los grupos que intervienen en la escuela, optimizan el proceso de construcción del currículo. En otras palabras, éste es posible en la medida que se vincula con la cultura. El profesor perfecciona su enseñanza en el diálogo con estos grupos: el diálogo primario se da en la investigación en el aula, donde desarrolla la enseñanza; en segundo lugar, el diálogo que se efectúa entre sus pares, por medio del equipo de profesores de su escuela (culturas colaborativas de aprendizaje), con quienes construye el currículo y las estrategias de enseñanza.

### LA ENSEÑANZA COMO UN PROBLEMA DE EMANCIPACIÓN: EL PROFESOR INVESTIGADOR

Dentro de la perspectiva del modelo por procesos se plantea la enseñanza como un arte, donde las habilidades y destrezas del profesor son las que permiten la optimización de la práctica de la enseñanza. A través de la investigación, el profesor se convierte en el eje para la cualificación del currículo y de la educación. En este contexto, la relación entre enseñanza e investigación se constituye en el centro del quehacer del profesor, puesto que lo dota de herramientas que lo potencian para la indagación y reflexión de su práctica en el aula, entendida como un "laboratorio de ideas", en la medida en que ésta posibilita construir preguntas y cuestionamientos permanentes que implican a los estudiantes y a la sociedad. Por tanto, el profesor debe ser un observador participante, actitud que le posibilitará construir el currículo, sin aislarse de la sociedad y la cultura, que se materializa en sus estudiantes, en los *grupos de referencia*,<sup>3</sup> en la escuela con las culturas colaborativas, etc. La investigación para Stenhouse es la vía para la emancipación, pues es en esta tarea que el profesor plantea preguntas propias de las situaciones del aula y es quien, en últimas, prueba si las teorías funcionan o no en la realidad de su aula; él es quien aplica, experimenta y conceptualiza.

La noción de *emancipación* posibilita la autonomía de los profesores, en la medida en que se rechaza la imposición y autoritarismo que se impone en la escuela y la sociedad. El Estado, según sus políticas económicas, impone unos planes y programas que se deben llevar a cabo en las escuelas y que modelan la sociedad, en coherencia con los propósitos de eficacia y competitividad que trazan estas polí-

3 Los grupos de referencia son aquellos situados fuera de la escuela que crean y mantienen conocimiento, destrezas y valores. Nos referimos, pues, a ellos como fuentes de normas-tipo, no sólo en las materias académicas, sino también en las convenciones de la vida escolar (Stenhouse, 1991: 40).

ticas. El profesor, por medio de la *emancipación*, adopta la perspectiva de investigador que está ligada al fortalecimiento de su hacer y de su ser, consecuentemente con el perfeccionamiento y autogestionamiento de la práctica de enseñanza. La investigación es, en el currículo, el medio a través del cual se organizan, seleccionan y distribuyen los contenidos culturales en la escuela, sin perder el horizonte de la eficiencia y la productividad, pero buscando consolidar, en las personas, ideales más duraderos que la preparación para efectuar una técnica. Se trata de formar las actitudes y con ellas la capacidad para reflexionar críticamente sobre el hacer y el ser. Por esta razón, este proceso no ocurre fuera de los contextos; necesariamente implican al profesor con la cultura y lo libera del reproductivismo.

### ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN

La preocupación por el ser y quehacer del maestro suscita, en la TCC, la pregunta por su formación permanente y por los procedimientos con que lleva a cabo la enseñanza. Para Stenhouse, el profesor debe ser autocrítico y reflexivo de su práctica; por medio de la observación permanente, puede desarrollar los problemas de investigación que hacen posible la transformación de la enseñanza, para intervenir críticamente en su realidad, sin perder la perspectiva de su rol. Para esto, Stenhouse diseña la *metodología de investigación-acción*, que consiste en la observación permanente que posibilita diagnosticar la realidad y diseñar las preguntas y parámetros de la investigación, sin desvanecer los contenidos y los objetos de la enseñanza, es decir, es mediante el proceso de enseñanza que se realiza la observación y la intervención, y es en el diseño del currículo que se sistematizan los resultados, con vías a la cualificación de las problemáticas del aula, la escuela y el contexto.

