



## LOS PROFESORES COMO CREADORES DEL CURRÍCULUM

S. Grundy<sup>1</sup>

Las explicaciones teóricas sobre el trabajo de los profesores del capítulo anterior tienen muchas consecuencias. Este capítulo pretende proporcionar una base sobre la que juzgar la autenticidad de estos teoremas relativos a la naturaleza y la construcción del trabajo curricular de los profesores. Llevaremos a cabo este cometido mediante la consideración de las prácticas de quienes se dedican a la realidad cotidiana de la vida de la clase. Para hacerlo, es necesario explorar qué significa el análisis precedente a la luz de la práctica curricular. Es decir, se estudian los teoremas a la luz de la práctica de los profesores y no la práctica a la luz de la teoría.

Así pues, la presente tarea consiste en identificar, si es posible, evidencias de un interés técnico por las prácticas curriculares. Esto se realizará no haciendo juicios sobre estas prácticas, sino juzgando la autenticidad del constructo teórico del interés cognitivo técnico respecto a la práctica curricular.

Un procedimiento consistiría en adoptar una macroperspectiva respecto al *currículum* y hacer algunos juicios sobre la posibilidad de discernir un interés técnico en el *currículum* de las escuelas en general. Estos análisis transversales de muchos centros a la vez han sido realizados con anterioridad en diversos lugares. Mencionamos antes la descripción de APPLE (1980) del *currículum* de ciencias de la *Junior School* informado por la perspectiva técnica, en el que tanto los contenidos como los métodos de trabajo fueron cuidadosamente excluidos del control del profesor. ANYON (1979) y GIROUX (1981) han explorado de diferentes formas cómo influye la conciencia tecnológica, como aparece en la cultura del positivismo, en la forma de concebir y enseñar historia en las escuelas norteamericanas. En esta obra, nos parece más apropiado estudiar las manifestaciones del interés técnico en el nivel de la clase.

La teoría tradicional del *currículum* divide los procesos correspondientes al mismo en diseño, difusión, implementación, evaluación y, quizá, innovación. Salvo en la implementación (y quizá en el de la evaluación), la relación de todos estos procesos curriculares con la clase se reduce, en el mejor de los casos, a las buenas intenciones. Aspectos importantes del desarrollo curricular se contemplan como si tuviesen lugar aparte de las prácticas de clase, entrando en ellas sólo en calidad de prescripciones completamente elaboradas que han de ponerse en práctica ante la pizarra [de nuevo, es interesante observar la asociación etimológica entre la palabra *implementation* («implementación») y el término técnico *implement*. Pero el desarrollo curricular se produce en un sentido muy real en el nivel de la práctica de clase, con independencia de que pueda haber sido diseñado en otra parte. Por supuesto, ésa es la razón de que los llamados planificadores del *currículum* se desesperen con frecuencia.' Todo su cuidadoso trabajo de diseño del *currículum* puede irse al traste si los operarios de clase no pueden ser persuadidos de que sigan sus recomendaciones. No obstante, los profesores adaptan invariablemente las recomendaciones curriculares, de ahí su necesidad, en la mente de los planificadores del *currículum* informado por una perspectiva técnica de elaborar un *currículum* a prueba de profesores. Sin embargo, en último término, el *currículum* es

<sup>1</sup> GRUNDY, S. (1994) Producto o praxis del Currículum. Segunda edición, EDICIONES MORATA, S.L. (1994)



lo que los estudiantes experimentan en el ambiente de aprendizaje. Con independencia de lo complejos que puedan ser los planes, el *currículum* real se desarrolla mediante las transacciones que se producen en clase. Por tanto, volveremos de nuevo al práctico dentro de su clase para buscar pruebas del interés técnico.

Todos los profesores, cuyo trabajo describiremos en adelante, formaron parte de proyectos tendentes a desarrollar y mejorar de forma sistemática las prácticas curriculares de sus clases. La mayoría de tales proyectos eran de investigación-acción que obligaba a los prácticos a adoptar una acción estratégica, deliberada, para cambiar algún aspecto de su práctica o a incorporar alguna idea «nueva» a sus clases. Se trata de profesores que se toman muy en serio el cometido de desarrollar el *currículum* en el nivel de la clase.

Las fuentes de información sobre las prácticas curriculares de estos profesores fueron sobre todo informes de los desarrollos curriculares escritos por ellos mismos, complementados en algunos casos por entrevistas. El centro de atención se sitúa aquí, no tanto en lo que los profesores hicieron concretamente en el transcurso del desarrollo curricular (aunque presentaremos resúmenes de los proyectos en los que participaron), sino en el análisis de la clase de conocimiento que los prácticos extrajeron del proyecto y en los tipos de acción emprendidos como parte del desarrollo. Por eso, el interés técnico se manifiesta en estos dos aspectos del trabajo de los profesores.

Dijimos antes que el interés técnico se centra esencialmente en el producto. Esto significa que, si el trabajo del profesor está inspirado por el interés técnico, tendremos que esperar que aparezca la preocupación por los productos del desarrollo. Las tentativas para desarrollar el *currículum* en la clase de este tipo de profesor se caracterizarán por la aplicación de normas de excelencia al trabajo producido como consecuencia del desarrollo. La creación de productos educativos aceptables depende del desarrollo de destrezas tanto por el alumno como por el profesor. Por tanto, el desarrollo del *currículum* en clase se utilizará aquí como medio para depurar las destrezas docentes y poner en práctica ideas que mejoren el resultado del trabajo de los alumnos.

Cuando el trabajo del docente dentro de un proyecto de desarrollo curricular se inspira en un interés técnico, ese interés constituirá el elemento constructivo del saber generado por el profesor en el proyecto, en calidad de «saber-cómo» o «saber-qué»; es decir, saber *cómo* actuar para hacer cosas y *qué* será mejor para hacerlas. Este saber se traducirá en una acción productiva eficiente y eficaz.

## Perfiles de los proyectos

Debemos hacer hincapié en que la mayoría de los iniciadores de estos proyectos no los concibieron ni planearon específicamente como proyectos técnicos. De hecho, los proyectos se emprendieron en su mayor parte como consecuencia de las aspiraciones de los profesores para mejorar sus experiencias de clase que surgieron de un interés práctico por comprender y dar sentido a las mismas. No obstante, el interés técnico por la producción y el control está tan extendido que en todos estos proyectos es posible descubrir a los profesores cuyo trabajo estaba inspirado por un interés técnico. Presentamos aquí los perfiles de los proyectos,



pero nos referiremos a ellos en capítulos posteriores. He seleccionado los proyectos que tomaremos en consideración de un conjunto procedente de diversos estados australianos.

## ***El Proyecto Karrivale***

El Proyecto *Karrivale* fue clasificado administrativamente como curso de formación permanente. Lo iniciaron un grupo de profesores de bachillerato que pretendían poner en práctica las recomendaciones de investigación y reflexión del Informe *Martin* sobre la enseñanza del inglés en las escuelas de Australia Occidental. Este informe defendía un enfoque de la enseñanza del inglés tendente a dar sentido a la acción.

Hacía hincapié en la importancia de un proceso de escritura que reflejara la forma real de trabajar de los escritores, resaltando ciertos aspectos como la elaboración de borradores y el hecho de tener en cuenta al público receptor. También los procesos de lectura se representaban como experiencias de dar sentido más que como ejercicios de descifrado. El Informe, coherente con sus principios relativos al sentido de la acción, apoyaba el trabajo de grupo y el uso de periódicos didácticos en calidad de prácticas de clase.

Esencialmente, el Informe *Martin* puede considerarse influido por un interés práctico por implantar experiencias significativas para los alumnos de inglés. Los profesores que iniciaron el Proyecto *Karrivale* mostraban su preocupación por la reducida evidencia de la implantación de las recomendaciones del Informe en el nivel de clase, a pesar de que había sido patrocinado por el Departamento de Educación. El proyecto se concibió, por tanto, como una experiencia de revisión de las teorías sobre las que se basaba el Informe, tratando de explorar la aplicación de esas teorías a la práctica.

Desde el punto de vista de la organización, la sede del proyecto fue la *Karrivale High School* y trabajaron en él veinticuatro profesores de once centros. Los participantes se dividieron en tres grupos. El grupo A constaba de cuatro profesores que organizaron y administraron el proyecto. Estos docentes preparaban las sesiones de reflexión de los demás, abriendo sus clases a los profesores del grupo B para que éstos pudieran observar en ellas. El grupo B estaba constituido por docentes con menos experiencia que participaban u observaban en las clases del grupo A durante tres tardes por trimestre, reuniéndose durante dos horas después de finalizar el horario escolar para dialogar y reflexionar sobre sus experiencias. Después, experimentaban en sus propias clases las ideas sobre las que habían trabajado. El grupo C estaba formado por profesores más experimentados que se reunían en tardes alternativas con los componentes del grupo B. Estos docentes reflexionaban de forma cooperativa sobre proyectos que llevaban a cabo en sus propias clases para poner en práctica algunos principios del Informe *Martin*. Todos los profesores que participaron en el proyecto pusieron por escrito sus propios experimentos y reflexiones de clase.

Aunque el proyecto en general estaba relacionado con la operación de dar sentido a las acciones, algunos profesores que participaron dieron muestras de un interés técnico; precisamente nos ocuparemos aquí del trabajo de éstos. En capítulos posteriores nos referiremos a los trabajos de algunos de los otros docentes.



## ***El «Change in Small Schools Project»***

En este vasto proyecto de desarrollo curricular, doscientos trece directores de escuelas primarias investigaron formas de iniciar algún aspecto de cambio curricular en sus centros. El medio a través del cual habría que llevar a cabo los cambios en las mismas era el proceso de investigación-acción. Los directores se reunieron en sesiones de seminario para aprender los principios de la investigación-acción, volviendo después a sus escuelas respectivas para iniciar los cambios utilizando dicha metodología.

Este proyecto presentaba muchas de las características de los modelos de innovación e implementación de cambios del tipo «de arriba abajo» o «centro-periferia». Como tal, reunía muchas características coherentes con un interés constructivo de conocimiento de estilo técnico. Este interés se pone de manifiesto en los siguientes aspectos distintivos del proyecto: la «idea» del proyecto provenía desde el exterior y no de los directores; los participantes aceptaron colaborar en el proyecto sin estar necesariamente comprometidos de manera personal con las ideas que guiaban su desarrollo; la habilidad de los organizadores para instruir a los participantes en el proceso de cambio era decisiva para lograr el éxito del mismo; el resultado que se pretendía se cifraba en el fin perseguido más que en la práctica, o sea, el éxito del proyecto de un director estaba determinado por la puesta en práctica de los cambios previstos de antemano, en vez de basarse en el juicio profesional sobre el significado o el valor del cambio.

Esto no quiere decir que no se sacase del proyecto ninguna consecuencia valiosa. Muchos informes de directores reconocen el valor de los cambios operados, tanto en sus relaciones con los claustros de sus centros respectivos como en las prácticas curriculares de los mismos.

## ***proyecto para el desarrollo del lenguaje***

El *Australian National Language Development Project*, iniciado por el *Curriculum Development Centre* en 1976, pretendía promover el desarrollo de las destrezas de escucha, habla, lectura y escritura de los niños de edad escolar entre los 5 y los 8 años. Las investigaciones en dichas áreas se realizaron mediante el desarrollo curricular cooperativo, que incorporaba a profesores en calidad de participantes en los proyectos y en el desarrollo y producción de materiales curriculares.

El proyecto se puso en práctica en cada estado y territorio de la Commonwealth, ocupándose cada uno en un aspecto diferente del lenguaje. El proyecto de Australia del Sur se centró en la escritura. Treinta profesores de diez escuelas, estatales y privadas, formaron una red de profesores. Un coordinador con dedicación completa, con una plana mayor de funcionarios y asesores educativos, se encargaba de dirigir el proyecto.

Dicho proyecto constaba de tres fases. Durante la primera fase, se formaron los grupos de investigación y los profesores participantes documentaron retrospectivamente sus prácticas de clase. En la fase siguiente, los profesores



desarrollaron proyectos individuales de investigación-acción sobre desarrollo curricular en sus propias clases. En la fase final, los docentes realizaron proyectos cooperativos de desarrollo. Asimismo, documentaron sus experiencias, redactando informes de sus proyectos para ponerlos en común con los demás profesores.

### ***Investigación sobre el lenguaje y el aprendizaje***

En la *Waterford High School* de Tasmania, en Australia, un equipo de profesores, responsable de la enseñanza a clases de octavo curso, fue invitado a realizar un proyecto de investigación que formaba parte del *Language and Learning Project*, de ámbito nacional. Algunos miembros del equipo mostraron sus reservas, pero se vieron obligados a participar a causa de la decisión de que trabajara en el proyecto un equipo completo durante todo el año.

Los miembros del equipo recibieron autorización para emplear cuatro días lectivos para reunirse con el fin de cambiar impresiones, planificar y reflexionar. Durante la vigencia del proyecto, convenientemente documentado, pueden distinguirse tres ciclos de acción y reflexión. Tras un período de lectura y diálogo informal, se celebró un seminario de dos días de duración, durante el cual se dio a conocer a los profesores un modelo teórico de lenguaje y un conjunto de actividades lingüísticas. A continuación, los profesores los probaron en sus clases. Estas primeras experiencias se pusieron en común en otro seminario de un día de duración al principio del segundo trimestre. El intercambio habido en el seminario se centró en la forma de coordinar entre unas clases y otras las actividades lingüísticas planteadas a los alumnos. Los profesores diseñaron un sistema de supervisión. A su regreso, los docentes pusieron a prueba en sus clases las actividades de lenguaje que habían preparado al efecto, supervisando su eficacia por medio de la grabación de los diálogos producidos en los grupos de trabajo de los alumnos, del análisis de los escritos de todos ellos y de la construcción de un perfil de actividades de lenguaje llevadas a cabo en cada clase durante un período de tres semanas. Al final del año, tuvo lugar un encuentro de revisión de un día en el que los profesores reflexionaron sobre sus experiencias y elaboraron documentos al respecto.

### ***El «Investigating in your Classroom Project»***

Los organizadores de este proyecto pensaban que el desarrollo profesional del docente a través de la formación permanente ha de basarse en el aula, si ésta tiene que solucionar realmente las necesidades sentidas por los profesores. Así, este proyecto comenzó como un curso de formación permanente de dos días de duración durante el que los participantes reflexionaban sobre el aprendizaje y planeaban estrategias para supervisarlos y mejorarlos en sus propias clases. Los profesores participantes provenían de todos los sectores del sistema educativo. El punto central del proyecto estaba constituido por la forma en que los profesores articulan y construyen su propio aprendizaje teórico y práctico sobre los niños, las clases y los contenidos. A continuación de la conferencia inicial, el grupo siguió reuniéndose para reflexionar sobre sus proyectos centrados en la clase. Se insistió en el proyecto en que se recogieran datos que proporcionaran pruebas del aprendizaje que se producía tanto en los profesores como en los alumnos a consecuencia de las acciones y reflexiones de los docentes. Éstos conservaron listas de verificación, informes y archivos de trabajo, tablas y diarios y utilizaron



entrevistas, cuestionarios, grabaciones magnetofónicas y magnetoscópicas y fotografías incluso para documentar y analizar el aprendizaje.

## **Análisis de los proyectos**

Dado que el interés técnico es un interés constitutivo del saber, buscaremos pruebas de aquél teniendo en cuenta, en principio, el saber generado para y por algunos participantes a través de su compromiso en estos proyectos curriculares. En particular, consideraremos la naturaleza del saber generado, el valor que los prácticos adjudican al saber «teórico» y la relación entre teoría y práctica. Respecto al «resultado» final de la relación técnica entre teoría y práctica, tendremos en cuenta las acciones que emprendieron los prácticos considerando el centro de atención, el resultado y la calidad de sus acciones.

## **Saber generado**

El interés técnico es un interés por controlar. Por tanto, si el conocimiento y el trabajo de los profesores que se ocupan del desarrollo curricular en sus clases están informados por el interés técnico, debemos esperar, entre otras cosas, que un aspecto importante de su esfuerzo esté dirigido a lograr un mayor control sobre la situación docente, de modo que produzca lo que está previsto. A su vez, de este interés se sigue que el tipo de conocimiento que los profesores, cuyo trabajo se inspira en el interés técnico, logran a través de su compromiso en un proyecto de desarrollo curricular se refiera a cómo hacer mejor las cosas. Así, el conocimiento generado lo es de «destrezas»: saber cómo actuar en determinadas situaciones para mejorar el resultado del acto docente.

En el Proyecto *Karrivale*, algunos participantes emplearon parte de su tiempo observando las clases de otros profesores. Esto se consideraba valioso porque daba ideas de lo que puede hacerse y proporcionaba ejemplos de prácticas en relación con las cuales los profesores podían juzgar sus propias acciones. Una de ellos, Pamela, comentaba en una entrevista el valor de estos períodos de observación:

Pensaba yo: bueno, en realidad no ha levantado la voz... ha manejado la situación muy bien, yo lo habría hecho de este modo (que, en condiciones normales, habría acabado en un desastre)... E incluso pequeñas cosas como que los profesores hablen a menudo a sus alumnos antes de que entren en clase... Y pensaba: «bien, ¿cuántas veces actúo de este modo en la práctica?».

