



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**Facultad de Filosofía y Letras
División de Estudios de Posgrado**

**“CONSIDERACIONES EPISTEMOLÓGICAS EN TORNO A
LA TEORÍA CURRICULAR. UNA PROPUESTA
HERMENÉUTICO-CONSTRUCTIVISTA PARA SU
CONCEPTUALIZACIÓN”**

T E S I S

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

CLARISA CAPRILES LEMUS

Director de Tesis: DRA. ESTELA RUÍZ LARRAGUIVEL

Ciudad Universitaria, México, D. F.

2007



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

Dedico un especial agradecimiento a la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, por ser la institución que abrió mi pensamiento a la crítica y a la investigación; particularmente a la Dra. Concepción Barrón, quien confió desde hace muchos años en mi interés por las cuestiones del curriculum.

A la Dra. Estela Ruíz, quien me alentó constantemente durante la asesoría en el trabajo de tesis y cuyas orientaciones sobre el curriculum, se convirtieron en una provocación para la permanente duda epistemológica.

Asimismo, agradezco a mis sinodales: Dra. Edith Chehaibar, Dra. Claudia Pontón y Dra. Ileana Rojas, quienes con amabilidad me comentaron sus apreciaciones acerca de la tesis y cuyas aportaciones fueron de gran relevancia para el cierre de este trabajo.

Agradezco también a todos los familiares, amigos y seres queridos que confiaron en mí y me apoyaron con sus comentarios y palabras de aliento.

Y por supuesto, a quienes dudaron sobre la trascendencia e importancia de la teoría en el campo pedagógico, y a quienes debatieron la idea de vincular la epistemología y la hermenéutica con la disciplina curricular.

Gracias a la vida
que me ha dado tanto . . .

DEDICO ESTA TESIS:

A mi hija, mi mayor creación,
mi gran tesoro.

A mi padre y a mi madre,
mi principio de orden
y disciplina.

A mi compañero
inseparable en el amor.

A mis alumnos, los de ayer, hoy y mañana,
y a todos mis colegas docentes e involucrados
con la educación, porque espero que encuentren en
este trabajo de tesis una posibilidad más
para la reflexión y el estudio permanente.

ÍNDICE

| | | |
|---------------------|--|-----|
| INTRODUCCIÓN | | 7 |
| CAPÍTULO I | Elementos epistemológicos que orientan el estudio de la Educación | 21 |
| | 1.1 Conceptualización de epistemología en la educación | 21 |
| | 1.2 Postura empírico-analítica | 25 |
| | * Empirismo lógico | 26 |
| | * Racionalismo crítico | 27 |
| | * Epistemología genética | 29 |
| | 1.3 Postura fenomenológico-hermenéutica y lingüística | 32 |
| | 1.4 Postura dialéctico-crítico-hermenéutica | 34 |
| CAPÍTULO II | La Teoría Curricular y sus fundamentos teórico-epistemológicos | 42 |
| | 2.1 Estado del conocimiento en relación a la Teoría Curricular en México | 42 |
| | 2.1.1 Década de los setenta | 43 |
| | 2.1.2 Década de los ochenta | 48 |
| | 2.1.3 Década de los noventa | 62 |
| | 2.1.4 Inicio del siglo XXI | 76 |
| | 2.2 Supuestos Epistemológicos en las Teorías Curriculares más relevantes | 83 |
| | 2.2.1 Orígenes de la Teoría Curricular | 84 |
| | 2.2.2 Perspectivas Teóricas en el Campo del Curriculum | 92 |
| | 2.2.3 Supuestos epistemológicos | 103 |