Comprender la investigación como un proceso reflexivo y sistemático devela el sentido de la enseñanza como proceso de investigación-acción. La acción debe ser un modo siste-

mático de procedimientos para la indagación; en otras palabras, ésta debe ser vista no como la aplicación de simples técnicas, sino como una intervención reflexiva en la que los procedimientos dan cuenta de las realidades interrogadas de manera crítica. La investigación-acción se basa en el diseño de procedimientos que reúnen los criterios de experimentación que son justificados en la enseñanza, pues es en su terreno donde se validan las investigaciones. Las teorías son pertinentes en el caso que respondan a las necesidades de los profesores y los alumnos, y se constaten en la práctica. Esta manera de intervenir en el aula por medio de la enseñanza se denomina *currículo hipotético*, entendido como una estructura sistemática de los procedimientos a través de los cuales se aplica la investigación en el aula (Stenhouse, 1996).

El *currículo hipotético* es una noción que se sitúa en el aula entendida como laboratorio. Allí se comprueban y se generan teorías que la perfeccionan; y es ahí donde la labor del profesor es fundamental: su estancia en el aula no es transitoria y sus investigaciones no son simulacros de la realidad; ésta lo habita y por esto se considera el aula como el espacio propicio para la generación de conocimiento educativo y curricular, y el maestro como el investigador idóneo para generarlo, como lo muestra Stenhouse en uno de sus textos:

*Existe, pues, una necesidad de desarrollo de los laboratorios educativos. En éstos tendremos que controlar las condiciones para poder simular fielmente las de las auténticas aulas [...] Eso parece significar que siempre que existe una auténtica clase hay un laboratorio educativo en potencia. Simplemente no. Los mejores laboratorios educativos se hallan a cargo de los profesores, no de investigadores (Stenhouse, 1996: 56).*

### EL CURRÍCULO

Stenhouse logró sistematizar una propuesta que tiene asiento en los problemas cotidianos de la escuela y de la cultura. Por tanto, en sus

trabajos incluye la necesidad de considerar los trabajos de la *psicología del aprendizaje*. Para el profesor es una constante pregunta cómo aprenden sus alumnos, qué procesos internos se movilizan con los contenidos que se enseñan; por esto, Stenhouse presenta un profundo análisis de los aportes de autores como Piaget y Bruner a la elaboración del currículo. El profesor, según Stenhouse, debe conocer estas teorías, pero no tomarlas como dogmas. Para él, la investigación como indagación permanente se refiere a una actitud que le permita dialogar con los investigadores y no que éstos decidan su destino arbitrariamente.

El currículo como construcción que parte de la experiencia del profesor y los alumnos con la cultura, se vincula con los procesos de mejoramiento de la nación, pues el profesor no es un agente determinado por el exterior, sino constructor de nación, de fines y medios para la formación de los ciudadanos. El currículo, desde esta perspectiva, pretende la organización de la enseñanza para la formación de un hombre competente, creativo y sensible al desempeño de su rol como ciudadano (Stenhouse, 1967), para lo cual se preestablece la enseñanza obligatoria de algunas disciplinas (matemáticas, biología y humanidades, entre otras) que capacitan a los estudiantes con el fin de formarlos para responder a los ideales de la nación. En consecuencia, se lidera todo un proceso de transformación curricular y se posiciona dentro de la discusión sobre la elaboración de una teoría del currículo que, en palabras de Stenhouse, es una teoría sobre la práctica.

Así, la enseñanza es considerada como un concepto relevante en la obra de Stenhouse. Ésta se define como un arte en que las destrezas del profesor son aplicadas diferencialmente, de acuerdo con la interpretación que él hace de la realidad de su aula y su entorno;

por tanto, la enseñanza debe partir de un diagnóstico que se dirige hacia la búsqueda de alternativas para responder a los problemas hallados. En palabras de Stenhouse (1991), la enseñanza es una respuesta a la observación y a la vigilancia del aprendizaje, motivo por el cual es el profesor quien debe estar encargado de diseñar las estrategias de enseñanza y del currículo en equipo con los profesores de su escuela, porque éstas deben apuntar hacia los problemas particulares de ella y del aula, productos de la observación. Por tanto, la enseñanza es el arte del profesor; por medio de ésta se expresa y se relaciona con la cultura y la ciencia.