El comentario de otro profesor que había participado en las sesiones de observación en clase refleja también la preocupación por el desarrollo del conocimiento de habilidades:

El poder de observar el hecho de que los niños hablan me hizo más capaz de juzgar lo que mis niños hacen en grupo. Creo que ahora puedo pasear por la clase y decir cuándo se dedican a charlar o cuándo hablan de la tarea que les he encomendado, y eso es algo que... yo no era capaz de hacer.

Una de las características del saber técnico consiste en que suele referirse a



situaciones específicas; cada situación requiere su propio conjunto de reglas o principios de acción. Dos profesores del Proyecto *Karrivale* hicieron comentarios que indicaban que los conocimientos que habían adquirido a través de su participación en el proyecto eran de este tipo específico.

La profesora Una llevó a cabo un proyecto con sus alumnos de octavo que los inició en un proceso de escritura que incluía redactar en borrador, corregir y publicar sus obras. Al año siguiente descubrió que era difícil transferir los mismos principios a una clase de décimo:

Este año me tocaba un décimo... Creía que a los chicos de décimo ya les habíamos reforzado considerablemente sus ideas sobre cómo debían hacer las cosas, pensando que no tendría que cambiar mucho. La forma de poner en práctica algunas ideas del Proyecto *Karrivale* que yo había sacado en limpio era demasiado simple. El año que viene pienso empezar desde el principio con un grupo de alumnos de octavo.

Nótese que la incapacidad de cambiar un aspecto del *currículum*, percibida por la profesora, nace de inculcar a los alumnos los principios tecnológicos del aprendizaje; de que existe un conjunto de procedimientos que seguir. Si esos procedimientos se han mostrado satisfactorios, se produce una resistencia efectiva en contra de la introducción de formas alternativas de acción. De este modo, no sólo los profesores encuentran difícil adaptar las ideas de una situación a otra, sino que sus problemas se multiplican a causa de las actitudes de los alumnos.

Otra profesora, Hannah, comentaba la dificultad de aplicar las mismas ideas a dos situaciones distintas:

Durante el primer trimestre, he utilizado en la práctica el programa de octavo que desarrollaron (los profesores del Proyecto *Karrivale*) el pasado año, y lo mismo hicieron los demás profesores de octavo... Pero... no funcionó en ningún caso. No se puede adoptar el programa de otros y pensar: bueno, les ha ido bien a ellos, luego me va bien a mí, porque no es cierto.

Aparece aquí una forma de adaptación técnica. Como los patrones de vestidos, los programas pueden ir estupendamente en un caso, pero necesitan ser adaptados cuando se aplican a otra situación.

## **Teoría**

El interés técnico, que genera una acción de acuerdo con reglas diseñadas para lograr objetivos preespecificados, estará representado por dos actitudes de los prácticos, diferentes aunque compatibles, respecto a la «teoría». Los enunciados teóricos se consideran «abstractos» o «prácticos». Se cree que las teorías abstractas se desarrollan con independencia de la práctica y carecen de importancia para la misma. Por otra parte, se considera que la teoría práctica goza de autoridad y proporciona a quien la ejercita un conjunto de directrices que ha de aplicar en clase.

Con frecuencia, los profesores expresan la actitud de que teoría y práctica tienen



poco que ver entre sí, de forma semejante a la manifestada por Hannah en este comentario: «para mí, la teoría está ahí, pero lo importante son las cuestiones prácticas de la clase, y aún ahora pienso que podrían combinarse de manera eficaz, pero por alguna razón no lo hacen». Sin embargo, este grupo de profesores consideraba importantes documentos escritos como el Informe *Martin*, que proporcionaba el núcleo teórico del Proyecto *Karrivale*. Estos enunciados teóricos se consideraban «prácticos» porque constituyen la justificación de las acciones e ideas que promueven productos de calidad: «Utilizando el modelo "El proceso de escritura" y poniendo en común la teoría con los alumnos, se les ayuda a producir un trabajo de mejor calidad, no sólo una reproducción en la que se han corregido los errores superficiales.»

Los procesos de desarrollo curricular pueden considerarse también como «teorías prácticas». Veremos más adelante (en el Capítulo VIII) que la investigación-acción constituye un proceso que, fundamentalmente, compromete a los prácticos en el perfeccionamiento de determinados aspectos de la práctica educativa. La investigación-acción se utiliza cada vez más en el desarrollo curricular basado en la escuela. No obstante, a veces, su empleo muestra un interés técnico; es decir, se piensa que la utilización de la metodología garantizará unos resultados curriculares satisfactorios. Este enfoque tecnológico del empleo de la investigación-acción como proceso de desarrollo curricular queda reflejado en el siguiente comentario de un director escolar participante en el *Change in Small Schools Project*. Dicho director describe la introducción inicial del proceso de investigación-acción que hizo a los miembros del claustro de su centro:

Se presentó un resumen de los pasos que emprender en la planificación de la investigación-acción y de sus ventajas tanto para el empleo en clase como para las decisiones de los profesores... Se indicó que, en principio, era necesario seguir el plan con detalle.

He aquí un ejemplo de teoría práctica. El proceso de investigación-acción se convierte en una prescripción para la acción. Debe seguirse paso a paso de manera que produzca un resultado aceptable.

Con frecuencia, se echa en cara a los profesores su menosprecio por la teoría, aunque la conciencia tecnológica que sitúa la teoría en una relación de autoridad, jerárquica respecto a la práctica, hace que los profesores se sientan defraudados. Este sentimiento queda implícito en el siguiente comentario de otro docente participante en el Proyecto *Karrivale*:

Cuando los vi poniéndola en práctica, (la teoría) tomó importancia para mí, aunque, en principio, me asustaba que todo fuera teoría y no hubiera nada de práctica... Suelo ser siempre un poco cínico, o lo he sido en el pasado, ante un montón de teorías que no parecían funcionar demasiado bien en clase.

Nótese también aquí la implicación de que la teoría proviene de otra parte y es «puesta en práctica» por los «artesanos» en la situación docente. Se respeta la clase de «teorías» que pueden aplicarse directamente a la situación práctica. Esto nos lleva a considerar la relación entre teoría y práctica.

### **Teoría y práctica**



Con frecuencia reconocen los profesores la aplicabilidad de la teoría a la situación práctica cuando la teoría confirma el conocimiento ya poseído en relación con la práctica. La teoría dirige, confirma y legitima la práctica. Esto resulta evidente en un comentario de Glenda en relación con la teoría que se encontró en un desarrollo curricular en el que participó toda la escuela: «Las teorías presentadas por agentes externos a la escuela resultaron muy reforzadoras de lo que yo estaba haciendo, más bien por la sensación de que no estaba sola, de que otros hacían lo mismo.» De este modo, Glenda parecía personalizar los principios teóricos que concordaban con los cambios que trataba de implementar en sus clases.

El informe de Hansen, una de las profesoras del proyecto *South Australian Language and Learning*, sobre la adopción de los grupos de trabajo cuando volvió a ejercer la docencia tras un período de ausencia por maternidad, constituye un ejemplo interesante de la utilización, por parte de un profesor, de una práctica justificada desde un punto de vista teórico. Describe las dificultades de la puesta en práctica de nuevas ideas educativas después de una década de ausencia de las clases. Tras ella, y quizá tras otros docentes que habían tenido éxito con los grupos, percibió «la aceptación del trabajo de grupo por la comunidad escolar» a causa, en parte, del «probado éxito en relación con las destrezas básicas». Expone después «diez pasos fáciles» que puede dar un profesor que se encuentre «inseguro respecto a los grupos».

Hansen realiza un informe tan inspirador y simpático de la implementación del trabajo de grupo que nos sentimos atraídos por el estimulante ambiente de aprendizaje que proporciona a los niños. Es más, está tan comprometida con el concepto de grupo de trabajo que hace suya la teoría; «comprometida aún con el trabajo de grupo», dice. Sin embargo, el interés es técnico. Por ejemplo, en todo el informe, escribe con mayúsculas la expresión *Group Work*. Quizá las mayúsculas indiquen que el trabajo de grupo constituye un *eidós* que poner en práctica en vez de una práctica que ha de incorporarse al repertorio de acciones que se llevan a cabo en clase. De nuevo, se emplean los grupos a causa de su «provecho en relación con las habilidades básicas». He aquí la prueba de la orientación hacia el producto respecto a la incorporación de diversas prácticas a su repertorio docente.

Un ejemplo más evidente de esta personalización de la «buena» teoría que denota un interés técnico lo proporciona el Proyecto *Waterford Language and Learning*. El modelo teórico que inspira este proyecto fue desarrollado por el *National Working Party on the Role of Language in Learning* («Grupo nacional de trabajo sobre el papel del lenguaje en el aprendizaje») (*Curriculum Development Centre*, 1980). La forma técnica de adoptar esta teoría por algunos puede distinguirse en este enunciado de uno de los profesores elegidos en principio para el proyecto:

Yo era muy reacio a participar en este proyecto por las presiones que existen en esta escuela... (pero) cuando se expusieron las ideas y expectativas subyacentes al proyecto, me mostré mucho más entusiasta... Utilizaba las actividades de lenguaje como el acompañamiento natural de mi programa práctico habitual. Los resultados fueron efectivos y los logros creativos, muy gratificantes.

La identificación que hacemos de la relación que aquí se manifiesta entre teoría y



práctica no significa demérito alguno para el trabajo de la profesora con su clase. Se trata más bien de mostrar el control técnico que mantenía sobre su conocimiento y su acción. Contrasta esto con el comentario de un profesor de ciencias que revela una relación entre teoría y práctica no regida por completo por la eficiencia respecto a los resultados, sino centrada en el valor del ambiente de aprendizaje: «Para mí, el éxito del proyecto ha consistido en el cambio que ha producido en mí. Ahora busco ocasiones para emplear más el lenguaje, tratando de proporcionar un buen ambiente lingüístico para mis alumnos.»

En este caso, la diferencia es sutil, pero importantísima. Se trata de la existente entre el interés constitutivo de conocimiento técnico y el interés práctico. El profesor cuyo conocimiento está formado por un interés técnico percibe el *eidos* externo como un plan definido y utiliza sus habilidades para modificarlo, adaptarlo y aplicarlo en una situación diferente para producir unos resultados que se juzgan en relación con su eficiencia y eficacia. Por otra parte, el profesional en ejercicio cuyo trabajo se inspira en el interés práctico aprehende el *eidos* en términos de principios que se basan en el juicio práctico como fundamento para la decisión. Lo importante para él es la comprensión y la creación de un ambiente de aprendizaje significativo.

### ***La importancia de la acción***

Para algunos profesores, su compromiso con estos proyectos resultó muy importante porque las reuniones de grupo constituían una fuente de ideas que podían ponerse a prueba en sus clases. Ciertos docentes que participaron en el Proyecto *Karrivale* consideraban que su aspecto más valioso fue el tiempo dedicado a observar las clases de otros profesores, porque les dio ideas que podían probar en sus propias clases. Las acciones reproductoras de los docentes cuyo trabajo se inspiraba en el interés técnico se reflejan en este comentario de Anne: «Todavía estoy utilizando ideas... Ellos (uno de los profesores del proyecto) sabían 'cómo escribir una carta de negocios' y 'cómo escribir una carta personal'; lo habían puesto en cartulina en sus clases. Yo he hecho lo mismo en la mía...».

En el informe escrito de su proyecto personal, la profesora Una dice que enseñaba a sus alumnos estrategias de escritura haciéndoles «realizar (una) actividad siguiendo un procedimiento muy minucioso detallado en un folleto escrito: 'El proceso de la escritura'». En este caso, «El proceso de la escritura» ha adoptado la forma de un *eidos* externo que ha de implementarse mediante la *tekné* (destrezas) del profesor y de los alumnos. Por medio de la implementación técnica de este procedimiento, se produjeron obras escritas. La acción de implementar el procedimiento, así como las de los estudiantes al producir sus obras, constituyen formas de *poietiké*, acción técnica (manufactura).

Cuando, en el proceso de desarrollo curricular, se emplea la investigación-acción para extender determinadas ideas en vez de como proceso reflexivo, funciona de forma técnica. La práctica de la investigación-acción (o de cualquier proceso de desarrollo curricular) de forma técnica deja abierta la posibilidad de incorporar a los participantes a la acción de formas pseudo-cooperativas para alcanzar fines predeterminados antes del inicio del proyecto. Un informe de un director que participó en el *Change in Small Schools Project* nos ofrece un buen ejemplo de ello:



Aunque no pretendo una uniformidad absoluta en clase, hay en cada una elementos que serían deseables en todas con sólo encontrar un modo de estimularlos con las ideas de manera que nos percatemos de que esas ideas son dignas de tenerse en cuenta y, si se ponen en común, beneficiosas.

En esta forma de trabajar, el interés técnico queda de manifiesto en el modo de considerar las «ideas» como «entidades» reproducibles en sitios diferentes del de origen. Los modos técnicos de operar pueden observarse también en el papel supervisor adoptado por el director. Este interés se hace aún más evidente en la visita del supervisor a la escuela:

Visita del inspector. Piensa que debemos mejorar nuestra escritura, cosa que no es una novedad para el director. Esto resulta providencial porque proporciona un centro de atención para la reunión de claustro en la que los profesores deciden un nuevo plan de acción. El director observará a todos los profesores que den una clase de escritura y se encargará de poner en común los resultados.

Nótense las características técnicas que aquí aparecen: las figuras de autoridad del inspector y del director gozan de acceso al verdadero *eidos* que constituye la buena escritura, y el director juzgará la eficacia de las acciones de los profesores e intervendrá en los resultados. La destreza, no el juicio del práctico, constituye un importante factor, como lo es la actitud del profesor respecto al producto y no respecto a su práctica. Más adelante, el redactor del informe señala: «La escritura va mejorando, así como la actitud del profesor en relación con la limpieza en los trabajos escritos».

La preocupación predominante respecto al producto final se refleja en los comentarios de otros docentes que participaron en estos distintos proyectos. En la entrevista, Hannah, una de las profesoras que participó en el Proyecto *Karrivale*, describía así su interés por lograr un producto aceptable y su observación sobre otra profesora que creía le ayudaría a alcanzar dicho fin: «El trabajo que M. logra de estos chicos es excelente y querría ver lo que hizo y cómo consiguió ese producto final.» En su informe escrito, reconoce que quizá el producto no sea lo único importante: «Un trabajo escrito sin faltas e imaginativo es maravilloso, pero, ¿acaso la importancia y la recompensa deben estar relacionadas sólo con el producto final?» Pero esta intuición no se desarrolla y el enfoque de la eficacia sigue primando en su informe escrito del proyecto que llevó a cabo y en sus descripciones verbales posteriores del mismo.

### **Objetivo de la acción**

En los proyectos curriculares inspirados en un punto de vista técnico, el núcleo de la acción consiste en la implementación práctica de las ideas. No obstante, y de manera más específica, las ideas se ponen en práctica para que los productos del proceso educativo mejoren. El éxito de un proyecto se juzga en relación con los productos tangibles, o sea, con los trabajos producidos por los alumnos como consecuencia del proceso de desarrollo.



En una entrevista, Anne justificaba su juicio sobre el éxito de sus acciones en relación con la calidad del producto: «Ha sido un éxito: el trabajo realizado ha resultado excelente.» Más tarde, comentando el éxito de la implementación de una idea sobre escritura puesta en común en su clase, explicó: «Cuando se lo leí a los demás profesores, no daban crédito a lo que oían; esto lo habían hecho esos dos niños, tan flojos. El sistema funcionaba.» Está claro que el logro de un objetivo se mide por el producto. De nuevo, para Una, el éxito de la implementación de las estrategias de escritura mencionadas antes había que juzgarlo por los productos: «En efecto, en términos de la calidad del trabajo realizado, se aprecia una diferencia tremenda. El nivel de algunos trabajos era muy considerable.»

Como puso de manifiesto la investigación teórica mencionada en el capítulo anterior respecto a las consecuencias del interés técnico para el desarrollo curricular, el fundamento sobre el que se juzgan las mejoras producidas consiste en la medida. De ello se sigue que el interés técnico reflejará la preocupación por documentar la cantidad de mejoras que se derivan del desarrollo curricular llevado a cabo. Esa preocupación es evidente en esta afirmación de uno de los directores del *Change in Small Schools Project*: «Idea general: mejoras en la enseñanza y exhibición pública de la escritura... Ha de conservarse una muestra como punto de referencia y el trabajo llevado a cabo a continuación de ese paso se juzgará en relación con aquella muestra.» Hasta cierto punto, la mejora se considera como algo que no plantea problemas: fácilmente perceptible, si no mensurable, en los productos de las acciones.

Hemos afirmado antes que el interés técnico es, sobre todo, un interés por el control. Hemos de preguntarnos, pues, si la teoría del interés técnico tiene alguna vigencia en el ámbito de la práctica de clase, si el trabajo de estos profesores pone de manifiesto su interés por controlar. Muchos de los comentarios antes citados constituyen evidencias de la preocupación por el control. Por ejemplo, tenemos al director que iba a observar las distintas clases de escritura y a «poner en común los resultados de la observación.» Podemos preguntarnos por qué no relevó durante períodos cortos de tiempo a los profesores de sus clases, permitiéndoles asistir a las de otros compañeros para observarlas. Se nota la preocupación por supervisar lo que ocurre y controlar la puesta en común de las ideas. Recordemos al efecto el folleto de Una sobre «El proceso de escritura». En este caso, el proceso, que en teoría es liberador, está controlado y dirigido por profesor y alumno. La producción de un «buen» trabajo depende del seguimiento de un conjunto de procedimientos. Indicamos también la afirmación de Patty respecto a la capacitación, como consecuencia de su participación en el proyecto, para decir cuándo sus alumnos se dedicaban a «charlar» y cuándo «hablaban de su trabajo». Aparece aquí con toda claridad la importancia de las técnicas de control.