| | | |
|---------------------|--|-----|
| CAPÍTULO III | El Constructivismo en la Educación | 122 |
| | 3.1 Piaget: Epistemología genética y construcción del conocimiento (génesis de la perspectiva constructivista) | 125 |
| | 3.2 Vygotski: Significatividad del contexto sociocultural en la construcción de conocimientos | 132 |
| | 3.3 El Constructivismo desde la perspectiva de algunos pensadores de la Pedagogía | 140 |
| | * Curriculum y Constructivismo | 156 |
| CAPÍTULO IV | La Interpretación Hermenéutica: una conceptualización constructivista del curriculum | 159 |
| | 4.1 Hermenéutica y educación | 160 |
| | * Conceptualización de hermenéutica | 164 |
| | 4.2 Perspectiva hermenéutica de Habermas | 169 |
| | 4.3 PROPUESTA | |
| | Aportaciones para una conceptualización del curriculum: una aproximación hermenéutico-constructivista | 184 |
| | * Conceptualización de curriculum | 190 |
| CONCLUSIONES | | 197 |
| BIBLIOGRAFÍA | | 206 |

INTRODUCCIÓN

Nadie piensa solo. El pensamiento está posibilitado y marcado por el lenguaje que es radicalmente social, interpersonal. Por esto la acción [. . .], presupone un sujeto humano cognoscente que lo es en comunicación con otros sujetos humanos. Esto significa que el “diálogo” es la base de la ciencia.

MARDONES Y URSUA

Es innegable que el tema del curriculum¹ sigue siendo un punto central de los procesos educativos en las escuelas, sean éstas de educación básica, media o superior, el cual además se constituye en un punto de debate sobre todo cuando se trata de definir los fines, los contenidos y los procesos que darán forma a un determinado modelo educativo. Durante las últimas dos décadas se ha dado una intensa producción teórica en relación al campo curricular, que marca la pauta para amplios debates, que a su vez han propiciado la generación de diversos modelos educativos, entre ellos particularmente los derivados de perspectivas constructivistas.

Dicha producción ha sido posible gracias al interés y a la preocupación de investigadores educativos, planeadores y docentes, que a partir de las demandas de las nuevas políticas educativas y necesidades de formación académica en nuestro país, se han dado a la tarea de vincular las corrientes pedagógicas actuales con modelos que respondan a una nueva estructura escolar. Por ello, aún cuando la producción en el campo ha sido prolífica, los cambios que ha sufrido nuestra sociedad y la creciente demanda de ajustar cada vez más las escuelas a las determinaciones del medio, así como las nuevas perspectivas teóricas que se

¹ Aunque en la actualidad este término se emplea más comúnmente acentuándose como en el castellano, y conserva su estructura original del latín, dentro de este trabajo se ha decidido utilizarlo a partir de su forma original sin castellanizarlo.

han ido gestando desde el ámbito pedagógico, han propiciado el surgimiento de nuevas miradas y nuevas interpretaciones sobre el curriculum.

El trabajo que a continuación se presenta es un esfuerzo de construcción conceptual dentro de este campo. Este ejercicio impone exigencias específicas relacionadas con el sentido que tiene dicha construcción para pensar el momento histórico que estamos viviendo y la inmersión en posturas pedagógicas que se ofrecen en las nuevas prácticas educativas.

El interés por el tema de esta investigación surgió por dos motivos principales, durante mi formación en los estudios de maestría fue posible constatar la importancia que el conocimiento teórico y epistemológico representa para la comprensión y análisis de sus contenidos académicos; en segundo lugar, es evidente que los avances prácticos en el campo curricular requieren cada vez más de reflexiones teóricas que permitan profundizar en la complejidad de dicho campo. Por lo anterior se acudió a la revisión de una vasta elaboración sobre el tema y particularmente desde la necesidad de contar con una producción teórica, que permita encarar comprensivamente las exigencias de operación de las propuestas curriculares, mismas que desde una opinión particular, apuntan primordialmente a cuestiones técnicas del ejercicio didáctico, y que difícilmente proporcionan elementos que permitan una toma de postura crítica y consciente que contribuya a una interpretación que pueda favorecer la tarea docente o la instrumentación de modelos frente a la contemporánea demanda y oferta educativa. No se desconoce el avance en la producción teórica del campo curricular, pero es posible apreciar que un alto número de las producciones discursivas continúan apuntando al ámbito del desarrollo del curriculum; más aún, se puede observar que en los distintos niveles educativos, la práctica docente sigue estando permeada por acciones de carácter técnico-instrumental; es decir, muchos docentes continúan realizando sus prácticas de planeación didáctica influenciados por la perspectiva tecnocrática de la educación, su vinculación con el curriculum se da a partir de una tarea sólo de elaboración de cartas descriptivas,