En Stenhouse, la enseñanza se relaciona con otros conceptos propios de la TCC, como el de *aprendizaje, contenidos de enseñanza, currículo, formación e investigación* y el sentido que en el interior de ésta adquieren, permitiendo comprender el sentido de la enseñanza y el profesor como su posibilitador. El concepto *enseñanza* es una acción reflexionada, indagada y crítica, que se concreta sistemática y discursivamente en la teoría sobre el *currículo*, entendido en el marco de la TCC como la teoría sobre la enseñanza, sus procedimientos, su organización, su relación con la cultura, la selección de sus objetos y la investigación.

## LA ENSEÑANZA EN LA OBRA DE JOSÉ GIMENO SACRISTÁN

Las conceptualizaciones de la TCC, especialmente de Stenhouse, posibilitaron el surgimiento de los planteamientos y las propuestas de Gimeno Sacristán, al igual que el movimiento de la renovación curricular de la década del ochenta en España,<sup>4</sup> en el cual se produjeron cambios en la concepción de la

4 Véase *Cuadernos de pedagogía* (2001).

escuela, del maestro, del currículo y de la enseñanza. Este movimiento busca la renovación y la comprensión de los procesos educativos de la escuela y del currículo, el cual se encontraba supeditado a prescripciones lejanas de la escuela, imposibilitando la reflexión del profesor sobre su práctica en el *aula*. Esta última es concebida como proceso reflexivo y consciente en relación con la sociedad y la cultura; la enseñanza, por ende, se constituye en la práctica que posibilita la comunicación de la escuela con la sociedad y la transformación en la planeación del currículo.

### SELECCIÓN DE CONTENIDOS CURRICULARES

La enseñanza en la obra de José Gimeno Sacristán se presenta, en primera instancia, en relación con los contenidos del currículo o contenidos de la enseñanza. De igual forma, ella es un arte, en la medida en que, para ejecutarla, cuenta la acción que la conduce, es decir, es un proceso de desarrollo, en tanto ofrece direcciones y alternativas para intervenir las cualidades personales de sus agentes, quienes son una selección de la cultura, de la sociedad y de las ciencias. Dicha selección debe realizarse en consonancia con las necesidades de los estudiantes, el ideal de hombre a formar y, por ende, la proyección de la escuela en la sociedad. Los contenidos del currículo o de enseñanza son fundamentales para la institución educativa (sea escuela, colegio, universidad), pues son éstos los que permiten evidenciar el diálogo entre la escuela y la cultura, la instrucción del sujeto acorde a las necesidades y requerimientos sociales y, por último, la elaboración del currículo como asunto que atañe al profesor como actor en este proceso.

La selección de los contenidos para la elaboración del currículo y, en consecuencia, para llevar a cabo la práctica de enseñanza se plantea en dos sentidos:

1. El contenido seleccionado para la elaboración del currículo representa, en pequeña o gran escala, el capital social, cultural, económico e intelectual de una sociedad, lo que posibilita comprender la cultura, el conocimiento y el papel de la escuela en la sociedad. Para la institución educativa es importante la selección consciente de los contenidos por los profesores y los expertos, para así transmitir de generación en generación el legado social, por medio de la práctica de enseñanza.
2. El ejercicio de la práctica de enseñanza y la planeación del currículo evidencian la concepción de *cultura*, entendida no como un objeto terminado que se transfiere mecánicamente de unos a otros, sino como el legado social mediatizado, por la enseñanza, la selección de los contenidos a enseñar y por la planeación del currículo que se reproduce, construyéndose y reconstruyéndose a través de la reflexión, de la acción de enseñar y aprender, y de las condiciones sociales, políticas y económicas a las que se ve abocada. En esta dirección, Sacristán anota:

*[...] hablar de práctica educativa como cultura —en realidad un rasgo más de la cultura totalidad— es hablar de la continuidad de tradiciones. La práctica de la educación es una tradición generada en y para la función de propagar otros rasgos de cultura a los sujetos que no disponen de ella. Es decir, que la tradición es contenido y método de enseñanza (Sacristán, 1999).*