El interés técnico confiere gran importancia a la tarea de controlar el proceso real de desarrollo del *curriculum* para el iniciador del proyecto de desarrollo. A este respecto, recordemos al director que resumió las etapas de la investigación para comunicarlo al claustro de su escuela, indicando que «en principio, hay que seguir el plan con todo detalle». Da claras muestras de su interés por controlar el proceso de desarrollo prestando atención a un conjunto de procedimientos que han de seguirse con todo cuidado para lograr el éxito del proyecto.

### **Calidad de la acción**



En el análisis precedente de la acción al modo técnico queda claro que las cualidades respecto a las que habría que juzgar las acciones de los prácticos serían la eficiencia y la eficacia.

Anne expresaba su confianza en la mejor calidad de su propio trabajo y del de sus alumnos y la consiguiente disminución de su preocupación por la cantidad: «Si antes pensaba que alguien podía decir que trabajos producidos no eran bastantes, ahora tengo suficiente confianza para justificar lo que hago.» Paul, un profesor que participó en el *Investigating Learning in Your Classroom Project*, se mostraba insatisfecho sobre la eficacia de su enseñanza a causa de su propia ineficiencia, en parte: «El problema estriba en que yo me he formado una noción idealista algo indefinida de lo que significa (la enseñanza) y creo que la dificultad radica en que no puedo alcanzar el ideal por mis propias limitaciones de organización.» Sin embargo, su incorporación a un proyecto de desarrollo curricular de investigación-acción le proporcionó «un medio práctico para tratar de lograr los objetivos que mantengo desde el principio». La profesora Una no puso en tela de juicio en ningún momento la eficiencia de su propia práctica, pero valoró la eficiencia en el trabajo de sus alumnos: «Con el tiempo, la mayor familiaridad de los estudiantes con las distintas etapas del proceso de escritura los ha convertido en escritores más eficientes».

Muchos de los directores que participaron en el *Change in Small Schools Project* señalaron que valoraban la eficiencia y la eficacia como cualidades promovidas por sus proyectos. Uno de ellos se refirió a la atención prestada al empleo del tiempo en su proyecto. El comentario de otro director muestra su preocupación por la eficiencia: «El diálogo condujo a un consenso en la opinión de que la escuela podía desarrollar programas sucesivos en las áreas clave del *curriculum*, y tales programas habrían de ser normativos en gran medida, obligando a todos los profesores de la escuela.» Esta prescripción trataba de promover la eficiencia en el programa docente del centro: «Algunos profesores... utilizaban procesos poco eficientes, mostrando obvio entusiasmo por los procesos sobre los que se llamó su atención.» Nótese también en estos comentarios el interés implícito por el control.

Los programas eran «en gran medida normativos y obligaban» a todos los profesores.

### En resumen

En nuestra investigación teórica sobre el interés técnico, hemos identificado diversos factores como elementos constitutivos del conocimiento y de la acción informados por aquel interés. Estos factores surgen del interés por el control del medio. El control es importante para asegurar la reproducción de las condiciones vigentes y que, por tanto, se mantengan la supervivencia de la especie misma y las diversas formas de vida social y cultural desarrolladas para sostener aquella existencia. Como la educación es, y ha sido siempre, parte integrante del proceso de supervivencia y mantenimiento, es lógico esperar que las prácticas educativas estén también sujetas al interés técnico. En la mayor parte de las sociedades, las escuelas constituyen las estructuras culturales mediante las que se desarrolla la educación, por lo que hemos de esperar que el interés técnico se manifieste también en el *curriculum* de las mismas.



En este capítulo hemos buscado evidencias del interés técnico en las prácticas de desarrollo curricular de los profesores. Proponíamos que el examen del saber generado por los profesores mediante su implicación en proyectos de desarrollo curricular y las acciones que emprendieran como consecuencia de su compromiso en este trabajo proporcionarían esas evidencias. Las hemos descubierto en las manifestaciones escritas y verbales del trabajo de estos profesores que hemos examinado en este capítulo.

El interés técnico se manifiesta en un saber que mantiene una orientación esencial hacia las ideas. La «teoría» se valora en la medida en que es «práctica», es decir, directamente aplicable a la práctica, sin necesidad de reinterpretarla. Cuando el trabajo se inspira en el interés técnico, la teoría mantiene una relación prescriptiva, no proposicional, con la práctica. En tal caso, la acción está relacionada con el producto. Así como está guiada por ideas prescriptivas, la acción informada por el interés técnico está sujeta a la supervisión a cargo de otros. Es más, los productos de la acción se juzgan de acuerdo con el grado en que se ajustan a los criterios prescritos.

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

### **El *curriculum* como *praxis***

Las formas de considerar o construir el *curriculum* de las que hasta ahora nos hemos ocupado se excluyen mutuamente. Si un práctico adopta una perspectiva reproductiva del *curriculum* que destaca la preespecificación de la «idea» orientadora y la producción de unos resultados educativos que se corresponda al máximo posible con aquel *eidós*, es difícil que mantenga, al mismo tiempo, una perspectiva del *curriculum* que se centre en elaborar juicios deliberativos y actúe para dar sentido a la empresa educativa más que en producir resultados predeterminados. Por ejemplo, los profesores ingleses que adoptan un enfoque de proceso en relación con la escritura y se preocupan de que la experiencia de escribir resulte significativa para el alumno, pueden encontrarse en conflicto con sus superiores si éstos exigen que los alumnos produzcan una cantidad específica de trabajos durante un trimestre. Para estos docentes, predeterminar qué, durante cuánto tiempo y con cuánta frecuencia escribirán sus alumnos es incompatible con el logro de que la experiencia de escribir sea significativa y merezca la pena para dichos estudiantes.

En este capítulo consideraremos una orientación fundamental en relación con el *curriculum* caracterizada por la emancipación. Este interés es claramente incompatible con el técnico, pero compatible con el práctico. En este sentido, se trata de un desarrollo del anterior. Pero esto no significa que sea un desarrollo natural o necesario. Un docente en ejercicio que mantenga una orientación práctica del *curriculum* no tendría por qué evolucionar necesariamente, con el tiempo, para



convertirse en un práctico cuyo trabajo estuviera informado por un interés emancipador. Para que su práctica llegara a estar informada por este último interés en vez de por el primero, haría falta una transformación de la conciencia, es decir, una transformación de la forma de percibir y actuar en «el mundo».

Aunque, en cuanto constructos teóricos, sea difícil conjuntar los diversos intereses constitutivos de conocimiento, en realidad es improbable que un solo interés domine siempre en la práctica curricular de un profesor. Suele ser más frecuente que un determinado interés caracterice la conciencia de un docente y, por tanto, determine de forma predominante el modo en que ese profesor construye su conocimiento profesional. No obstante, a veces, puede resultar adecuado, desde un punto de vista estratégico, desarrollar prácticas curriculares que parezcan estar informadas por otros intereses. Por ejemplo, un profesor caracterizado por su conciencia crítica puede verse en una situación en la que el interés técnico domine en las prácticas de la escuela y en las aspiraciones de los alumnos. Este profesor puede adoptar una decisión estratégica inspirada en la idea de que ocuparse de acciones de aprendizaje interpretativas no críticas constituye un prerrequisito para poder ocuparse de la crítica.

Dicho esto, sin embargo, debo añadir que el interés técnico parece constituir una visión del mundo exclusiva, de modo que el conocimiento y la práctica informados por ese interés excluyen otras cosmovisiones más interpretativas. Así, cuando se otorgue importancia al proceso educativo, ya engendre dicho proceso una forma crítica o acrítica de dar sentido a las cosas, nada impide la simultánea preocupación por el resultado de la práctica. Es obvio que la profesora de inglés antes citada estará interesada en que sus alumnos produzcan escritos de gran calidad. Pero el aspecto fundamental de la experiencia de escribir no consiste en la coincidencia de sus ideas preconcebidas acerca de las características que debe reunir el producto con las del producto real. Sin embargo, cuando predomina el interés por el producto, éste suele excluir, por su misma naturaleza, la preocupación por la comprensión y la forma de dar sentido a las cosas.

En los capítulos anteriores dediqué cierto tiempo a desarrollar el fundamento teórico del concreto interés constitutivo de conocimiento que sometíamos a examen. En este capítulo, adoptaré como punto de partida el trabajo de un educador cuya práctica esté informada conscientemente por un interés emancipador: la obra del educador brasileño Paulo FREIRE. Es curioso que haya desarrollado su trabajo en el ámbito de la alfabetización de adultos, área educativa construida con tanta frecuencia en calidad de operación técnica. Los programas de alfabetización suelen diseñarse con miras de obtener un producto determinado; los productos del programa están constituidos por el hecho de que la gente «aprenda a leer». Se considera la lectura como una *tekné* mediante la que pueden lograrse otros fines; específicamente, la producción de renta mediante el empleo que pueda lograrse gracias a los «productos» del programa de alfabetización. Citando a BERGGREN, BEE (1980, pág. 47) señala: «A pesar de la diversidad de situaciones, el objetivo de la alfabetización funcional sigue siendo básicamente el mismo: movilizar, entrenar y educar a la mano de obra, utilizada aún de forma insuficiente, para hacerla más productiva.» Es significativo que un programa de alfabetización de adultos pueda servir de ejemplo de *curriculum* informado por un interés emancipador.

## La *praxis* en acción



No pretendo hacer aquí una detallada descripción o crítica de la obra de Paulo FREIRE. Sin embargo, no quiero que se interprete el hecho de evitar la crítica como un intento de ensalzar su tarea. El último trabajo de FREIRE en Guinea-Bissau (MACKIE, 1980) muestra que el programa brasileño de alfabetización y liberación, *qua* método, no era fácilmente trasladable a otros lugares. No obstante, las ideas y acciones de FREIRE permiten comprender el interés emancipador.

El programa de alfabetización de FREIRE incluía tres principios fundamentales: que los aprendices deben ser participantes activos en el programa de aprendizaje; que la experiencia de aprendizaje debe resultar significativa para el aprendiz, y que el aprendizaje debe estar orientado en sentido crítico.

«La educación -decía FREIRE (1972b, pág. 45)- padece la enfermedad de la narración». Y añadía: «La narración... convierte (a los alumnos) en 'contenedores'... que han de ser llenados por el profesor. Cuanto más llene los receptáculos, mejor será el docente. Cuanto mayor sea la docilidad de los receptáculos para permitir su llenado, mejores alumnos serán.» Aunque las metáforas son distintas, es una descripción de cómo opera el interés técnico en el *curriculum*, adjudicando al alumno el papel de receptor pasivo de la experiencia educativa. Por el contrario, el interés emancipador compromete al estudiante, no sólo como «receptor» activo, en vez de pasivo, del saber, sino como creador activo del mismo junto con el profesor.

La liberación de la educación consiste en actos de cognición, no en transferencias de información. Se trata de una situación de aprendizaje en la que el objeto cognoscible (lejos de constituir el objeto del acto cognitivo) media entre los actores cognitivos (por una parte, el profesor; por otra, los alumnos) ... El profesor deja de ser meramente quien-enseña, para ser él mismo enseñado en el diálogo con los alumnos, quienes, a su vez, mientras son enseñados, también enseñan... Cada hombre enseña al otro, con la mediación del mundo, de los objetos cognoscibles que el profesor «posee» en la educación masificada. (Freire, 1972b, pág. 53)

He aquí el cuadro de los estudiantes y el profesor ocupados de manera conjunta como participantes activos en la construcción del conocimiento. Esta perspectiva transaccional de la enseñanza y el aprendizaje significa que no tiene sentido hablar ya de la enseñanza sin hacerlo al mismo tiempo del aprendizaje. Como tampoco puede hablarse sin más del aprendizaje, puesto que la liberación de la educación no rechaza la acción de enseñar. La pedagogía emancipadora, por tanto, ha de incluir en su significado el acto de enseñanzaaprendizaje.

El corolario de que los alumnos sean participantes activos en la construcción del aprendizaje consiste en que éste se hace significativo. No obstante, hemos de tener cuidado con la idea de «significación». La mayoría de los futuros profesores con quienes trabajo piensan que su educación ha constituido una experiencia muy significativa. El *curriculum* académico que fue «depositado» en ellos les permitió aprobar sus exámenes para obtener el *Higher Schools Certificate* \* e ingresar en una universidad. Como la educación recibida parece haberlos equipado bien para la competitiva vida académica de la universidad (cuando entré en contacto con ellos llevaban ya, al menos, dos años de educación universitaria), se hace difícil mostrarles que su experiencia escolar carecía de significado. Sin embargo, el



significado basado en estos fundamentos muestra un interés técnico que confiere significado en relación con el resultado, es decir, una experiencia adquiere significado por lo que produce, en vez de ser intrínsecamente significativa.

En un proceso de liberación de la educación, el significado es cuestión de negociación entre profesor y alumno desde el principio de la experiencia educativa. Así lo manifiesta FREIRE (1972b, pág. 65):

Por tanto, el carácter dialógico de la educación como práctica de la libertad no cuando el profesor-alumno se reúne con los alumnos-profesores en una situación pedagógica, sino cuando el primero se pregunta a sí mismo sobre qué versará su diálogo con los últimos... Para el educador antidialógico de la escuela masificada, la cuestión del contenido concierne sólo al programa sobre el que disertará ante sus alumnos; y él responde a su propia pregunta organizando su propio programa.

Para el profesor-alumno, que se plantea problemas, dialógico, el programa de contenido de la educación nunca es ni un regalo ni una imposición... sino más bien la representación organizada, sistematizada y desarrollada para los individuos de las cosas sobre las que quieren saber más.

Por tanto, el contenido del *currículum* extrae su significación, no de sus fines, sino de sus comienzos. La sustancia de la experiencia educativa es cuestión de negociación entre profesor y alumnos (nótese que FREIRE siempre habla de alumnos, nunca en singular. La liberación de la educación nunca consiste en una experiencia de aprendizaje de uno a uno). Sin embargo, el *currículum* negociado no es ni azaroso ni espontáneo. Surge, en cambio, de las reflexiones sistemáticas de quienes están comprometidos en el acto pedagógico.

Aunque de importancia fundamental, el compromiso activo profesor-alumno a través de la negociación en la situación de aprendizaje no es prueba suficiente de un interés emancipador. Muchos profesores de los primeros cursos de lectura han utilizado hasta la saciedad las palabras e ideas de los niños como base de un enfoque de «experiencia lingüística» a la lectoescritura. Los niños han aprendido a leer y escribir mediante la escritura y la lectura de sus propios relatos: «Ayer fuimos al zoo y vimos un rinoceronte...» Si bien este enfoque convierte en pertinente y significativa para los alumnos la tarea de aprender a leer y escribir, no tiene por qué ser emancipadora, pues, aunque libera al alumno de la tiranía del texto, no se ocupa de la tiranía de las relaciones vividas.

Si la participación activa, a través de la negociación, fuera una condición suficiente de la emancipación, podríamos decir que el *Ford Teaching Project* estaba informado por un interés emancipador. Sin embargo, en última instancia, el proyecto en cuestión no era emancipador porque carecía de un enfoque crítico. La preocupación por la crítica habría centrado el concepto y la práctica de la investigación en un contexto cultural en la que se reconocería como problemática. No obstante, en el *Ford Teaching Project*, esa crítica no existía.

De este modo, llegamos a la idea de «pedagogía crítica» de la obra de FREIRE. La pedagogía crítica no se conforma con situar la experiencia de aprendizaje en el contexto de la experiencia del alumno: se trata de un proceso que toma las experiencias, tanto del alumno como del profesor y, a través del diálogo y la



negociación, las reconoce como problemáticas. Por eso FREIRE la denomina pedagogía «que plantea problemas». La educación que plantea problemas permite, e incluso estimula, que los alumnos y profesores se enfrenten juntos a los problemas reales de su existencia y de sus relaciones. Es ésta una apreciable diferencia respecto al sistema «tradicional» de educación que, centrado por completo en problemas, se ocupa de pseudoproblemas planteados por el profesor a los alumnos. El presupuesto de la pedagogía crítica es que, cuando los estudiantes se enfrentan con los problemas reales de su existencia, pronto se encaran con su propia opresión. FREIRE expresa esta confrontación del siguiente modo:

Los estudiantes, a medida que van enfrentándose con problemas relacionados con ellos mismos en el mundo y con el mundo, se sienten cada vez más desafiados y obligados a responder al desafío. Como ellos consideran que el desafío está interrelacionado con otros problemas en un contexto total, no como una cuestión teórica, la comprensión resultante tiende a ser cada vez más crítica y, por tanto, siempre menos alienante. (1972b, pág. 54)

Esa crítica no sólo consiste en adoptar una postura que cuestione negativamente la vida en general, sino en un proceso de discernimiento. Una de las formas más básicas de crítica consiste en el discernimiento entre lo «natural» y lo «cultural». Esto es importante porque uno de los modos fundamentales de operar la opresión ideológica consiste en hacer que lo cultural (y, por tanto, susceptible, en principio, de cambio) aparezca como natural (y, en consecuencia, inmutable). Así, reconociendo la naturaleza problemática de la existencia, es posible tratar cuestiones relativas a las causas radicales de los aspectos problemáticos de la vida y estudiar las posibilidades de cambiar.