olvidando los preceptos pedagógico-epistemológicos que sustentan los nuevos modelos educativos (fundamentalmente con enfoque constructivista). El problema² no radica en la práctica instrumental del curriculum, ya que es en las acciones donde se concretiza el proyecto de formación educativa, sino que se considera necesario que los docentes puedan entender al curriculum como algo que va más allá de la práctica tecnológica y eficientista de una planeación.

Algunas concepciones didácticas actuales han dejado de lado la importancia de que el profesor interprete desde el curriculum (desde la perspectiva teórica que lo sustenta) aspectos esenciales que orienten su concepción de mundo, de hombre, de conocimiento, de aprendizaje, que dará sentido a su práctica docente y que estructurará con mayor claridad al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es en este sentido que se pretende lograr una contribución con el presente trabajo, pues se considera que lo que no ha sido suficientemente abordado en las producciones discursivas del curriculum en nuestros días, ha sido el sustento epistemológico que coadyuve a la identificación de una concepción educativa y de formación que enriquezca en forma sustentada las prácticas pedagógicas.

Se trata de un acercamiento a la construcción epistemológica del curriculum, que subyace en el momento en que se enfrentan diferentes concepciones teóricas en el campo educativo formal, mismas que no sólo definen una estructura curricular para las instituciones educativas, sino que además articulan y problematizan diversas tareas, como por ejemplo la de la docencia.³ Dicho estudio ha pretendido

² “[. . .] el problema emerge cuando los docentes no se apropian de las potencialidades epistémicas y metodológicas que se puedan extraer de los contenidos estudiados, quedando subordinados ellos y sus procesos de conocimiento a las prescripciones de la teoría que circula la más de las veces como contenidos sin conexión a problemas educativos” (Orozco, 2002: 228).

³ Es importante resaltar que la docencia en relación con el curriculum se convierte en uno de los puntos más importantes de problematización, ya que es en esta tarea donde se concretiza la posibilidad de construcción de conocimientos no sólo de corte disciplinario sobre lo que se enseña, sino que además, se enfrenta la exigencia de una elaboración específica sobre los modelos pedagógicos que se operan. En esta lógica, baste señalar lo que plantea Concepción Barrón al respecto de la formación profesional y las orientaciones curriculares: “[...] cada propuesta curricular exige una formación distinta de los docentes, con la capacidad no sólo de interpretar y aplicar un curriculum, sino de recrearlo y construirlo.” (Barrón, 2004: 44)

hacer una interpretación hermenéutica en relación con el curriculum desde la perspectiva constructivista, recuperando los planteamientos centrales de Habermas.

Con la intención de ofrecer una alternativa a los docentes para poder vincular las exigencias técnicas y conceptuales que implica la interpretación del curriculum,

En este tejido, nuestra mirada se focaliza en la construcción de nociones ordenadoras para pensar las articulaciones discursivas que se están produciendo, y sería deseable y posible producir, para pensar la relación entre el conocimiento y los microdinamismos sociales e institucionales en los que se producen los sujetos de la educación” (Gómez, 2003: 192).

Se intenta trabajar sobre este campo problemático educativo, sin perder de vista diferentes ángulos que se articulan desde una aproximación epistemológica; ángulos que funcionan como mediaciones a partir de lo epistemológico, lo curricular y lo constructivista a través de categorías como: autorreflexión, entendimiento, comprensión, comunicación, comprensión del sentido. Categorías que se fueron articulando para desplegar sentidos y funciones al delimitar lo curricular como un campo de problemas que va más allá de la información, la organización curricular basada en la transmisión de contenidos y la instrucción, lo cual permitió llevar a cabo una reflexión teórica para entender las exigencias teórico-conceptuales de la perspectiva constructivista.