### EL PAPEL DEL PROFESOR Y SU AUTONOMÍA RELATIVA

Estas consideraciones sobre la cultura en la escuela y, por ende, en la sociedad, posibilitan ligar el concepto *enseñanza* a la planeación del currículo y a los contenidos de éste, que requieren la acción de un sujeto que haga posible la relación entre la escuela y la sociedad. Este sujeto es el profesor, quien además



de constituirse como mediador y posibilitador de la interacción con la sociedad, debe garantizar la continuidad, la constancia de las experiencias de los alumnos en la escuela, y poseer el conocimiento profundo de las exigencias sociales, para que el diseño y ejecución del currículo se halle en consonancia social, pensando la escuela como su constructora, no como su reproductora (Sacristán, 2000). Por esto, la relación entre la enseñanza y los contenidos es posible gracias al profesor (porque ésta es su tarea, enseñar los contenidos ya mencionados), quien además de transmitir los contenidos debe construir el currículo: "Ser profesor no es algo que no pueda ejercer al margen de la condición de una sociedad y de una cultura, y eso implica comprender (para compartir, rechazar o discrepar [...])" (Sacristán, 1999).

Por esta vía, el profesor es el designado por la sociedad para formar a las nuevas generaciones por medio de la práctica de enseñanza, pues ésta le provee de acciones y elementos para educar, como son la planeación, el currículo, los propósitos educativos, la didáctica, entre otros, y le posibilita dialogar con agentes tales como los intelectuales de la educación, los economistas, los historiadores, los filósofos, los padres de familia, es decir, con la sociedad en general. Para este propósito, el profesor elabora y comprueba, en la práctica de su aula, las teorías educativas y la viabilidad del currículo, por medio de la reflexión constante de su práctica y de su quehacer en el aula.

En este contexto, cabe preguntarse por la autonomía del profesor en relación con la misión social que le fue asignada, en tanto es constructor de un currículo, pero que no puede distanciarse de las determinaciones sociales y culturales. En este sentido, el profesor tiene una *autonomía relativa*, lo que significa que éste tiene un lugar específico para ser y para actuar: el aula. En ésta, el profesor tiene la posibilidad de comprobar, criticar y replantear las teorías educativas, ella es el lugar en el cual el profesor tiene la libertad de llevar a

cabo el proceso educativo, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

### LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA

Sacristán plantea la *práctica de enseñanza*, noción que da movilidad al profesor y le posibilita dialogar con las ciencias, los métodos, los medios audiovisuales, las estrategias y las tecnologías, sin perder el norte de su trabajo, esto es, enseñar y velar por el desarrollo de los estudiantes. Este diálogo provee de autonomía relativa no sólo al profesor, sino también a la enseñanza y a la educación en general, pues la comunicación con el exterior y el interior de la escuela es crítica y reflexiva. En esta dirección, Sacristán plantea:

*La práctica de la enseñanza, implica ir más allá de los problemas técnicos, de método, a que ha estado sometida la didáctica y la formación de profesores durante gran parte de la historia de la educación (Sacristán, 1995).*

Por esta vía, la enseñanza es una actividad que se relaciona con lo que el profesor hace en clase: "enseñar", y los alumnos: "aprender", lo que permite problematizar la concepción de enseñanza de los "expertos de la educación", quienes centran sus planteamientos en el hacer del profesor como un ejecutor, mas no en la organización, reflexión y reelaboración de éste inmerso en la práctica de enseñanza. La práctica de enseñanza implica comprender el sentido de la educación a través del análisis de las propuestas del currículo, implica ir más allá de los problemas técnicos, de método, a que ha estado sometida la educación y la formación de profesores, para concebirla como una práctica encargada de transmitir el potencial educativo a los alumnos y, así, reflexionar, conceptualizar y posibilitar, por parte del profesor, la iniciativa y la necesidad de investigar en el aula para transformarla desde los intereses de los contextos a los cuales se ve abocada (Sacristán, 1995).