Esta forma de pedagogía crítica, a diferencia de los procesos pedagógicos tradicionales, coloca el control del conocimiento (o sea, tanto la producción como la aplicación del saber) en el grupo de aprendizaje y no en otra parte. Por tanto, esta forma de pedagogía es inherentemente liberadora. La participación en la acción pedagógica, en esta perspectiva crítica, es comprometerse en una forma de *praxis*. La *praxis* es la forma de acción que es expresión del interés emancipador, y de la comprensión de este concepto nos ocuparemos a continuación.

### **El concepto de *praxis***

La *praxis* es un concepto fundamental en la obra de FREIRE y es también fundamental para el interés cognitivo emancipador. Igual que antes necesitábamos explorar la naturaleza de la *poietiké* (efectuar acciones) y de la acción práctica con el fin de comprender las consecuencias de los intereses constitutivos de conocimiento técnico y práctico, precisamos examinar ahora el concepto de *praxis*. Tomamos el punto de partida respecto a la *praxis* de la obra de FREIRE. En relación con este contexto surgen los siguientes apartados:

1. Los elementos constitutivos de la *praxis* son la acción y la reflexión. Dice FREIRE: «..., la actividad de los hombres consiste en la acción y la reflexión: es la *praxis*... y, en cuanto *praxis*, necesita una teoría que la ilumine. La actividad de los hombres consiste en teoría y en práctica; es reflexión y acción» (1972b, pág. 96). La *praxis* no supone una relación rectilínea entre teoría y práctica en la que la primera determinara la última; se trata, en



- cambio, de una relación reflexiva en la que cada una construye la otra. «El acto de conocer supone un movimiento dialéctico que va de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción» (1972b, pág. 31).
2. La *praxis* se desarrolla en lo real, no en un mundo imaginario o hipotético. «El punto de partida para organizar el programa de contenido de la educación o de la acción política debe ser la situación presente, existencial, concreta, que refleje las aspiraciones de las personas. Utilizando ciertas contradicciones básicas, debemos plantear esta existencial, concreta y presente situación a las personas como un problema que las desafía y requiere una respuesta, no en el nivel intelectual, sino en el de la acción» (FREIRE, 1972b, pág. 68).
  3. Esta realidad en la que tiene lugar la *praxis* es el mundo de la interacción: el mundo social o cultural. Así, la *praxis*, como la acción práctica, constituye una forma de interacción: «Para el educador verdaderamente humanista y para el auténtico revolucionario, el objeto de la acción es la realidad que han de transformar junto a otros hombres (no otros hombres por su cuenta)» (1972b, pág. 66). La *praxis* significa actuar con, no sobre, otros.
  4. El mundo de la *praxis* es el mundo construido, no el «natural»: «..., los hombres, como seres de la *praxis*, difieren de los animales, que son seres de actividad pura. Los animales no consideran el mundo; están inmersos en él. En contraste, los hombres salen del mundo, lo objetivan y, haciéndolo, pueden comprenderlo y transformarlo mediante su trabajo» (1972b, pág. 96). Así, la *praxis* no sólo tiene lugar en el mundo construido (o sea, el mundo de la «cultura»); es el acto de construir o reconstruir de forma reflexiva el mundo social.
  5. La *praxis* supone un proceso de construir un significado a las cosas, pero se reconoce que el significado se construye socialmente, no es absoluto. FREIRE relata la experiencia de uno de los coordinadores de alfabetización de adultos que presentó una fotografía de un borracho a un grupo de aprendizaje. Trataba de introducir una discusión sobre el alcoholismo. Sin embargo, lo que surgió de la interpretación de la fotografía fue un sentimiento de identificación con el borracho. «Pusieron en palabras la conexión entre ganar poco dinero, sentirse explotado y emborracharse - emborracharse como fuga de la realidad, como un intento de superar la frustración de la inacción, como una solución autodestructiva, en último extremo» (1972b, pág. 90). Si se hubiese presentado al grupo el significado del educador, hubiera faltado la oportunidad de reflexión crítica sobre la naturaleza problemática de la realidad de los participantes y con ello, quizá, la oportunidad de un aprendizaje auténtico.

## **Praxis y emancipación**

Tenemos ahora que relacionar la obra de HABERMAS con la noción de interés emancipador. En todos sus escritos, FREIRE se refiere a la educación «liberadora», por ello resulta evidente que su obra está informada por un interés emancipador. Sin embargo, tenemos que plantearnos en qué sentido se parecen el interés liberador de FREIRE y el emancipador de HABERMAS.

En el Capítulo Primero señalaba la importante relación entre habla y libertad en la obra de HABERMAS. Dice HABERMAS que la libertad constituye un interés



humano fundamental sobre la base de que el habla, por su misma naturaleza, tiene en sí implícito el principio de la libertad. Dicho de un modo más sencillo, su argumento se desarrolla así: el acto de habla humana implica la intención de comunicar. La comunicación supone que los participantes son capaces, al menos en potencia, de determinar la diferencia entre enunciados verdaderos y falsos. Sin embargo, como la única definición defendible de verdad consiste en aquello «en lo que todos los agentes concordarían si tuvieran que exponer todo lo referente a la experiencia humana en circunstancias absolutamente libres y sin coerción durante un período indefinido de tiempo» (IGEUS, 1981, pág. 65), la libertad de los agentes humanos está implicada también en el habla humana.

Es significativo que FREIRE vincule también el habla con la libertad y considere el diálogo como un fenómeno humano fundamental. En un párrafo casi místico al comienzo del Capítulo 3 de *Pedagogy of the Oppressed*, FREIRE expone la fuerza dinamizadora del diálogo:

Cuando tratamos de analizar el diálogo como fenómeno humano, descubrimos algo que constituye la esencia del diálogo: la palabra. Pero la palabra es más que un instrumento que hace posible el diálogo..o no hay palabra de verdad que no sea al mismo tiempo *praxis*. Así, decir una palabra de verdad es transformar el mundo... La existencia humana no puede ser silenciosa, ni puede nutrirse de palabras falsas, sino sólo de palabras de verdad, con las que los hombres transforman el mundo.  
(1972b, págs. 60, 61)

En otro lugar, FREIRE habla de la opresión como de «la cultura del silencio»:

En la cultura del silencio, las masas están «mudas», es decir, tienen prohibido tomar parte creativa en las transformaciones de su sociedad y, por tanto, prohibido ser. Aunque puedan, de manera circunstancial, leer y escribir porque les hayan «enseñado» en... campañas... humanitarias... de alfabetización, se encuentran, sin embargo, alienados del poder responsable por su silencio.  
1972a, pág. 301

Tanto en la obra de FREIRE como en la de HABERMAS, encontramos la noción de indisolubilidad de la palabra y la libertad. La emancipación se convierte en el acto de descubrir la propia voz. Y eso sólo puede darse en condiciones de justicia e igualdad. No obstante, ni en la obra de FREIRE ni en las teorías de HABERMAS, el interés emancipador niega la importancia del «profesor». Para FREIRE, el profesor-alumno tiene el mismo derecho, dado el carácter dialógico de la situación pedagógica, de introducir sus propios temas en el discurso (1972b, pág. 92).

En la obra de HABERMAS, el problema de llevar la «ilustración» a los demás, proporcionándoles las condiciones para su emancipación, es más problemático. Una de las dificultades consiste en que, en una sociedad compleja, postindustrial, la comunicación puede ser «sistemáticamente deformada» (HABERMAS, 1970a) por intereses no reconocidos en el poder y la dominación. Esto indica que el significado acordado al que se llegara a través de la reflexión de grupo podría no representar la verdad. La comprensión de esta dificultad nos devuelve, en parte, a la distinción que hace FREIRE entre cultura y naturaleza. El reforzamiento surge del reconocimiento de que el mundo cultural, a diferencia del mundo natural, es una



construcción humana y, por tanto, puede ser recreado.

El problema, desde el punto de vista de HABERMAS, es que el poder deformador de la ideología es tal que las distinciones entre lo cultural y lo natural no se disciernen con facilidad. La trampa de la ideología consiste en hacer que lo cultural, en principio, susceptible de cambio, parezca natural y, por tanto, imposible de cambiar. De este modo, las construcciones culturales se representan como leyes naturales: es lógico que los negocios se organicen para que quienes invierten su capital, y no quienes invierten su trabajo, logren beneficios; el progreso es algo natural; como lo es que el día de la escuela secundaria comprenda ocho períodos de cuarenta y cinco minutos. Para comprender lo que este equívoco supone respecto al potencial de las personas para convertirse en agentes autónomos en la sociedad y a través de la educación, tenemos que examinar lo que el término «ideología» significa en este contexto.

### ***La ideología y el interés emancipador***

Durante las últimas décadas, el debate sobre la naturaleza y la función de la ideología se ha convertido en una característica central del discurso marxista. Aunque la inspiración y la autoridad de este debate arrancan de los escritos de MARX, la exploración de los significados de sus textos no ha conducido a un acuerdo unánime sobre el significado de la ideología<sup>2</sup>. No cabe en este trabajo un largo y escolástico debate sobre el significado de la ideología. Sin embargo, el concepto es lo bastante problemático en la bibliografía para que el uso que yo hago de él pueda ser mal entendido si no lo defino de alguna manera.

Exploremos la idea de «ideología» en cuanto ideas dominantes de un grupo o cultura. Al tomar la ideología como conjunto de «ideas», planteo una distinción entre lo que podríamos llamar «hechos» científicamente atestiguados y «opiniones», que no tienen por qué haber sido sometidas al escrutinio científico (tendríamos que revisar la distinción entre ideología y ciencia). Esta distinción es semejante a la que hace PLATÓN en el Menón (97D-98A) entre «opinión» (*doxa*) y «saber» (*logos*). Así, en un nivel muy sencillo, hablar de ideología de un grupo es hablar del conjunto de ideas u opiniones que dominan el pensamiento de ese grupo de personas. En este caso, el uso de la palabra «dominan», en vez de significar «prevalece en» o «compartidas por», implica que el concepto de ideología tiene connotaciones políticas, o sea, que la ideología comprende las ideas que tienen cierta fuerza para determinar la forma de ver el mundo que presentan los miembros del grupo. Podemos preguntarnos: ¿cuáles son las «ideas» que dominan el pensamiento de un grupo?

Gran parte del debate sobre la ideología ha tomado como punto de partida el adagio con frecuencia citado de MARX y ENGELS: «Las ideas de la clase dirigente son en cada época las ideas dirigentes» (cit. en HALL, 1982, pág. 84). En un sentido, esta representación de la ideología como un fenómeno de clase dirige nuestra atención a la importancia de la ideología como elemento de la construcción y mantenimiento del poder; es decir, quienes ejercen el poder en una sociedad, y, en términos marxistas, esto significa poder económico, son capaces de determinar la forma de pensar del resto de la sociedad sobre su mundo. Pero, en otro sentido, ésta es una descripción demasiado simple, porque todos sabemos que las ideas de quienes detentan el poder en una sociedad, ya se trate de poder político o



económico, suscitan con frecuencia una fuerte oposición. El llamado sistema Westminster de democracia parlamentaria incluye en sus propias estructuras el concepto de «oposición». Por tanto, la aceptación irreflexiva del aforismo marxista no resulta demasiado útil para nuestra comprensión.

La distinción que establece el marxista italiano GRAMSCI (1971) entre sociedad política y sociedad civil nos es muy útil en este caso. La sociedad política tiene la función de ejercer «la dominación directa a través del estado y del gobierno 'judicial'» (1971, pág. 12). Dado que GRAMSCI escribía bajo el régimen fascista de Mussolini, parece claro cómo la ideología (o sea, las ideas en torno a las que se estructuraba el sistema político) podían imponerse de manera patente. Sin embargo, en la sociedad civil, también predominan determinadas ideas; GRAMSCI denomina «hegemonía» a este predominio.

La hegemonía no consiste en la imposición consciente de las ideas de un grupo de personas sobre otro. La hegemonía, en cambio, se ejerce cuando ciertas ideas «saturan profundamente la conciencia de una sociedad» (WILLIAMS, cit. por APPLE, 1979, pág. 5). Comentando la forma en que la ideología «opera» a través de la hegemonía, señala APPLE (1979, pág. 5):

.....la hegemonía actúa para «saturar» nuestra conciencia, de modo que el mundo educativo, económico y social que vemos y con el que interactuamos, y las interpretaciones de sentido común que de él hacemos se conviertan en el mundo tout court, el único mundo. Por tanto, la hegemonía se refiere, no a montones de significados que residen en el nivel abstracto, así como en el «tejado de nuestro cerebro». Se refiere, más bien, a un conjunto ordenado de significados y prácticas, el sistema central, eficaz y dominante de significados, valores y acciones *vividos*.

Esta influencia inconsciente de la hegemonía es semejante a nuestras cosmovisiones «de sentido común». En efecto, GRAMSCI (1971, pág. 328) considera que el sentido común es una de las vías de influencia de la hegemonía. Aceptado que la ideología opera a través de la hegemonía, nuestras comprensiones de la «realidad» de sentido común pueden incluir formas inconscientes de dominación. Las cosmovisiones de sentido común, que quizá enmascaren formas desiguales de relación social, pueden estar representadas por enunciados como éstos: el declive de la economía australiana (británica/norteamericana) se debe a las demandas salariales excesivas. Siempre tiene que haber un «jefe». El profesor debería procurar siempre una instrucción individualizada en clase. Utilizo la expresión «quizá enmascaren formas desiguales de relación social» porque reconocemos, como hacía GRAMSCI, la posibilidad de que el «sentido común» encierre aspectos de «buen sentido». Lo importante es someter nuestras concepciones de sentido común al escrutinio crítico.

No obstante, pensar que la influencia de la ideología a través de la hegemonía sólo se hace presente en nuestros significados de sentido común supondría dejar de lado otra importante forma de actuación. Porque nuestra comprensión del mundo no sólo está determinada mediante el desarrollo del consenso en el transcurso del tiempo, sino un proceso de selección que asegura la aceptación de unos significados y no de otros. El desarrollo de los estudios sobre la mujer y, en Australia, de los estudios sobre los aborígenes, nos recuerda que la forma en que hemos construido nuestros *curricula* educativos ha dado carta de naturaleza a



determinados conjuntos de experiencias y pasado por alto otros. Es más, esta selección se ha llevado a cabo de acuerdo con quien tenía el poder de determinar el *currículum*, en vez de hacerlo según los resultados de procesos racionales de selección. Citando de nuevo a WILLIAMS, señala APPLE (1979, pág. 6):

... en un nivel filosófico, en el auténtico nivel de la teoría y en el de la historia de las distintas prácticas, aparece un proceso, que yo llamo *tradición selectiva*, que, de acuerdo siempre con la cultura dominante, convierte el pasado significativo en «la tradición». Pero el eterno problema consiste en la selectividad; la forma en que, a partir de la totalidad del área del pasado y del presente, se escogen determinados significados y prácticas y se sitúa en ellos el interés, dejándose de lado y excluyendo otros significados y prácticas diferentes.

Puede decirse, no obstante, que estas áreas de la historia y del saber humanos constituyen siempre materias para seleccionar e interpretar y, por ende, abiertas a la influencia ideológica. Si queremos escapar de la ideología, debemos hacer «ciencia». LARRAIN (1979, págs. 172 y ss.) explora la cuestión de las relaciones entre ciencia e ideología, dejando al descubierto la complejidad de esa dicotomía:

Las relaciones entre ciencia e ideología no pueden simplificarse hasta el punto de convertirlas en relaciones de identidad... debemos recordar que la ciencia no es una esfera especial del saber que escape de las contradicciones de la sociedad y de las determinaciones de base económica; tampoco la ideología es un simple error de conocimiento que pueda corregirse mediante el conocimiento verdadero o la crítica. La determinación social del saber científico no lo convierte en ideología, pero abre la posibilidad de la penetración ideológica.

HABERMAS (1971) trata la cuestión de la naturaleza ideológica de ciertas formas de la ciencia moderna. En las sociedades capitalistas avanzadas, dice, las desiguales estructuras y formas de relación sociales se legitiman a través de la tecnologización de la ciencia. Ciencia y tecnología se funden de manera que las decisiones sociales puedan justificarse como si fuesen meramente «técnicas» y no «políticas» (LARRAIN, 1979, pág. 206). De manera específica, la ciencia empírico-analítica está informada por un interés constitutivo técnico a favor del «control técnico de procesos objetivados» (HABERMAS, 1972, pág. 309).

Así, aunque es posible escapar de la ideología a través de la búsqueda de la «ciencia», ese escape sólo puede producirse, según HABERMAS, tratando de hacer una ciencia social crítica. «La ciencia social crítica..a se ocupa de avanzar más allá del objetivo (de establecer leyes empíricamente fundadas para la acción) para determinar cuándo los enunciados teóricos asimilan regularidades invariantes de la acción social en sí y cuándo expresan relaciones de dependencia, ideológicamente fijadas, que pueden, en principio, ser transformadas» (1972, pág. 310).