Tratar de ubicar la cuestión curricular desde diferentes aproximaciones epistemológicas, implica reconocer a la epistemología como el espacio desde el cual puede aludirse a una teoría del conocimiento, pero también al estudio de la génesis y estructura de los discursos que se producen en el ámbito de las disciplinas científicas y demás prácticas de construcción del conocimiento.

En este sentido, es desde el plano epistemológico (como instrumento del pensamiento) que se busca aportar teóricamente sobre el curriculum, tomando en

cuenta que un ejercicio de conceptualización⁴ requiere visualizar dos ángulos: por un lado, el de la subjetividad que se manifiesta en lo propio del pensamiento y de la elaboración de conceptos en un área específica del conocimiento; por el otro, la producción misma del conocimiento en relación con el propio sujeto.

Para ello, se consideró conveniente abordar este campo de estudio desde una lectura hermenéutica, que pudiera ser usada metodológicamente como una posibilidad de interpretación de la perspectiva constructivista. Donde la hermenéutica es entendida como la ciencia universal de la interpretación y de la comprensión, es decir, donde el entendimiento se hace crítico⁵ y objetivo y de manera inherente adquiere un sentido.

Estos elementos guiaron la interpretación del curriculum, siguiendo los planteamientos de la hermenéutica de Habermas, por considerarse que es una posibilidad viable de comprensión en la conformación teórica del campo curricular, pues tal como lo señala Pontón,

La hermenéutica como vía de la interpretación es un componente inherente en las ciencias sociales y humanas. La interpretación en Habermas, representa un intento por clarificar o darle sentido a un objeto específico de estudio (2002: 124).

Es así como se recupera desde la propuesta teórica de Habermas, el interés por asignar un papel activo al sujeto en la comprensión de la teoría curricular, no

⁴ La conceptualización es la meta a la que se aspira llegar a partir de este trabajo de investigación, por ello se ha considerado pertinente definirla a partir de recuperar los planteamientos de Bertha Orozco al respecto: “La conceptualización es el ejercicio del pensamiento que se mueve dentro de los límites del contenido o predicado de las estructuras teóricas, a las cuales recurre el sujeto en formación para explicar fenómenos o recortes de la realidad específicos; son explicaciones ya dadas en cuanto a espacio, tiempo y orientación. Su dominio y comprensión constituyen una cara y momento del proceso formativo del sujeto docente” (2002: 236).

⁵ “La crítica se plantea como una actitud, como forma de aproximación, replanteamiento, recreación y apropiación de la realidad cuyos elementos básicos estarían, primero, en el esfuerzo de conocimiento, de ubicación de dicha realidad, y luego en el esfuerzo de superación del planteamiento inicial, mediante la apropiación, la reconstrucción y la emisión de planteamientos propios cuya originalidad se daría a partir de las condiciones particulares del sujeto que aprende, que conoce. Visto en estos términos, el segundo momento de la crítica conforma procesos de creación-recreación, entendidos en el esfuerzo de emisión de un producto propio, edificado a partir de los conocimientos socialmente disponibles y de la racionalidad del sujeto cognoscente” (Glazman, 1997: 176).

perdiendo de vista que para él, existen ciertos intereses cognoscitivos que están relacionados con una actividad social; es decir, él advierte que hay una conexión entre conocimiento y acción.

Por otro lado, es pertinente considerar que el campo del curriculum, a la par que las instituciones educativas, tiene que enfrentar la incorporación de nuevas concepciones pedagógicas que marcan el rumbo de la educación constantemente. Demandas que no pueden estar al margen de políticas educativas, sociales y económicas tanto a nivel nacional como internacional. Dicha situación, generalmente pone de manifiesto la necesidad de adoptar nuevos diseños curriculares, nuevas formas de organización escolar, así como un nuevo papel frente al acto educativo, y que en muchas ocasiones no se presentan referentes conceptuales claros que puedan ser comprendidos e interpretados desde su dimensión epistemológica, y que por el contrario, sólo puntualizan prescripciones didácticas que soslayan la conceptualización del curriculum.