En este contexto, cabe definir la enseñanza como la práctica que los profesores diariamen-

te llevan a cabo en sus aulas. Ella es más que una actividad, un instrumento para cumplir con fines y contenidos: es una práctica, un acontecer donde se transforman los contenidos a enseñar y aprender, en los componentes culturales y sociales del desarrollo del currículo y de todo el proceso educativo (Sacristán, 1996). El *currículo*, desde esta perspectiva, conviene entenderlo como el compendio de toda la experiencia que el alumno tiene en los ambientes escolares. No es un plan que expresa lo que se quiere conseguir, sino una guía a seguir, un esbozo en el proceso de la enseñanza, donde los procesos de socialización a que están sometidos los alumnos son los que permean y posibilitan este proceso.

#### LOS MATERIALES CURRICULARES Y LA DIDÁCTICA

De igual forma, el concepto *enseñanza* se relaciona con los *materiales curriculares*<sup>5</sup> y con el aprendizaje. En sentido amplio, los materiales curriculares pueden entenderse como cualquier instrumento u objeto que pueda servir como recurso para que, mediante su empleo, observación o lectura, se ofrezcan oportunidades de enseñar y/o aprender algo; o bien, con su uso se intervenga en el desarrollo de alguna función de la enseñanza. El material sirve no sólo para transmitir conceptos, ideas, etc., sino también para avivar el interés del alumno, guiarle en un determinado proceso de pasos a seguir, facilitarle la sensación de que progresa, señalarle lo fundamental de lo accesorio, ejercitarle en unas destrezas, etc. Los materiales comunican potencialmente cultura y formas de conexión con ella; inciden en el contenido y en el proceso educativo. La comunicación es posible gracias a la práctica de la enseñanza, pues es aquí donde los profesores trasladan la planeación del currículo a la institución educativa.

Es decir, los materiales comunican contenidos para su aprendizaje y pueden servir para estimular y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, total o parcialmente. Este proceso se lleva a cabo por la existencia de contenidos a enseñar por medio de la *didáctica*, la cual se halla presente en todo el proceso educativo y en todo el accionar de los profesores, especialmente en la práctica de enseñanza. En este contexto se entiende que

*La didáctica, como reflexión general sobre la enseñanza, debe atender al qué enseñar y ocuparse de la instrumentación técnica y considerar las condiciones del medio en que los alumnos deben aprender (Sacristán, 1995).*

Esta acepción de didáctica se dirige a comprender y orientar la práctica de enseñanza, desbordando planteamientos meramente técnicos e instrumentales, donde la aplicación de técnicas y de principios elaborados por otros campos de conocimiento prima sobre la enseñanza. Esta concepción de didáctica en relación con la enseñanza revela su implicación con todo el proceso educativo, pues la función de ésta es la de reflexionar, ordenar, entender y analizar los procesos que ocurren en el desarrollo del currículo, tales como: su planificación, su verificación, su reestructuración. De este modo, el estudio de la didáctica se prolonga hasta la reflexión de lo acontecido en el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque es aquí donde los contenidos del currículo adquieren un valor concreto, analizando la pertinencia o no de la planificación y de las pretensiones que la escuela desea lograr, en relación con el capital social y cultural.

Así, las elaboraciones de José Gimeno Sacristán respecto a la enseñanza, la ubican como el eje de las relaciones que se llevan a cabo en la escuela, con el alumno, la cultura, el currículo, la didáctica, el profesor y la sociedad, lo cual permite situarla no como eje estático del pro-

5 Los materiales, desde una perspectiva cultural, no son subsidiarios de los profesores ni amenazas que le restan protagonismo y profesionalidad, sino recursos necesarios para la función culturalizadora de la enseñanza (Sacristán, 1999).

ceso educativo, sino como la práctica que posibilita articular a la escuela interna y externamente, es decir, posibilitar el diálogo de la escuela con la sociedad, con la cultura y con los procesos y elementos que se dan al interior de ella, como la didáctica, el currículo y la evaluación, entre otros.

## CONCLUSIONES

El análisis realizado del concepto *enseñanza* en las teorías curriculares de Stenhouse y Sacristán permite plantear las siguientes conclusiones, en relación con la investigación realizada.