De nuevo, aparece aquí este aspecto de la ideología en cuanto conjunto dominante de ideas que, en cierto sentido, deforma la realidad, haciendo que lo construido por la cultura parezca «natural». Las ideas construidas por la cultura siempre están abiertas a la discusión porque incluyen contradicciones. Pero, cuando se acepta



irreflexivamente un conjunto concreto de significados que enmascaran contradicciones, y cuando esos significados son congruentes con los intereses de la clase o grupo dominante, está actuando la ideología. Es más, como la ideología opera «saturando» nuestra conciencia de forma que se halla inmersa en todos nuestros «significados y prácticas» (APPLE, 1979), la emancipación de la influencia dominante de la ideología puede resultar imposible si se plantea sólo a través de procesos de reflexión como los que caracterizan el interés práctico. Por tanto, es necesario disponer de algún tipo de «punto de referencia» con el que juzgar los puntos de vista adquiridos mediante los procesos de reflexión. En la obra de HABERMAS, se trata de un proceso de «crítica de la ideología».

### ***Crítica de la ideología y emancipación***

La crítica de la ideología no es sólo un ejercicio teórico de evaluación de la corrección de los significados conseguidos mediante procesos de reflexión. Como la ideología opera a través de las prácticas que constituyen nuestras relaciones vividas, así como a través de las ideas que informan nuestras acciones, la crítica de la ideología constituye una forma de mediación entre teoría y práctica. En un nivel, supone la evaluación cognitiva de las proposiciones teóricas, pero en otro, requiere la aplicación de ideas mediante procesos de autorreflexión. Por último, proporciona la base para la acción autónoma. «(A través de) la crítica de la ideología... la información sobre conexiones legaliformes desencadena un proceso de reflexión en la conciencia de aquéllos a quienes las leyes se refieren» (HABERMAS, 1972, pág. 310).

En la mediación entre teoría y práctica, HABERMAS señala tres funciones: «la formación y ampliación de teoremas críticos... la organización de procesos de ilustración... y la dirección de la lucha política» (HABERMAS, 1974, pág. 32). Un teorema crítico es una reconstrucción teórica de las competencias humanas no deformadas mediante las cuales se ha construido a sí misma la especie humana. Dicho de forma algo más sencilla, un teorema crítico es una teoría sobre las capacidades humanas fundamentales, no deformadas por la acción de la ideología, que han constituido la base de la evolución de la especie. Esos teoremas no son construcciones de la imaginación del hombre; son reconstrucciones de la historia de la sociedad humana, aunque no tengan por qué representar la historia concreta de ningún grupo. Esto es lo que los convierte en teoremas y no en historia *per se*. Los teoremas críticos no son teorías arbitrarias de cómo debe actuar la sociedad humana. Es importante comprobar su credibilidad de acuerdo con los cánones usuales del discurso científico. Estas formas no desdibujadas de la sociedad humana que plantean los teoremas críticos sólo están siempre presentes en potencia en cualquier sociedad concreta. Sin embargo, están implícitos en la misma naturaleza de la interacción humana, representando, por tanto, un potencial para la ilustración y la emancipación. Ejemplos de teoremas críticos pueden encontrarse en la crítica de la economía política de MARX (BERNSTEIN, 1979, pág. 209), en la teoría psicoanalítica de FREUD (GEUSS, 1981, pág. 74; HABERMAS, 1972, pág. 214) y en la teoría reconstructiva de la competencia comunicativa de HABERMAS (BERNSTEIN, 1979, pág. 210).

El potencial de los teoremas críticos para la ilustración radica en la posibilidad que representan para los grupos de comprender que las formas en que experimentan el mundo tienen explicaciones diferentes de las «naturales» siempre aceptadas. Por



ejemplo, los teoremas sociales críticos pueden permitir comprender a un grupo de profesores que las formas en las que están organizados los sistemas educativos no son necesariamente las que extenderán de forma equitativa la educación por la sociedad. Así, es posible entender que el ideal de la igualdad de oportunidades para todos, aceptado como aspiración que influye en la organización y práctica de la educación, ha sido «deformado» por determinados intereses no reconocidos a favor del mantenimiento de la actual distribución de poder de la sociedad (cf. CONNELL y cols., 1982). Sin embargo, los teoremas críticos no «dicen» a los grupos de personas cómo está deformada en algún sentido la organización o la función de ese grupo. En cambio, mediante procesos de reflexión, un grupo de personas puede llegar a afirmar que el teorema crítico le da una idea auténtica de los intereses que determinan la organización y forma de operar del grupo. Éste es el significado de los procesos de ilustración. Es el proceso por el que los grupos reflexionan críticamente sobre su propia experiencia a la luz de los teoremas sociales críticos.

La emancipación no se sigue de forma automática de la ilustración. Esto supondría una relación técnica entre la teoría y la práctica; una relación que presupone que, establecida la teoría, la acción se sigue de manera automática mediante la diestra aplicación de la teoría al ámbito de la práctica. Eso no es emancipador, porque, en último término, significa que la teoría es más importante que la práctica. En la simple consecuencia concreta de lo determinado de antemano por la teoría no hay libertad, aunque uno se adhiera a la teoría particular que se implementa en la realidad. La emancipación radica en la posibilidad de emprender acciones de manera autónoma. Esa acción puede estar *informada* por determinadas ideas teóricas, pero no está *prescrita* por ellas. HABERMAS afirma con rotundidad que ni los teoremas críticos ni las ideas adquiridas mediante la reflexión detentan poder alguno para determinar la acción, porque la acción, en el ámbito de los asuntos humanos, supone riesgos que sólo pueden sopesarse por los mismos prácticos. La acción que sigue a la ilustración siempre depende de la libre elección.

Si volvemos a lo dicho respecto a que la *praxis* involucra la acción y la reflexión, aparecerá claro que la *praxis* no consiste sólo en hacer algo y pensar sobre ello, supone la libre elección para actuar de manera informada por los teoremas sociales críticos. El hecho de que la acción esté informada por estos teoremas no implica que sea automáticamente la «correcta». Tales acciones deben someterse, a su vez, a la reflexión, así como los teoremas que informan la acción. Tanto la teoría como la práctica han de permanecer abiertas al escrutinio crítico. Con este carácter, la *praxis* no consiste en una acción que mantenga la situación tal como está; se trata de una acción que modifica tanto el mundo como nuestra comprensión de ese mundo. Por eso decimos que «la *praxis* es el acto de construir o reconstruir reflexivamente el mundo social». De este modo, la *praxis* está informada por el interés emancipador de preservar la libertad de acción de todos los grupos en sus propias situaciones sociales de modo que los participantes puedan mantener el control de esas situaciones, en vez de que el control último de sus acciones que de en otras manos.

En este sentido, emancipación no es libertinaje. Es una acción reflexiva, responsable, aunque autónoma. La *praxis* reconoce la indisolubilidad de la emancipación individual y colectiva y no promueve la emancipación individual a expensas de la libertad colectiva. Por tanto, el interés emancipador no es



simplemente otra forma del liberalismo del siglo XIX que enarbolaba la bandera de la libertad privada, individual. El liberalismo se basa en los presupuestos de la ley natural, que hace hincapié en principios como el de «igualdad de oportunidades». Estas construcciones respecto a la forma en que debería funcionar una sociedad para promover el «bien» de sus miembros individuales fracasan, al no tener en cuenta las historias de los diversos grupos sociales. Actuando como si cada generación no estuviera marcada por su historia y, para hacer el bien, bastara con que cada persona lo intentara con suficiente ahínco, el liberalismo carece de potencial emancipador en general. Para los grupos de la sociedad cuya historia está constituida por la experiencia de la opresión colectiva, aunque no necesariamente de la individual, el liberalismo carece de interés emancipador. Por ejemplo, aunque éste ofrezca a los niños individuales de la clase trabajadora la posibilidad de escapar de la opresión a través de la movilidad social ascendente, esa emancipación individual depende de la persistencia de las relaciones sociales desiguales para la mayoría de la clase trabajadora. El liberalismo hace de la emancipación colectiva, en el mejor de los casos, algo problemático y, en el peor, una ficción.

El interés emancipador reconoce las limitaciones de la historia. A través de las propuestas de los teoremas críticos, los grupos de personas pueden llegar a comprender cómo ha contribuido su historia a su falta de autonomía colectiva. Es más, la crítica de la ideología da a los grupos la posibilidad de comprender que su opresión no depende sólo de una dominación por la fuerza. Con mayor frecuencia, la opresión depende de la dominación ideológica a través del significado hegemónico de estructuras que enmascaran las verdaderas relaciones de poder. El interés emancipador es un interés por la emancipación como realidad social, no en cuanto logro individual.

Así, el interés emancipador constituye un refuerzo para que los grupos de personas se comprometan en una acción autónoma. Esto se deriva del desarrollo de ideas críticas, auténticas respecto a la base de la construcción de la sociedad humana por los miembros de tales grupos.

### **El *currículum* como *praxis***

Utilicemos ahora estos principios del interés emancipador para reflexionar sobre lo que significaría disponer de un *currículum* informado por un interés emancipador. Lo hemos hecho ya hasta cierto punto mediante nuestras reflexiones sobre la obra educativa de FREIRE, y lo trataremos después con el examen de varios ejemplos en el próximo capítulo. Por ahora, sin embargo, nos conformaremos con reunir diversas líneas de pensamiento de la exposición precedente para aplicarlas de manera más directa al tema del *currículum*. Para empezar, un aspecto interesante es el concepto de *praxis*: ¿qué significa considerar el *currículum* como una forma de *praxis*?

Ya antes señalamos algunos de los elementos constitutivos de la *praxis*, según aparecen en la obra de FREIRE. Examinemos ahora qué significan estos principios cuando se aplican de manera específica al tema del *currículum*.

*Los elementos constitutivos de la praxis son la acción y la reflexión. Si nos comprometemos a poner en práctica formas de praxis en nuestras vidas y trabajo,*



nos comprometemos a construir un *currículum* que promueva la *praxis* más que la producción o la práctica, en el sentido aristotélico, y este principio indica que el *currículum* mismo se desarrollará a través de la interacción dinámica de la acción y la reflexión. Es decir, el *currículum* no consistirá sin más en un conjunto de planes que implementar, sino que se constituirá mediante un proceso activo en el que la planificación, la acción y la evaluación estarán relacionadas recíprocamente e integradas en el proceso.

*La praxis tiene lugar en el mundo real, no en uno hipotético.* De este principio se deriva que la construcción del *currículum* no puede divorciarse del acto de «implementación». Si consideramos el *currículum* como *praxis* social, no como producto, hemos de construirlo en situaciones de aprendizaje reales, no hipotéticas, y con estudiantes de verdad, no imaginarios.

*La praxis se desarrolla en el mundo de la interacción, el mundo social y cultural.* Si aplicamos este principio a la construcción del *currículum*, se pone en evidencia que el *currículum*, operando como *praxis*, no sólo puede ocuparse de aprender «cosas». Por el contrario, el aprendizaje deberá ser reconocido como acto social. Esto significa que la construcción de un ambiente de aprendizaje, en cuanto ambiente social y no sólo físico, es fundamental para la *praxis* curricular. Las ideas de instrucción individualizada, durante mucho tiempo ideal importante de la educación, se abren al escrutinio crítico. Estos principios no reconocen la naturaleza social del aprendizaje. Si se estima que el *currículum* es una forma de *praxis*, la enseñanza y el aprendizaje habrán de ser considerados como relación dialógica entre profesor y alumno, en vez de como relación autoritaria.

*El mundo de la praxis es el mundo construido, no el natural.* La aplicación de este principio a la teoría del *currículum* supone el reconocimiento de que el saber es una construcción social. Mediante el acto de aprendizaje, los grupos de estudiantes se convierten en participantes activos en la construcción de su propio conocimiento. Esto, a su vez, obliga a los participantes en la situación educativa a comprometerse en la reflexión crítica sobre su conocimiento, para poder distinguir entre el saber que pertenece al mundo «natural» y el que corresponde al mundo «cultural». Es importante reconocer que incluso estos aspectos del mundo natural seleccionados para incluirse en el *currículum* muestran representaciones e interpretaciones del mundo natural que no constituyen necesariamente «verdades» completas. Por tanto, en la *praxis* curricular, está implícita la crítica de todo el saber.

*La praxis supone un proceso de construcción del significado que reconoce a éste como construcción social.* Este principio se deriva del anterior. Para todo conocimiento, dar sentido e interpretar son fundamentales. Por tanto, la orientación crítica es esencial para todo el conocimiento cuando nos ocupamos de la *praxis* en cualquier forma. Esto, a su vez, lleva consigo que el proceso del *currículum* sea inevitablemente político, pues la operación de dar sentido a las cosas incluye también significados conflictivos. Quienes controlan el *currículum* tienen también el poder de asegurar que se acepten sus significados como dignos de ser transmitidos. Cuando los estudiantes y sus profesores desafían esta preponderancia afirmando el derecho a determinar el significado por su cuenta, el proceso de construcción del *currículum* en cuanto operación de otorgar significado se convierte en un acto político.



Identificados estos tres elementos esenciales de la *praxis*, debemos reflexionar sobre ciertas prácticas curriculares que no llegan a constituir formas de *praxis*. En concreto, pretendo revisar el *Race Relations Project* y el *Ford Teaching Project* (expuestos en el capítulo anterior).

Dijimos antes que el *Race Relations Project* de STENHOUSE situaba en su mismo núcleo central el juicio del práctico. El proyecto partía de la *creencia* de que si los profesores y alumnos investigaban de manera racional y reflexiva los problemas asociados con las relaciones raciales, se favorecería el «bien», en forma de incremento de la tolerancia racial. Sin embargo, el proyecto carecía de un horizonte crítico. En el fondo, se presuponía que las relaciones raciales dependen de las actitudes de los individuos y, si cada individuo «elevaba» sus actitudes, las relaciones raciales mejorarían. Este enfoque no aprecia que dichas relaciones se construyen social y no individualmente. El proyecto carece de una teoría crítica social que permitiría que los alumnos viesen el significado social e ideológico más amplio de las relaciones raciales.

El *Race Relations Project*, como vimos antes, no fue diseñado para alcanzar un conjunto predeterminado de objetivos. Se basaba en el presupuesto de que los grupos de profesores y alumnos podían investigar su medio social con el fin de comprenderlo. El proyecto situaba en un lugar principal los actos de elaboración de juicios de todos los participantes. El enfoque se resume en la convicción de STENHOUSE de que «una investigación de los problemas y efectos de la enseñanza sobre las relaciones raciales debe centrarse en la recogida de los datos que las escuelas necesitan, para apoyarlas en el ejercicio de su juicio» (STENHOUSE, 1975, pág. 130).

Pero éste es un interés práctico, no emancipador. Por encima de todo, el proyecto carecía de un elemento crítico central. Si las acciones de los profesores se dirigían hacia un cambio absoluto, estaban orientadas a variar las actitudes individuales. El núcleo central del cambio no consistía en confrontar las condiciones materiales en las que estaba situado el estudiante. Esta falta de perspectiva crítica era deliberada por parte del director del proyecto. Éste consistía en un esfuerzo consciente para desarrollar un experimento pedagógico en vez de un debate teórico (RUDDUCK y STENHOUSE, 1979, pág. 1051). Al menos uno de los profesores participantes abandonó el proyecto a causa de esta carencia de núcleo crítico (RUDDUCK y STENHOUSE, 1979, pág. 85).

Es curioso que la postura pedagógica de la estrategia A, la del papel del director neutral, lleva implícitas muchas características de la «situación de habla ideal» de HABERMAS, en la que todos los participantes disponen de iguales oportunidades para intervenir en el diálogo. Esta libertad se hace más evidente en la preocupación por la distribución del poder dentro de los grupos y la oportunidad concedida a todos los miembros del grupo para oponerse a cualquier aspecto de la discusión (RUDDUCK, 1976, págs. 84, 86).

La libertad de hablar y la oportunidad para la reflexión no bastan, sin embargo, como condiciones de la ilustración, en el sentido de HABERMAS. Aunque el habla era exploratoria y reflexiva, no era necesariamente crítica. Esta falta de crítica no era un descuido de los participantes sin más. MAY (1981, pág. 10) considera esta falta de objetivo crítico como uno de los puntos fuertes del enfoque de la estrategia



A:

Los profesores registraron en magnetófono o en magnetoscopio sus tentativas para implementar, es decir, para comprobar las hipótesis en la práctica. Y su práctica, impregnada por la *praxis* hipotética, plantea al público profesional diversas cuestiones *sin la refracción de la teoría social* (la cursiva es mía).

En los documentos de divulgación del proyecto no aparece prueba alguna de ningún profesor o clase de alumnos que adoptara una acción estratégica dirigida hacia el cambio en la estructura de la organización de la escuela u otro aspecto de su medio social. Mientras la libertad es una postura de valor implícita en el estilo pedagógico de la estrategia A, el proyecto como tal no estaba informado por un interés emancipador.

En el capítulo anterior dijimos que el *Ford Teaching Project* estaba informado por un interés práctico. En ese proyecto, los profesores analizaron el significado del aprendizaje en clase, basado en la investigación. En el centro del proyecto se hallaba el deseo de «promover el aprendizaje independiente». Tratando de conseguir este objetivo, los profesores utilizaron estrategias de acción y reflexión para investigar lo que significaba promover el aprendizaje independiente en sus clases. El concepto de «capacitar el razonamiento independiente» (ELLIOTT y ADELMAN, 1975, pág. 12) actuaba como un ideal a la luz del cual los profesores ejercitaban el juicio para facilitar experiencias significativas de aprendizaje para sus alumnos. No obstante, en los documentos del proyecto no aparecen pruebas ni de una crítica lógica ni ideológica de este concepto. Es decir, no hay evidencia de una deliberación sobre el significado de «independiente» (¿independiente de qué o de quién?), ni crítica alguna de las contradicciones inherentes al concepto y a la práctica del «aprendizaje independiente» en las escuelas. Esta carencia de enfoque crítico significa que, si bien la reflexión puede llevar a compartir significados, no capacita para el reconocimiento de posibles limitaciones que, por estar inmersas en la misma estructura y función del ámbito escolar, aparecen como «naturales».