Al analizar el campo del curriculum, frente a la presencia de nuevas perspectivas pedagógicas (como las concepciones constructivistas, el manejo de contenidos transversales, la educación basada en competencias, la formación de inteligencias múltiples, por ejemplo) que influyen de manera determinante en la nueva producción de conocimientos, se hace necesario plantear algunas reflexiones, por lo que siguiendo a Gómez:

[...] cabe interrogarnos sobre el tipo de apropiaciones a que han dado lugar, muchas de las cuales se caracterizan por adecuar la realidad a las exigencias de la teoría y no de plantear su pertinencia para el momento histórico concreto que se trata de conocer (2003: 188).

No basta con hacer una simple lectura de los postulados teóricos de una perspectiva educativa determinada, como lo es el constructivismo, sino que es necesario hacer una elaboración propia de lo que el plano epistemológico nos plantea; por ello, la posibilidad de comprender e interpretar a la teoría es una de las articulaciones que este trabajo se propuso.

[...] es importante ubicar la necesidad de privilegiar formas de razonamiento que no queden atrapadas en la verdad de la teoría acumulada, sino que aprehendan su propia lógica de construcción, lo cual le imprime al conocimiento y a los procesos de formación una dimensión específica, en tanto se articulan a partir de plantearse la pertinencia histórica de determinados contenidos teóricos o disciplinarios para pensar lo nuevo, reconociendo lo que nos determina (Gómez, 2002: 24-25).

Como menciona Gómez, no es suficiente una lectura de lo que explícitamente la teoría nos presenta (el conocimiento acumulado), además es necesario comprenderlo e interpretarlo a través de construcciones que se reconozcan desde un plano epistemológico, mismo que no se identifica en sentido estricto dentro del debate curricular, y en el debate pedagógico generalmente se soslaya; por ello se precisa plantear conceptos (que guíen y orienten) que confronten al conocimiento con sus propias formas de producción y al sujeto con sus propias formas de existencia, para abrir un espacio que permita una nueva forma de estructuración del pensamiento.

Esta dialéctica [...] plantea el problema de la asimilación pedagógica como construcción de lenguajes que permitan la diferenciación de los conceptos por la función que cumplen en el proceso de construcción de la relación de conocimiento, en tanto puede jugar como fundamentación del pensamiento crítico; de apertura del razonamiento y como apropiación, de acuerdo con ciertas modalidades como la explicación, la comprensión, la reconstrucción y aun aquellas que se refieren a la acción (Gómez, 2002: 34).

Frente a este reto, se tuvo la intención de lograr una conceptualización del curriculum desde un plano epistemológico, a partir de las diferentes articulaciones que se lograron como una aproximación hermenéutico-constructivista, no sin anticipar que para el propósito de la investigación, era preciso advertir que: “El curriculum puede contemplar fines y contenidos, así como un sistema pedagógico determinado, pero en la cotidianidad de las interacciones [...] se imponen de manera oculta estilos de vida, visiones del mundo, creencias y valores culturales e ideológicos” (Ruíz, 1985) e interpretaciones que orientan o dan sentido específico a la forma en que se conceptualiza, más allá del enfoque pedagógico que lo sustente. A partir de ello, se abordó el estudio del curriculum como un ámbito que

se encuentra inmerso dentro del campo didáctico⁶, donde el método ha adquirido históricamente una dimensión instrumental, reduciendo en muchos momentos el saber didáctico a una serie de prescripciones que orienten el sentido de la enseñanza y del aprendizaje.

Esta visión del método tiene su origen, entre otras cosas, en una concepción reduccionista de la didáctica donde ésta es, únicamente una disciplina instrumental que posibilita la aplicación de los principios teóricos de la pedagogía. Esta concepción niega explícitamente el nivel de formulación teórica (Díaz Barriga, 1984: 50).