1. El concepto *enseñanza* en la obra de los autores trabajados hace posible pensar un cambio educativo y, por ende, una transformación de la escuela y del profesor, lo que significa que la enseñanza, desde estas perspectivas, confiere autonomía al profesor. Él puede relacionarse con las ciencias y con los investigadores externos a la escuela por medio de la investigación en su aula, en Stenhouse, o por medio de la comprensión, elaboración y ejecución del currículo, en Sacristán.
2. En ambos autores, el concepto *enseñanza* posibilita la comunicación de la escuela con la cultura y la sociedad. La relación con la cultura está mediada por la enseñanza basada en la investigación, para Stenhouse; por otra parte, para Sacristán, se establece una relación directa de la enseñanza con la cultura, por medio de los contenidos que la escuela debe seleccionar y que conforman el currículo, permitiendo así pensar la enseñanza como una práctica que proporciona a la escuela la posibilidad de diálogo con la sociedad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONAFÉ MARTÍNEZ, Jaime, "Una historia curricular", *Cuadernos de pedagogía*, Madrid, Cisspraxis, N.º 194, 1991.

BOURDIEU, Pierre, 1995, *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, Anagrama, Barcelona.

*Cuadernos de Pedagogía. Especial 25 años: pedagogías del siglo XX*, 2000, Barcelona, Cisspraxis.

SACRISTÁN, Gimeno, 1995, "Esquemas de racionalización en una práctica compartida", en: *Volver a pensar de la educación. Prácticas y discursos educativos*, Congreso Internacional sobre Didáctica, Madrid, Morata, pp. 13-44.

\_\_\_\_\_, 1999, "La educación que tenemos, la educación que queremos", en: *La educación en el siglo XIX, los retos del futuro inmediato*, Barcelona, Gráo.

STENHOUSE, Lawrence, 1967, *Culture and education*, London, Nelson.

\_\_\_\_\_, 1991, *Investigación y desarrollo del currículo*, 3.ª ed., Madrid, Morata.

\_\_\_\_\_, 1996, *La investigación como base de la enseñanza*, 2.ª ed., Madrid, Morata.

ZULUAGA GARCÉS, Olga Lucía, 1999, *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*, Bogotá, Universidad de Antioquia, Anthropos.

## BIBLIOGRAFÍA

ECHEVERRI, Alberto, "El diálogo intercultural", en: *Tendencias pedagógicas contemporáneas*, Medellín, Corporación Región, Corporación Ecológica y Cultural Penca de Sábila, Fundación Confiar, 2001, pp. 13- 48.

ELLIOT, John, *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata, 1997.

GOODSON, F. Ivoor, *Historia del currículo, la construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona, Pomares, Corredor, 1995.

POPKEWITZ, Tomas S., *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica*, Valencia, Ediciones Universitat, 1990.

RODRÍGUEZ, Hilda Mar, "Pedagogías críticas: poder, cultura y diversidad", en: *Tendencias pedagógicas contemporáneas*, Medellín, Corporación Región, Corporación Ecológica y Cultural Penca de Sábila, Fundación Confiar, 2001, pp. 71-100.

RUIZ, José María, *Teoría del currículum: diseño y desarrollo curricular*, Madrid, Editorial Universitas, 1996.

SACRISTÁN, Gimeno, *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, Madrid, Anaya, 1981.

\_\_\_\_\_, *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficacia*, Madrid, Morata, 1982.

\_\_\_\_\_, *El currículo. Una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata, 1988.

\_\_\_\_\_, "Los materiales y la enseñanza", *Cuadernos de pedagogía*, Madrid, Cisspraxis, N.º 194, 1991.

\_\_\_\_\_, *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*, Madrid, Morata, 2000.

\_\_\_\_\_, "El sentido del conocimiento", *Cuadernos de pedagogía*, Madrid, Cisspraxis, N.º 299, 2001.

\_\_\_\_\_, *Educación y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*, Madrid, Morata, 2001.

SACRISTÁN, Gimeno y PÉREZ GÓMEZ, *Comprender y transformar la enseñanza*, 4.ª ed., Madrid, Morata, 1995.

STENHOUSE, Lawrence, *Applying Research to Education*, Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia, 1978.

## REFERENCIA

CADAVID ROJAS, Ana María y CALDERÓN PALACIO, Isabel Cristina, "Análisis del concepto enseñanza en las teorías curriculares de Lawrence Stenhouse y José Gimeno Sacristán", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVI, No. 40, (septiembre-diciembre), 2004, pp. 143-152.

Original recibido: mayo 2004

Aceptado: agosto 2004

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.