ELLIOTT y ADELMAN (1975, pág. 15) apuntan esta falta de consciencia crítica, pero, en relación con el papel facilitador que ambos desempeñaron, no promovieron esa crítica:

Una dimensión... no manifestada lo bastante en ninguna de las expresiones utilizadas por los profesores... es la presencia o ausencia de limitaciones impuestas por instancias diferentes del profesor. Según nuestra opinión, la falta de consciencia de la significación práctica de estas limitaciones constituye una razón que explica que tantos hayan fracasado a la hora de llevar el proceso de innovación más allá de la implementación de la informalidad.

Aunque ELLIOTT (1983) es consciente de tales limitaciones, para él no representan deformaciones sistemáticas de la realidad, sino «sesgos inconscientes que nos impiden escrutar interpretaciones alternativas». Esto indica que el proyecto no estaba inspirado por ninguna teoría crítica social que permitiera a los profesores confrontar o reconocer siquiera las limitaciones que inhiben su libertad para implementar un completo aprendizaje basado en la investigación en sus clases.



Cuando digo que el proyecto no estaba informado por ninguna teoría crítica social, no pretendo decir que no lo estuviera en absoluto. La teoría social subyacente al proyecto es una forma de liberalismo que incluye ciertas suposiciones sobre el poder del individuo para instituir cambios sin reconocer las dimensiones sociales e históricas de la tentativa de hacerlo así. Si bien las escuelas pueden abrazar el respeto por la individualidad y el aprendizaje independiente, el sistema educativo actúa para obstaculizar a los profesores, de formas a menudo no reconocidas, respecto a la consecución de dicho objetivo. Así, la hegemonía filosófica del liberalismo encubre la actuación de otros intereses que, lejos de promover la emancipación, son, en realidad, intereses por la dominación.

El interés de este proyecto era, por tanto, en última instancia, práctico más que emancipador. Esto no quiere decir que los profesores concretos y sus alumnos no encontraran el proyecto estimulante y reforzador. El interés práctico, sin embargo, se limita, en último término, a la acción humana. Respecto a los límites de la reflexión en este proyecto, puede hacerse un juicio similar al que BERNSTEIN (1982, pág. 841) hace sobre los defectos que encierra la importancia que GADAMER otorga a la reflexión: «(GADAMER) se detiene antes de encarar el problema de lo que hay que hacer cuando la *polis* o la comunidad misma es 'corrupta'; cuando se aparta de su *nomos* y del discurso racional sobre las normas que deben gobernar nuestras vidas prácticas.» El interés emancipador se ocupa precisamente de esta dificultad que presenta el interés práctico. En el próximo capítulo, expondremos cómo se ha expresado este interés en las obras de una serie de autores.

## La práctica del *currículum* crítico

Cuando pasamos revista a las consecuencias de los intereses cognitivos prácticos en relación con la teoría del *currículum*, planteamos una serie de cuestiones, tradicionales en la investigación curricular: ¿cuál es la naturaleza de las ideas y de las disposiciones que orientan el desarrollo del *currículum*?, ¿cómo se divide el trabajo del proceso de desarrollo?, ¿cuál podemos suponer será la naturaleza del contenido del *currículum*?, ¿cómo deben elaborarse los juicios y adoptar decisiones respecto a la eficacia del *currículum*? Dada la exploración del interés emancipador que llevamos a cabo en el capítulo anterior, es posible que estas mismas cuestiones tradicionales constituyan una forma de enmascarar algunos problemas más fundamentales respecto al desarrollo curricular: ¿al servicio de qué intereses están las estructuras escolares?, ¿cómo puede distribuirse el poder de manera más equitativa a través del proceso educativo?, ¿cómo pueden mejorarse el conocimiento y la acción a través de las prácticas pedagógicas?

Es más, las cuestiones pertinentes para examinar un *currículum* informado por un interés emancipador no se prestan a enunciados definitivos de procedimiento. El desarrollo del *currículum* informado por un interés emancipador es problemático y requiere reflexión y acciones arriesgadas de los participantes en vez de pronunciamientos académicos. Sin embargo, en beneficio de la simetría de esta obra, extraeré, en primer lugar, de lo dicho en el capítulo anterior, algunos principios que permitan la comparación con las preocupaciones propias del *currículum* tradicional expuestas en capítulos precedentes.



## **Problemas del *curriculum* La naturaleza del *eidos***

En los análisis previos de los intereses constitutivos del conocimiento técnico y práctico, señalamos que podía identificarse un *eidos* orientador de naturaleza particular, indicativo del correspondiente interés. El interés técnico se caracteriza por ideas definibles, específicas, mientras que el *eidos* orientador que es peculiar del interés práctico consiste en la idea mucho más general del «bien». El *eidos* asociado al interés emancipador se sitúa, en cierto modo, entre ambos. Se trata de un *eidos* de «liberación», un bien específico. En el capítulo precedente hemos explorado la idea de que la libertad es un bien humano fundamental, atestiguado por la misma acción de hablar.

Así, si la *praxis* curricular está informada por un interés emancipador, la cuestión que ha de plantearse de manera constante es si las prácticas curriculares actúan o no a favor de la emancipación de los participantes a través de los procesos de aprendizaje. Como la emancipación suele ser un ideal hacia el que se tiende y no un *fait accompli*, necesitamos cuestionar constantemente si se favorece el interés emancipador, aunque nuestro trabajo como profesores dentro de un sistema educativo puede que no se traduzca en la inmediata independencia de nuestros alumnos. Dado que la emancipación está implícita en el acto de habla, como profesores, debemos examinar constantemente el habla que se desarrolla en la situación pedagógica. Las cuestiones que han de plantearse en cualquier examen de este tipo se refieren a si el poder de iniciar la acción de hablar y de plantear preguntas en la situación se distribuye por igual entre los participantes.

## **Responsabilidad y división del trabajo**

En la obra de FREIRE parece claro que el interés emancipador significa, no sólo que se mezclan los papeles de diseñador e implementador del *curriculum* para liberar la educación, sino que se resuelve también la contradicción «profesor-alumno»:

A través del diálogo, el profesor-de-los-alumnos y los alumnos-del-profesor dejan de existir y surge una nueva expresión: profesor-alumno con alumno-profesor. El profesor deja de ser meramente quien-enseña, para pasar a ser alguien que es enseñado en el diálogo con los alumnos, quienes, a su vez, al tiempo que son enseñados, también enseñan (FREIRE, 1972b, pág. 53).

Esto no significa que el profesor deje de tener un papel que desempeñar en la selección del saber a estudiar. El carácter de la educación liberadora es dialógico, no monológico. Esto supone que el «profesor-alumno» tiene el derecho y la responsabilidad de contribuir al contenido curricular (FREIRE, 1972b, pág. 92).

La idea del *curriculum* negociado constituye un ejemplo del concepto de colaboración en la *praxis* curricular. En la obra de BOOMER (1982): *Negotiating the Curriculum*, aparecen muchos ejemplos de decisiones adoptadas por los alumnos sobre la forma y el contenido del *curriculum*. Algunos son experimento únicos de negociación con los estudiantes. Otros, como el trabajo de COSGROVE, representan intentos sistemáticos de compartir el poder para determinar el *curriculum* con los estudiantes, tanto en relación con los contenidos, como con los



procesos de aprendizaje. En algunos casos presentados como ejemplos de negociación del *currículum*, queda claro que lo sucedido no es sino un «aprendizaje contractual» al se le ha adjudicado otra etiqueta. En cierto sentido, se trata de un poder pseudo-compartido, porque las decisiones de los alumnos sólo se producen en el nivel de la elección entre opciones. Trabajos como el de COSGROVE (cf. BOOMER, 1982) y el de BERTOLA (que examinaremos más tarde) no sólo se ocupan de proporcionar mayor cantidad de opciones posibles para aprender, sino de compartir el control del desarrollo del aprendizaje, poniendo en común con los alumnos las teorías del aprendizaje y la construcción del *currículum*. En estas situaciones de aprendizaje negociado, los estudiantes ya no dependen de la capacidad de los profesores para diagnosticar las experiencias adecuadas para el aprendizaje. Al reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje individual y cooperativo, los alumnos están en mejor posición para controlar la construcción de su aprendizaje.

No siempre los esfuerzos para compartir de este modo los procesos de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes reciben el apoyo incondicional de éstos. Veremos más adelante cómo los esfuerzos de BERTOLA para compartir la teoría y, por tanto, el poder de determinar el *currículum* pusieron de manifiesto inesperadas resistencias ideológicas contra el aprendizaje cooperativo de parte de los mismos estudiantes. COSGROVE (1982, págs. 35-6) refiere una variada serie de respuestas de sus alumnos a sus ofertas de negociación:

En primer lugar, hay estudiantes que se manifiestan agradecidos y sorprendidos al darse cuenta de que, en último término, podrán aprender del modo que ellos saben que pueden aprender... Otros alumnos ven la oferta con suspicacia, porque, en realidad, piensan que yo no seguiré adelante con lo que ofrezco. No me creen. Aprueban mi actitud, pero su experiencia con los profesores que les han permitido tomar decisiones respecto a lo que hagan no es muy amplia. Creen que los estoy «dirigiendo»... Hay estudiantes que se espantan ante la sola idea, porque no pueden comprender cómo aprenderán nada si yo u otra persona no les dice qué hacer... Por último, hay estudiantes que reaccionan con desprecio. Según su opinión, declino mi responsabilidad al no dar en clase una prescripción para el aprendizaje (la profesora es una experta) y permitir que los estudiantes se ayuden mutuamente (después de todo, es una trampa).

Estas respuestas indican con toda claridad que la idea de incorporar a los estudiantes como colaboradores en el laborioso proceso de construcción del *currículum* no logra necesariamente la aprobación inmediata de los alumnos. Las tradiciones del reparto de responsabilidades y de la distribución del poder en el trabajo de enseñar y aprender están ancladas con fuerza tanto en la historia de los profesores como de los alumnos. Si hemos de eliminar estas divisiones, tal como se exige para lograr un aprendizaje autónomo, tendremos que superar muchas dificultades.

### **La importancia de la crítica**

Para un *currículum* informado por los intereses técnico y práctico, hay dos



disposiciones que se consideran cruciales. La disposición central del interés técnico es la destreza y la del práctico es el juicio. Hablando de la necesidad de desarrollar una «perspectiva crítica en el seno de la comunidad educativa», dice APPLE (1970, pág. 163):

... una de las condiciones fundamentales de la emancipación consiste en la capacidad de «ver» el funcionamiento concreto de las instituciones en toda su complejidad, positiva y negativa, para ayudar a otros (y dejar que nos ayuden) a «recordar» las posibilidades de espontaneidad, elección y modelos de control más equitativos.

La idea de comunidad crítica es importante en este caso. Se trata de comunidades de personas con preocupaciones mutuas, que interactúan directamente entre sí (en vez de que la interacción esté mediada por representantes) cuyas relaciones se caracterizan por la solidaridad y la preocupación mutua. En el contexto de este sentido de comunidad, McTAGGART y SINGH (1986, pág. 44) dicen que la reflexión crítica es posible:

La reflexión crítica supone más que el conocimiento de los propios valores y la comprensión de la propia práctica. Supone una crítica dialéctica de los propios valores en un contexto social e histórico en el que los valores de los demás también son cruciales. Por tanto, la crítica misma es un concepto relaciona; la crítica sólo puede llevarse a cabo en una comunidad en la que existe la determinación de aprender de forma racional de los demás. La naturaleza de las relaciones en términos de poder, solidaridad, reciprocidad y simetría constituirán cuestiones significativas para las comunidades críticas.

Cuando tenemos en cuenta la importancia de la conciencia crítica para liberar la educación, queda claro que no sólo el profesor debe contar con el apoyo de una comunidad crítica, sino que las mismas clases o grupos de aprendizaje se convierten en comunidades críticas. Como nos recuerdan McTAGGART y SINGH (1986), esto, no sólo tiene consecuencias en el tono del grupo de aprendizaje, sino también en su organización.

### **Contenido del currículum**

La importancia otorgada al *currículum* negociado que promueve el interés emancipador no debe llevar a pensar que «vale todo» en relación con los contenidos curriculares. Puede ser cierto que un interés emancipador proporcione un marco de elección más amplio para el aprendizaje del alumno. No obstante también queda claro que el aspecto más importante del *currículum* consistirá en la promoción de la conciencia crítica. Así, mientras las formas tradicionales del saber, dentro de un sistema educativo ya establecido, pueden proporcionar una base para el estudio, la legitimidad de la construcción y la selección de las parcelas de saber a adquirir deben formar parte del núcleo central de la investigación curricular.

La negociación del *currículum* no significa que sólo los estudiantes tengan la responsabilidad de la selección de lo que habrá de constituir el objeto de estudio. Profesor y alumno juntos «negocian» el contenido. Si el docente ha participado en procesos de autorreflexión crítica para



ilustrar la influencia del poder en la situación de aprendizaje, sería absurdo pensar que el docente no pueda proponer sus puntos de vista para someterlos al escrutinio crítico de los alumnos. Éste es el mensaje del uso que hace HABERMAS (1974) del diálogo psicoanalítico como analogía del funcionamiento de los procesos de ilustración. No obstante, es importante (y extremadamente difícil, dadas las actuales estructuras de las relaciones de poder entre estudiantes y profesores inmersas en los sistemas educativos) salvaguardar la posibilidad de un auténtico aprendizaje de los alumnos, más que un acuerdo colectivo. HABERMAS (1974, pág. 29) indica que, en el funcionamiento de los procesos de ilustración, deben observarse las condiciones que salvaguardan la posibilidad de la explotación del alumno. Estas condiciones se derivan por analogía de las delicadas relaciones de poder que se producen entre analista y cliente en el diálogo psicoanalítico. Examinémoslas para ver cuáles son sus consecuencias para la educación.

1. *Los teoremas fundamentales apelan a la verdad y esta verdad debe poder defenderse en consonancia con las reglas usuales del discurso científico. Respecto a la selección del contenido del *currículum*, el saber seleccionado para su investigación debe poder someterse a un escrutinio racional. Asimismo, esto significa que las reglas del discurso científico y los sistemas sociales que determinan lo que se considera «saber» se convierten en parte legítima del *currículum*. Por tanto, mientras la interpretación de un hecho concreto ha de estar en condiciones de superar un examen de acuerdo con las «reglas» de interpretación, las reglas mismas que determinan lo que ha de tenerse por interpretación válida deben someterse también a dicho escrutinio. Es más, hay que reconocer que los cánones como las «reglas de interpretación» no existen con independencia de las comunidades de estudiosos que están también sujetas a las relaciones hegemónicas de poder. La apertura de los criterios epistemológicos y sociales de la construcción del conocimiento al escrutinio crítico debe formar parte de los procedimientos tendentes al establecimiento de las protestas de verdad. «Compartir la teoría» con los estudiantes significa en parte introducir a los alumnos en el proceso de construcción del conocimiento.*

2. *La adecuación de la interpretación, que se deriva teóricamente del caso concreto y se aplica al mismo, requiere la confirmación en una autorreflexión satisfactoria; la verdad ha de coincidir con la autenticidad.* Cuando aplicamos este principio a la selección del contenido del *currículum*, nos recuerda que no basta con aprender el saber en un sentido cognitivo; también ha de ser creído. En parte, al hablar del proceso de personalizar el saber (o sea, llegar a un compromiso personal con el saber), y, en parte, supone reconocer que el saber está relacionado de forma auténtica con el cognoscente (es decir, reconocer que no sólo es verdadero en general, sino que también es verdadero para mí). En último término, significa que el estudiante es la autoridad final en relación con la autenticidad del conocimiento, no el profesor ni el libro de texto.

Las otras dos condiciones se relacionan más con los procesos que con el control de la instrucción, pero vienen al caso porque el ejercicio de las otras dos condiciones fundamentales se reduce a la nada, salvo que se pongan en práctica en un ambiente en donde prevalezcan las consideraciones del aprendiz.

3. *(Los prácticos) deben cumplirlas exigencias de la ética profesional. Para el docente, esto significa que ha de reconocer que el aprendizaje se produce en una dimensión ética. No basta con que nos preocupemos, como profesores, sólo de las*



necesidades cognitivas de nuestros alumnos. El aprendizaje debe llevarse a cabo en un medio en donde el profesor reconozca una limitación moral en la medida en que el aprendizaje del estudiante pueda estar sometido a restricciones.

4. *Dentro de ciertos límites, el (estudiante) tiene siempre la opción de cambiar (a los profesores) o de interrumpir (el aprendizaje).* He parafraseado a HABERMAS respecto al lenguaje del analista-cliente trasladándolo a la situación pedagógica. Ni la ilustración ni la emancipación pueden ser restrictivas. Si actuamos con seriedad ante el poder del alumno para controlar su situación de aprendizaje, el poder de decisión sobre participar o retirarse de la situación de aprendizaje deberá estar en manos del alumno mismo. Quizá sea la casi universal falta de libertad en esta área de la educación la que la define como no libre. No quiere decir esto que deba permitirse que las situaciones de aprendizaje sean caóticas, sin que el profesor tenga idea de si el estudiante optará por participar o no en el aprendizaje en un momento dado, impidiéndole, por tanto, desarrollar cualquier tipo de planes para ofrecer oportunidades de aprendizaje. La negociación del aprendizaje no supone que uno de los participantes carezca de responsabilidades respecto al otro, como tampoco supone prohibición alguna de la ruptura de las negociaciones.