Lo anterior lleva necesariamente a reconocer que lo curricular, como una parte del campo de la didáctica, también ha sido reducido desde esta visión altamente instrumental, metodológica, desconociendo o soslayando en muchos momentos, que necesariamente este campo implica más que una simple combinación una articulación crítica de diferentes elementos y niveles entre lo teórico, lo técnico, el análisis y la elaboración misma de conocimientos que se desprende de su hacer.

De esta manera, podemos precisar que los problemas del método devienen primeramente de problemas teóricos, por ello, consideramos superficial la proposición de modelos de instrucción, como alternativas técnicas que resuelven en sí mismas los problemas de aprendizaje (Díaz Barriga, 1984: 50).

Desde esta lógica, como se puede observar, es imposible disociar al método desde su carácter instrumental con una dimensión conceptual (teórica); siguiendo lo que Díaz Barriga plantea, habría que reconocer que el método representa una articulación entre la producción de conocimiento (epistemología) y su posibilidad de aplicación a un campo específico (instrumentabilidad) (cfr. Díaz Barriga, 1984: 51).

Por ello, desde esta perspectiva, habría que reconocer que el curriculum que tan presente se hace en el campo de la didáctica, requiere de una conceptualización

⁶ La idea de campo que se trabaja dentro de esta investigación, refiere a los asuntos que se aglutinan como propios para el estudio de una disciplina, o bien, como elementos teórico-metodológicos que por su naturaleza pueden ser estudiados en conjunto desde una perspectiva o materia específica.

que se construya con base en diferentes recortes de la realidad de los propios sujetos históricos que lo elaboren, lo signifiquen y lo instrumenten, resignificando siempre el saber universal (científico) y disciplinar que pueda fundamentarlo. Esto es, la selección de contenidos de enseñanza (o diseños curriculares propiamente dicho) implica el compromiso con una postura ante el conocimiento, con un ángulo epistémico de razonamiento en la construcción misma de lo curricular, de una sociedad, del mundo.

Dicho ángulo de razonamiento no buscó seguir una mirada explicativa de la teoría curricular, sino más bien se posicionó como un razonamiento epistémico desde una mirada comprensiva-interpretativa de lo curricular articulado con la perspectiva constructivista. Con esta forma de abordaje se pretendió privilegiar lo que sucede a los sujetos y su subjetividad, como hacedores de realidad y por ende de conocimientos; considerando por lo tanto la dimensión histórica que se está dando en este presente coyuntural. Aquí, el conocimiento se abordó como algo históricamente construido que se reconstruye y resignifica, donde se pueden encontrar sentidos y significados. En este planteamiento lo que se reconoce son las construcciones interpretativas de lo real como construcciones de realidades.

Es aquí donde se instala en un segundo momento el problema a abordar: ¿por qué y para qué buscar una mirada comprensiva-interpretativa de la teoría para conceptualizar al curriculum articulado a la perspectiva constructivista?

La insistencia en resaltar el sentido instrumental que históricamente se le ha concedido a este campo y su necesidad de lograr una elaboración teórica desde un razonamiento epistémico, no es una percepción particular del problema, ya que esto ha sido reconocido también por teóricos como Henry Giroux cuando señala:

La pedagogía del cuestionamiento crítico y de la comprensión ética ha cedido caminos a la lógica de la razón instrumental la cual ha dirigido su atención al aprendizaje de competencias discretas y habilidades básicas. Más aún, inmediatamente después de estos cambios los problemas políticos son traducidos como problemas técnicos [...] (Giroux, 1995: 68).

Señalada la tendencia técnico-instrumental que el campo curricular ha padecido, queda entonces planteado el problema sobre ¿cómo contribuir a la tarea de conceptualizar el curriculum vinculado a una perspectiva constructivista desde un quehacer teórico ligado a la comprensión y la interpretación?

Se sabe que las perspectivas teórico-epistemológicas sobre el constructivismo no siempre provienen de una concepción hermenéutica, particularmente cabe destacar entre otros, los planteamientos que se desprenden del estructuralismo constructivista⁷ de Piaget. Así como toda hermenéutica tampoco se reconoce en un una reflexión de carácter dialéctico.