Los principios citados sólo establecen algunos parámetros teóricos del debate sobre el contenido de un *currículum* emancipador. Estos principios nos recuerdan que las cuestiones acerca del saber que ha de incluirse en el *currículum* no pueden separarse de los procesos de aprendizaje. Los prácticos y los teóricos de la educación tienen mucho trabajo que desarrollar en esta área. Queda por solucionar un cúmulo de problemas epistemológicos, sociales y prácticos. Mientras tanto, el profesor en ejercicio comprometido con la *praxis* educativa tiene posibilidad de compartir el control del contenido del *currículum* con los alumnos y de asegurar que ese contenido esté al servicio de intereses emancipadores.

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

Gran parte de lo expresado anteriormente evidencia que el interés emancipador supone que la evaluación no puede tratarse como un aspecto separado del proceso de construcción del *currículum*. Para empezar, un interés emancipador significa la emancipación de la opresión de la evaluación externa del trabajo de los prácticos. El lugar de control de los juicios acerca de la calidad y significación del trabajo radica en los participantes en la situación de aprendizaje y no en otra parte. Por supuesto, «los participantes» son tanto los estudiantes como los profesores. Aunque la evaluación de la enseñanza-aprendizaje no constituya una función independiente, sigue siendo importante la emisión de juicios sobre la calidad del aprendizaje.

Los procesos de evaluación informados por un interés emancipador no son azarosos. El juicio sobre el significado de un acto de aprendizaje y enseñanza tiene lugar en el marco de organización de la ilustración y la acción dentro de los grupos. Los grupos que participan en la *praxis* emancipadora dependen del desarrollo de un consenso subyacente sobre el significado como base para la acción cooperativa. A su vez, el consenso depende del desarrollo de relaciones simétricas de poder y conciencia crítica. Cuando se organizan estos grupos de aprendizaje crítico, el consenso al que se llega no sale fuera del marco del escrutinio crítico. HABERMAS (1974, pág. 18) plantea algunos criterios interesantes para hacer juicios sobre la



calidad del trabajo de los grupos para alcanzar el consenso; es decir, los grupos comprometidos en el trabajo de construcción de su propio conocimiento. Estos criterios son: comprensibilidad de proposiciones en el seno del grupo; verdad de los componentes proposicionales del discurso del grupo; autenticidad de los sujetos hablantes y corrección y adecuación de las acciones que emprende el grupo.

«La comprensibilidad ha de comprobarse en la realidad», dice. Los miembros del grupo deben ser capaces de comprender a los demás. La autenticidad se relaciona con la calidad de la interacción de los miembros del grupo y sólo puede ser juzgada pasado el tiempo. La cuestión que se plantea en este caso es si los miembros participan «de verdad u honradamente» o si actúan de forma estratégica, «fingiendo participar en la acción comunicativa».

Con respecto a la verdad, la clave del juicio consiste en el rigor del discurso crítico. Hay dos posibilidades de aceptar la verdad de los enunciados proposicionales en el seno de un grupo. Una consiste en la aceptación de la verdad de un enunciado proposicional como consecuencia de la imposición de la protesta de verdad sobre los sujetos mediante la autoridad de quien lo pronuncia (ya se trate de un miembro más poderoso del grupo o de un «experto» en el campo del saber al que pertenece la proposición). La otra consiste en que la verdad haya sido establecida por acuerdo en el grupo respecto a la validez de la protesta de verdad, una vez comprendidos los principios sociales y epistemológicos que rigen la protesta. Esta última, más que la primera, será indicativa de un interés emancipador. El acuerdo ha de juzgarse siempre en relación con los criterios antes citados de «comprensibilidad» o comprensión por todos los miembros del grupo, y «autenticidad» de la participación en el discurso del grupo.

De igual modo, la corrección y adecuación sólo pueden darse por buenas en el contexto del discurso del grupo. Tanto para la verdad como para la corrección-adequación, la clave consiste en imaginar que las cosas podrían ser de otro modo. «Así, los hechos se transforman en estados que pueden o no coincidir, y las normas se transforman en recomendaciones y cautelas que pueden ser correctas y adecuadas, pero también incorrectas o inadecuadas», dice HABERMAS (1974, pág. 19). Es decir, en cierto sentido, otro aspecto de la crítica de la ideología cuya función consiste en decidir cuándo los principios o proposiciones representan verdades «naturales» y cuándo representan significados derivados culturalmente que, en principio, están sujetos a cambios. Una comunidad crítica es muy importante para el funcionamiento de un discurso alternativo, necesario para el establecimiento del consenso sobre la corrección o adecuación de las acciones.

Estos principios suponen, no que la evaluación en las comunidades de aprendizaje informadas por un interés emancipador no sea ya aplicable, sino más bien que la evaluación misma forma parte del riguroso proyecto del grupo de otorgar significados a las cosas. A través de los procesos de autorreflexión, es posible que los mismos grupos elaboren juicios sobre la medida en que su organización es indicativa de la ilustración y emancipación.

## El desarrollo de la práctica crítica

Las consideraciones del estilo de las efectuadas antes representan algunas características que esperamos encontrar en un *currículum* informado por un interés



emancipador. Pero éstas son construcciones teóricas y su autenticidad en cuanto teoremas críticos que pueden informar la práctica concreta está por establecerse. Está muy bien acudir a la obra de FREIRE en busca de inspiración, pero esa obra se desarrolló en un ambiente educativo muy diferente de los estructurados y sistémicos en los que se encuentra la mayoría de los profesores del mundo desarrollado. Para nosotros, el desarrollo de *currícula* emancipadores es a la vez más fácil, en el sentido de que la mayoría no nos enfrentamos con la posibilidad de ir a la cárcel si nuestra *praxis* educativa se enfrenta a quienes detentan la autoridad, y más difícil en la medida en que los puntos de fricción no están identificados con tanta claridad (la relación entre alfabetización y poder, por ejemplo, no es tan evidente). Es más, quienes optan por trabajar a favor de la mejora desde dentro de los sistemas se encuentran con límites estrictos respecto al potencial de los individuos o pequeños grupos para iniciar el cambio. Sería útil, pues, examinar algunas características del trabajo de otros profesores cuya *praxis* está informada por un interés emancipador. En el resto de este capítulo, pretendo ilustrar, a partir de los comentarios orales y escritos de un grupo de profesores, ciertas características del trabajo que indican un interés emancipador. Algunos de estos profesores participaron en los Proyectos *Karrivale e Investigating Learning in Your Classroom*, analizados al principio del Capítulo III. Asimismo, me ocuparé de la descripción del trabajo de COSGROVE presentado en *Negotiating the Curriculum*, de BOOMER (1982). Patrick BERTOLA fue uno de los profesores participantes en el Proyecto *Karrivale e* incluiré en este apartado algunas referencias a su trabajo, aunque lo trataremos con mayor detalle en el Capítulo IX.

Las cuestiones que quiero estudiar aquí se refieren al conocimiento y la acción que deben caracterizar el trabajo de los profesores cuya práctica esté informada por un interés emancipador. Al tratar estas cuestiones, examinaremos la naturaleza del conocimiento en el que están inmersos los profesores y la relación de ese conocimiento con el saber tradicional o teórico. Asimismo, veremos lo que los docentes consideran como acción adecuada y los objetivos y calidad de su acción. Cuando me ocupo del trabajo de estos profesores planteando cuestiones relativas al conocimiento y la acción, en vez de las típicas del *currículum* tradicional, como las que traté en la primera parte de este capítulo, quiero poner de manifiesto mi convicción de que, para tratar la *praxis* educativa emancipadora, necesitamos hallar otras formas de enfocar las cuestiones curriculares. Una de ellas consiste en dejar de considerar, sobre todo, los procesos de desarrollo curricular como sistemas de cumplimiento de reglas y centrarnos, en cambio, en la construcción del *currículum* como interacción dinámica entre los miembros de comunidades críticas.

## **Conocimiento**

En los informes de los profesores participantes en los diversos proyectos que nos proporcionan el enlace con la realidad en esta investigación, se distinguen quienes parecen aceptar la sabiduría tradicional de su oficio (trabajando para comprenderla con más profundidad y ampliarla) y quienes la cuestionan. Esta duda respecto a la «sabiduría aceptada» constituía en muchos casos el comienzo de una crítica más amplia de las premisas sociales de la educación. En el trabajo de algunos profesores, esta crítica era provisional, sin pasar del reconocimiento de que las cosas pueden no ser como significados a las cosas. A través de los procesos de autorreflexión, es posible que los mismos grupos elaboren juicios sobre la medida



en que su organización es indicativa de la ilustración y emancipación.

## El desarrollo de la práctica crítica

Las consideraciones del estilo de las efectuadas antes representan algunas características que esperamos encontrar en un *currículum* informado por un interés emancipador. Pero éstas son construcciones teóricas y su autenticidad en cuanto teoremas críticos que pueden informar la práctica concreta está por establecerse. Está muy bien acudir a la obra de FREIRE en busca de inspiración, pero esa obra se desarrolló en un ambiente educativo muy diferente de los estructurados y sistémicos en los que se encuentra la mayoría de los profesores del mundo desarrollado. Para nosotros, el desarrollo de *currícula* emancipadores es a la vez más fácil, en el sentido de que la mayoría no nos enfrentamos con la posibilidad de ir a la cárcel si nuestra *praxis* educativa se enfrenta a quienes detentan la autoridad, y más difícil en la medida en que los puntos de fricción no están identificados con tanta claridad (la relación entre alfabetización y poder, por ejemplo, no es tan evidente). Es más, quienes optan por trabajar a favor de la mejora desde dentro de los sistemas se encuentran con límites estrictos respecto al potencial de los individuos o pequeños grupos para iniciar el cambio. Sería útil, pues, examinar algunas características del trabajo de otros profesores cuya *praxis* está informada por un interés emancipador. En el resto de este capítulo, pretendo ilustrar, a partir de los comentarios orales y escritos de un grupo de profesores, ciertas características del trabajo que indican un interés emancipador. Algunos de estos profesores participaron en los Proyectos *Karrivale e Investigating Learning in Your Classroom*, analizados al principio del Capítulo III. Asimismo, me ocuparé de la descripción del trabajo de COSGROVE presentado en *Negotiating the Curriculum*, de BOOMER (1982). Patrick BERTOLA fue uno de los profesores participantes en el Proyecto *Karrivale* e incluiré en este apartado algunas referencias a su trabajo, aunque lo trataremos con mayor detalle en el Capítulo IX.

Las cuestiones que quiero estudiar aquí se refieren al conocimiento y la acción que deben caracterizar el trabajo de los profesores cuya práctica esté informada por un interés emancipador. Al tratar estas cuestiones, examinaremos la naturaleza del conocimiento en el que están inmersos los profesores y la relación de ese conocimiento con el saber tradicional o teórico. Asimismo, veremos lo que los docentes consideran como acción adecuada y los objetivos y calidad de su acción. Cuando me ocupo del trabajo de estos profesores planteando cuestiones relativas al conocimiento y la acción, en vez de las típicas del *currículum* tradicional, como las que traté en la primera parte de este capítulo, quiero poner de manifiesto mi convicción de que, para tratar la *praxis* educativa emancipadora, necesitamos hallar otras formas de enfocar las cuestiones curriculares. Una de ellas consiste en dejar de considerar, sobre todo, los procesos de desarrollo curricular como sistemas de cumplimiento de reglas y centrarnos, en cambio, en la construcción del *currículum* como interacción dinámica entre los miembros de comunidades críticas.

## Conocimiento

En los informes de los profesores participantes en los diversos proyectos que nos proporcionan el enlace con la realidad en esta investigación, se distinguen quienes parecen aceptar la sabiduría tradicional de su oficio trabajando para comprenderla



con más profundidad y ampliarla) y quienes la cuestionan. Esta duda respecto a la «sabiduría aceptada» constituía en muchos casos el comienzo de una crítica más amplia de las premisas sociales de la educación. En el trabajo de algunos profesores, esta crítica era provisional, sin pasar del reconocimiento de que las cosas pueden no ser como parecen. Otros mostraban una conciencia crítica más compleja. La presencia de una conciencia crítica es indicativa, como vimos antes, de un interés emancipador. ¿Cómo se muestra este interés en el trabajo de estos profesores?

Mike, profesor del *Investigating Learning Project*, examinaba algunos aspectos de la enseñanza de las matemáticas en su clase. En una entrevista, Mike hablaba de las deficiencias que percibía, a través de este examen de su propia práctica, en la «sabiduría aceptada» respecto a que los niños aprenden matemáticas «moviendo bloques a su alrededor y no a la fuerza». No obstante, a medida que progresaron sus investigaciones, comenzó a reflexionar sobre el hecho de que, al encontrar formas de estudiar matemáticas significativas incluso para los niños, surgían cuestiones sobre la importancia social de esta materia. La investigación sobre las matemáticas hacía conscientes aspectos del sistema educativo que antes se habían dado por supuestos. En sus reflexiones sobre esta experiencia, señalaba:

En realidad, lo más importante que saqué en limpio para mí quizá nada tenga que ver con ninguna forma de conocimiento escolar. La cuestión de mayor peso que acabé planteándome se refiere a las matemáticas en su conjunto... En efecto, deja todo más claro respecto a cuáles son los sistemas de valores en la educación, cuál es la naturaleza de los obstáculos para la innovación y la reforma... Quizá (eso) sea a veces un poco deprimente. Al menos, si llegas a comprenderlo, no te enredas en la frustración.

Esto llega a convertirse en una crítica auténtica porque surge de una visión crítica práctica y no sólo como consecuencia de un planteamiento teórico.

El paso de investigar para poner en cuestión la evidente crítica sobre las percepciones de Mike era también obvio en el trabajo de algunos profesores del Proyecto *Karrivale*, cuya base consistía en la intención de mejorar la comprensión del Informe *Martin* sobre la enseñanza del inglés, y como consecuencia de la mejor comprensión, perfeccionar la práctica de acuerdo con las recomendaciones del informe. Algunos profesores de este proyecto, aunque de ninguna manera todos, comenzaron a desarrollar perspectivas críticas que les llevaron a plantear serias reservas respecto a las bases teóricas del documento. En una entrevista, Ed hizo la siguiente observación:

Nosotros aceptamos acriticamente que el Informe *Martin* constituía una formulación completa y plena y, como descubrimos, está plagado de fallos de diverso tipo... (Está) lleno de buenas advertencias... (como) que es importante que los alumnos lleguen a valorar la calidad del producto final... y nosotros decíamos: «cierto, cierto, pero, ¿qué significa eso?, ¿qué haces con eso?»

He aquí el comienzo de la crítica. La importancia no radica en el reconocimiento de la inadecuación del práctico para «implementar» las ideas expuestas. Esa forma de autocrítica, aunque justificada en algunos casos, no es emancipadora. Sólo incrementa la incapacidad del práctico. Por el contrario, la crítica revisa la teoría y,



mientras trata de darle un significado, examina de forma crítica su valor para la práctica. Ed expresa el deseo de una teoría auténtica, no autoritaria. La autenticidad no consiste en disponer de una teoría que «funcione», sin más; lo que se pide es una teoría que remita de forma auténtica al medio social de la situación de enseñanza-aprendizaje. El desarrollo de una conciencia crítica en Ed se hizo evidente en el hecho de que él y algunos otros profesores dejaron de estar dispuestos a cargar con la culpa de no «implementar» las recomendaciones de un informe sobre el *curriculum*. Tomaron conciencia de que había que someter a crítica el mismo fundamento teórico del informe.

Se hizo cada vez más claro para nosotros que no era muy útil hacer del Proyecto *Karrivale* un escrutinio del Informe *Martin*, porque cuanto más descubríamos sobre él, más lo revisábamos para encontrar ejemplos e ilustrar aspectos, más nos dábamos cuenta de que nada había allí que ampliase nuestros pensamientos al respecto... Cuando lo repasas (el informe), encuentras que gran parte de él consiste en el liberalismo rogeriano de los sesenta. Ya sabes: deja en libertad a los niños y ocurrirá algo bueno. Deja de lado por completo los problemas pedagógicos que todo profesor de lengua encuentra cada día.

No obstante, para que la crítica de la sabiduría aceptada o de la teoría sancionada se convierta en crítica debe haber también algún reconocimiento de la forma en que el *curriculum* está tanto construido como limitado desde el punto de vista social. Viv, otra profesora participante en el Proyecto *Karrivale*, da pruebas de este desarrollo crítico al escribir sobre las respuestas de algunos chicos de décimo curso respecto a la escritura periodística:

Otra consideración importante es igualmente amplia y necesita cuestionar los valores de una sociedad en la que el chico de 15 años (normalmente) no ha sido estimulado para ver los medios verbales de resolución de problemas como significativos o deseables.

En su escrito, Viv no vuelve a tratar este punto de vista, y la crítica no parece muy profunda hasta que no la contrastamos con los silencios críticos de muchos otros profesores que participaron en éste y en otros proyectos. En el *Ford Teaching Project*, por ejemplo, ningún profesor se planteó si había alguna contradicción entre tratar de convertir a los niños en solucionadores sistemáticos de problemas en la escuela y la forma en que la sociedad, en general, disuade a la gente de que resuelva sus propios problemas.

Otros profesores del Proyecto *Karrivale* fueron más explícitos al manifestar su conciencia crítica. Por ejemplo, Peter reconocía que su relación con los alumnos se producía dentro de una estructura tanto social como educativa. Es más, percibía un conflicto entre la «sabiduría aceptada» de la profesión (en este caso, que el trabajo de grupo es «bueno») Y la ideología de los alumnos. En una entrevista, observaba:

Hay una serie de conflictos ideológicos. En primer lugar, uno socioeconómico...o porque enseñé a chicos de origen socioeconómico muy elevado. Yo provengo de una familia de clase trabajadora de nivel socioeconómico muy bajo... El segundo es que eso se refleja en su disposición para trabajar como grupo, como una cooperativa en una



situación comunal. Incluso a la edad de 13 años, no quieren compartir; les gusta competir y lograr (éxitos).

Peter reconocía también que la acción emprendida como consecuencia de esta visión crítica es exigente, desde el punto de vista personal, y las estructuras de la escuela no facilitan el cambio, por falta de apoyo a los profesores en su reflexión crítica:

En sentido ideal, tenemos que conseguir ser una profesión crítica..a constituimos una profesión muy crítica porque muchos profesores sufren emocionalmente en sus clases -muchos docentes padecen un trauma en relación con lo que hacen y, en especial, con lo que no hacen. Pero, ¿cuánto tiempo les dan para poder cambiar?

En una entrevista, Patrick reflexionaba también sobre la naturaleza contradictoria de su posición en la escuela. Sus comentarios reflejan algunas preocupaciones implícitas en las afirmaciones de Peter:

Todavía lucho con el poder de que dispongo en mi clase para implementar cambios... Quizá este año tenga percepciones más negativas de la forma en que el poder opera en la escuela, en la administración, y el relativo poder del profesor para crear un ambiente en la escuela en donde las preocupaciones pedagógicas se coloquen por encima de las económicas, por ejemplo.

La conciencia crítica que aquí se manifiesta reconoce la naturaleza problemática de la organización escolar. Se supone que las escuelas están organizadas para aprender. Sin embargo, una conciencia crítica reconoce que el potencial emancipador de la situación de enseñanza-aprendizaje está limitado por las prácticas que están al servicio de intereses distintos de los emancipadores. El funcionamiento de estos intereses no puede echarse en cara, sin más, a este centro educativo. No se trata de que esta escuela sea mala o de que las personas que detentan el poder en ella sean malvadas o egoístas. Su naturaleza ideológica y sus funciones tienen un efecto deformador sobre el esfuerzo pedagógico. Como más adelante señalaba Patrick en la entrevista:

No se puede separar el sistema educativo del sistema político, económico y social, y si el sistema económico que tenemos se muestra vacilante, el sistema educativo constituye una buena cabeza de turco. No podemos llegar a tener un sistema educativo que funcione..e que no enseñe a los chicos los buenos valores de la productividad..d que no les proporcione un *curriculum* oculto que los prepare para una vida de explotados o explotadores en sentido social, personal y económico.

Así, la clase de conocimiento coherente con un interés emancipador está informada, pero no determinada, por la teoría. Es un conocimiento crítico, asimilado y comprobado respecto a su autenticidad de manera reflexiva, a la luz de la teoría y la práctica. Este tipo de conocimiento personal auténtico se pone de manifiesto en el siguiente comentario de Patrick:

Para mí, el *Karrivale* fue un hito importante; supuso desarrollar una teoría personal de un proceso en el que podía integrar parte del tipo de teoría,



habitual desde el punto de vista científico, que aprendí en mis estudios universitarios y de posgrado.

Más adelante, en el Capítulo IX, se incluye el propio relato de Patrick sobre el proceso de «convertirse en crítico».

## **Acción**

La acción emancipadora mantiene con el conocimiento una relación diferente de las que antes vimos eran indicativas tanto del interés técnico como del práctico. Cuando predomina el interés técnico, se considera la acción como implementación en la realidad del conocimiento desarrollado en el ámbito del discurso, aplicándose después al de la práctica. El interés práctico genera una relación en la que el conocimiento se produce de un modo reflexivo a través de los procesos de acción para dar significado a las cosas, informando este conocimiento la acción futura. La acción emancipadora constituye una forma de lucha y, como tal, puede tener en cuenta la teoría para recabar información, pero no para recibir directrices. HABERN4AS (1974, pág. 33) describe la relación emancipadora entre teoría y práctica del siguiente modo:

Las decisiones respecto a la lucha política no pueden justificarse al principio desde un punto de vista teórico para trasladarlas después al terreno de la organización. La única justificación posible en este nivel consiste en el consenso entre los participantes, al que se orienta el discurso práctico; aquéllos, con la conciencia de sus comunes intereses y su conocimiento de las circunstancias, de las consecuencias previsibles y de las secundarias, son los únicos que pueden saber los riesgos que pueden arrastrar y con qué expectativas.

Esa acción constituye una forma de *praxis*. Nótese los elementos de la *praxis* que identificamos en el capítulo anterior y que aparecen en esta descripción de la organización de la acción emancipadora. La acción se sigue de la reflexión, tanto teórica como práctica. El lugar de esa acción es el mundo real, incierto, por tanto, de la interacción humana, no uno idealizado u objetivado. Los actores reconocen que es una esfera que se construye a consecuencia de las acciones inseguras, arriesgadas, emprendidas por los participantes. Aunque suponga afrontar riesgos, esa acción no es irresponsable; se trata de una acción que busca, a través de la *praxis* reflexiva, otorgar un significado a la situación social a la luz de las intuiciones auténticas sobre la naturaleza del mundo socialmente construido.

Pocos profesores participantes en los proyectos expuestos se comprometieron en formas radicales de *praxis* cuya intención consistía en acabar con diversos sistemas educativos. Muchos, a la luz de su mejorada comprensión, se arriesgaron a modificar sus prácticas docentes individuales para hacerlas más significativas. Podría decirse que algunos se comprometieron con una *praxis* emancipadora en la medida en que su acción se desarrollaba a la luz de una conciencia crítica en desarrollo. El trabajo de dos profesores en concreto es interesante a este respecto.

Hemos señalado ya que la preocupación por el significado de la acción educativa constituye una característica del interés práctico. COSGROVE (1982) refleja esta preocupación, pero se opone al fundamento para hacer significativa la educación.



Para COSGROVE, el aprendizaje significativo no puede separarse del aprendizaje autónomo; así como las experiencias mismas han de ser significativas, las condiciones en las que se produce el aprendizaje deben modificarse fundamentalmente. Esto ¡leva consigo que el *currículum* sea materia de negociación: «Negociar el *currículum*... supone el desarrollo de la comprensión del profesor respecto del proceso de aprendizaje y de cómo facilitar las condiciones en las que mejor pueda producirse el aprendizaje» (COSGROVE, 1982, pág. 35). El profesor no sólo tiene que mejorar su comprensión de la teoría del aprendizaje; debe también comprender el contexto material del mismo, disponiéndose a oponerse a ese contexto si impide que sus alumnos se conviertan en aprendices autónomos. Para COSGROVE, la práctica de negociar el *currículum* «no es una estrategia docente alternativa ni un modo de romper la monotonía del segundo trimestre». Es un medio de promover el auténtico aprendizaje. No obstante, la práctica de la negociación tiene consecuencias políticas, pues se enfrenta y opone al mismo fundamento de las relaciones de poder de las que tradicionalmente depende la educación (COSGROVE, 1982, pág. 46).

El mero hecho de permitir a los alumnos participar activamente en la toma de decisiones relativas a su propia práctica como aprendices no llega a generar en ellos una *praxis* a menos que se les dé la oportunidad de que sus acciones estén informadas por la teoría. Por eso, al tiempo que compartía con sus alumnos la adopción de decisiones en la práctica, COSGROVE les puso al corriente de su comprensión teórica de algunos aspectos: «Cuando empecé en mi clase, dialogamos sobre el proceso de aprendizaje. Pregunté a los alumnos cómo querían aprender en la clase de ciencias y cómo podía ayudarles a conseguirlo» (1981, pág. 628). Esta acción suponía riesgos. Estos riesgos no sólo se referían a un posible conflicto con los compañeros, que podían poner en duda la conveniencia de compartir las decisiones con los alumnos. Los riesgos tenían que ver también con los mismos alumnos. Señalamos antes en este capítulo que los estudiantes respondieron de muy distintas formas a sus ofertas de negociación. En general, no obstante, de los escritos de COSGROVE se deduce que sus esfuerzos para realizar modificaciones tanto en su propia *praxis* como en la organización de esa acción fueron en general bien recibidos por sus alumnos, en la medida en que les daba ocasión de participar y de cambiar. En otro escrito, dice: «como parte de mi investigación, pasé el ochenta por ciento de mi tiempo con los chicos. Les informé de ello y, desde entonces, se preocuparon de comprobar esto y de ayudarme a pasar más tiempo con las chicas» (1981, pág. 629).

Veamos aquí los elementos de la *praxis*. La acción sigue a la generación de conocimiento auténtico (auténtico, dado que se produce a la luz de teoremas sociales críticos relacionados con el género, cuya autenticidad está avalada a través de la autorreflexión crítica sobre la práctica personal). No todos los prácticos mencionan esta aceptación de parte de aquellos con quienes querrían trabajar en sentido emancipador. En el informe de BERTOLA sobre sus experiencias (véase el Capítulo IX), reconoce la posibilidad de conflictos en distintos niveles. Por una parte, se daba esta posibilidad entre sus prácticas habituales y las que proponía comenzar a utilizar. Por otra, aparecía un conflicto potencial entre la teoría social que reflejaban esas prácticas y las normas sociales que prevalecían tanto en la comunidad como en las experiencias de los alumnos que tendrían que participar en las modificaciones de la práctica (véase más adelante, pág. 223):



Si el profesor trabaja con un sentido de comunidad, puede parecer difícil crear una atmósfera tendente a la libre expresión de ideas, al desarrollo del autoconcepto y del respeto hacia los demás..s cuando el contexto social se centra en el logro individual... La presencia del conflicto tiene otra dimensión en la medida en que los estudiantes lo ven como un proceso negativo. Parecen tener grandes dificultades para aceptarlo como algo natural y para comprender que el daño proviene, no del conflicto como tal, sino de la incapacidad de los grupos para resolver los problemas...

Estos puntos de vista sobre las dificultades y riesgos que supone, tanto para sí como para sus estudiantes, el cambio de prácticas establecidas de modo que pudieran expresar intereses emancipadores, surgieron cuando trató de revisar críticamente la práctica del trabajo de grupo en su clase a la luz de una conciencia crítica en desarrollo. Cuando trató de poner en común algunos fundamentos teóricos de su propio trabajo con sus estudiantes, se volvió un tanto pesimista respecto a las posibilidades de emancipación, dada su comprensión cada vez mayor de cómo las mismas historias de los alumnos, ideológicamente influidas, determinaban sus acciones y reacciones. Pero el ejercicio de una forma progresiva de *praxis* a través de la cual se relacionaban de manera recíproca la acción y la reflexión, sirvió más tarde de fundamento a una perspectiva más optimista. En una entrevista, comentaba:

Algunas lecturas que he ido haciendo me han dado más esperanzas..s de que hay una posibilidad de diseñar éticamente la clase, trabajando de un modo constructivo en cosas pequeñas que (son) antihegemónicas en el sentido de que atacan esa ideología, esa historia concreta, y quizá hagan reflexionar a los niños sobre su propia historia.

Esas «tácticas» nos recuerdan las «guerras de posiciones» de GRAMSCI (1971) en las que el terreno se gana poco a poco. HABERMAS (1974, pág. 32) cree que la dirección de estas luchas políticas exige de los actores decisiones prudentes. «Decisiones prudentes» significa que uno actúa, no sólo según la teoría crítica, sino también de acuerdo con las posibilidades de la situación concreta.

COSGROVE exhibe esa prudencia cuando tiene en cuenta las barreras que se oponen al cambio en relación con la negociación del *currículum*. Manifestando que la negociación se ajusta al principio democrático de «que las personas tienen el derecho democrático de ayudar a determinar las actividades en las que participan» (1982, pág. 46), reconoce, sin embargo, los conflictos de poder inherentes a la aplicación de este principio en el contexto de las relaciones de poder, jerárquicamente ordenadas, de la escuela (y de la sociedad). Las acciones que emprender para trascender estas barreras, liberando las prácticas de clase de las limitaciones de las tradicionales relaciones de poder, exigen prudencia por parte del práctico. Las críticas de los compañeros «han de considerarse con todo cuidado y responder a ellas utilizando la teoría en la que se basa la enseñanza» (COSGROVE, 1982, pág. 47).

La prudencia no es sólo un atributo individual. Se desarrolla en contacto con los demás. A veces este desarrollo se produce a través de la confrontación y de la necesidad de justificar la acción ante los demás, como en el caso de COSGROVE. En otras ocasiones, se desarrolla mediante el apoyo colegial de los demás concedido a nuestras acciones en grupos organizados para facilitar la ilustración y



la acción. BERTOLA cree que, en circunstancias de acción cooperativa, es posible progresar algo en relación con las limitaciones que la ideología impone sobre la práctica. En una entrevista, decía:

No creo que (la ideología de los niños) tenga que ser por necesidad un factor inhibitor... Creo que si los profesores fueran capaces de pensar creativamente como equipo sobre lo que habría que tratar de hacer... no sería inhibitor.

No obstante, la acción cooperativa no puede reemplazar la acción reflexiva. El interés emancipador requiere que la acción, sea individual o cooperativa, se genere siempre de modo reflexivo. BERTOLA comenta este elemento esencial de la *praxis* emancipadora del siguiente modo:

Creo que el modo reflexivo de enseñar es particularmente importante para que un profesor sea capaz de apreciar un progreso en su trabajo; -para ser capaz de ver qué cosas cambian, en vez de embarcarse en una especie de modo semiconsciente de enseñar.

En el siguiente capítulo me ocuparé de la cuestión de cómo pueden los profesores, en un contexto escolar, desarrollar el tipo de prácticas reflexivas a las que se refiere BERTOLA. Por el momento, resumamos algunos aspectos importantes de este capítulo.

## En resumen

Al comienzo del capítulo decía que las categorías tradicionales empleadas para hablar del *currículum* no eran necesariamente las más útiles para exponer las prácticas curriculares informadas por un interés emancipador. Por ejemplo, las cuestiones que se plantean en relación con la naturaleza del contenido del *currículum* no pueden responderse con independencia de las relativas al poder que detentan los diversos participantes en el proceso curricular (incluyendo a profesores y alumnos) para determinar ese contenido. No es que las cuestiones que se refieren al contenido del *currículum* carezcan de importancia, sino que las relativas al poder son aún más urgentes. De igual modo, si el proceso de desarrollo curricular está informado por principios de igualdad, ilustración y emancipación, no es tan importante dilucidar si se ha alcanzado los resultados concretos que se habían previsto, como nos harían pensar las formas técnicas de evaluación. En cambio, es importante poder juzgar la calidad del ambiente de aprendizaje y de toma de decisiones, y la base sobre la que se afirma la verdad de lo que se manifiesta. Así, la evaluación no consiste en considerar sin más el trabajo de aprendizaje, sino que abarca una crítica de lo aprendido, así como de las interacciones que se producen en la situación de aprendizaje. En todo momento, los criterios para juzgar la calidad del aprendizaje se refieren al grado de autonomía e igualdad experimentado por los miembros del grupo de aprendizaje. En ningún momento, si la acción está informada por un interés emancipador, los agentes externos estarán legitimados para emitir esos juicios. Sólo los miembros de la comunidad de aprendizaje son aptos para juzgar la validez y autenticidad del mismo.

Por supuesto, se trata de una representación idealizada; no obstante, en el trabajo de los profesores aquí representados podemos contemplar diversos aspectos del



interés emancipador en acción. En la teoría de HABERMAS, la ilustración está relacionada de manera reflexiva con la acción. En el trabajo de estos profesores, vemos que el desarrollo de una conciencia crítica constituía una precondition importante de la *praxis* emancipadora. He limitado mis ejemplos sobre acciones emprendidas al trabajo de dos profesores porque, de los profesionales que participaron en los proyectos de los que he tomado mis ejemplos, estos dos, BERTOLA y COSGROVE, han relacionado más explícitamente en sus escritos el desarrollo de su conciencia crítica con las acciones deliberadas emprendidas en sus clases y centros. Otros profesores, como los que desarrollaron un conocimiento crítico al que aludimos antes, no habían pasado, cuando escribieron sobre sus experiencias, a una forma de *praxis* que se expresara como conciencia crítica resultante de la reflexión sobre la práctica. No habían llegado a una forma de *praxis* que llevara consigo una *acción* crítica deliberada, surgida de la reflexión crítica, dirigida a una reorientación deliberada de las relaciones de poder intrínsecas a la situación pedagógica. Incluso la emisión de un juicio acerca de si ésta o esa acción es emancipadora o no supone asumir un poder de juicio que sólo compete a los participantes. Al tratar este aspecto de la práctica de los profesores, es más conveniente enunciar principios informados por la autorreflexión crítica sobre la práctica, y dejar que los informes de los participantes hablen por sí mismos. Por tanto, volveremos a la consideración del proceso que conduce a la adquisición de una conciencia crítica, dejando que después BERTOLA nos dé su propia versión de sus experiencias.