Si bien, existen abundantes reflexiones al respecto, particularmente en nuestro país pueden resaltarse las aportaciones de Díaz Barriga, De Alba, Orozco, Glazman, De Ibarrola, Meneses, Hoyos, quienes, entre otros, plantean un problema de esta índole, el cual puede parecer oportuno en vista de la necesidad que tiene la pedagogía de contribuir a enriquecer el cuerpo teórico de la misma.

En los últimos años, dice Díaz Barriga:

La cuestión curricular se ha convertido en un espacio particularmente debatido en la educación. En relación al currículo se han anudado múltiples problemas, tales como los llamados de eficiencia, eficacia o calidad de la educación; de tal suerte que [...] existe una confianza excesiva en que la resolución de los problemas educativos que implica modificaciones en el currículo. Incluso los grandes temas y problemas de la pedagogía son reducidos a este ámbito (1991: 13).

De acuerdo con dichas palabras, pareciera ser que mucho se ha intentado decir acerca de lo curricular; sin embargo, una buena parte de las corrientes teóricas de la educación que han abordado esta cuestión desde diferentes perspectivas (como por ejemplo: la tradicional, la experimental, la conductista, e incluso, hasta la constructivista), han llegado, en su mayoría, a plantear modelos didácticos sobre

⁷ Se reconoce que es posible esta vinculación entre estructuralismo y constructivismo en Piaget, desde una interpretación que se establece a partir de estructuras que se plantean a través de la asimilación y la autorregulación, elementos que sientan las bases de la *construcción del conocimiento*.

los cuales asentar como alternativa, el diseño de nuevos planes y programas de estudio; modelos que sin duda han ido aportando innumerables elementos para el desarrollo de la educación, pero que a su vez han reducido las posibilidades de conceptualización como formas particulares de razonamiento de los sujetos que los operan.

En este sentido, no se desconoce que en este ámbito se pueden encontrar posiciones teóricas que privilegian los aspectos cuantitativos, mensurables y utilitaristas (instrumentales), en torno a los cuales se organizan los contenidos de la enseñanza y se resaltan las soluciones de los propósitos educativos (u objetivos de la enseñanza). Por otra parte, existen aproximaciones que enfatizan las determinaciones externas en el ámbito educativo; para estas posturas serían las condiciones económicas, sociales y políticas, las que en forma abstracta, determinan la formulación y ejecución de propuestas curriculares. Una postura más, es aquella que refiere a los procesos, donde se resalta la importancia de los sucesos cambiantes en la vida académica y en la institución. Posturas teórico-metodológicas que sin duda han contribuido al desarrollo de diseños curriculares.

No se puede negar que la producción teórica respecto al campo del curriculum, ha avanzado en gran medida durante las últimas décadas; sin embargo, en las distintas prácticas educativas (como la práctica del curriculum), es fácil observar que la comprensión y el manejo de los discursos que emergen sobre el ámbito educativo, se ha focalizado más hacia tareas de tipo práctico, y poco se ha resaltado la construcción desde un plano epistemológico que permita comprender de manera más contextualizada las implicaciones teóricas de las diferentes perspectivas pedagógicas. Como se señaló, la interpretación del curriculum por parte de los profesores sigue estando carente del sustento epistemológico.

Desde esta condición del campo curricular en la actualidad, en un sentido amplio, la investigación se plantea como objetivo general realizar un estudio de reflexión epistemológica. Más específicamente se propone como objetivos de este estudio:

1) Conocer cómo se estructuran desde un plano epistemológico las diferentes conceptualizaciones, 2) hacer una lectura de las implicaciones que tiene la propuesta curricular constructivista desde una interpretación hermenéutica, y 3) realizar una conceptualización desde la perspectiva constructivista, a partir de una interpretación hermenéutica. Para ello se siguieron algunos recortes desde los cuales se pretendió orientar la investigación:

- La construcción teórica en torno al campo del curriculum (la presencia de distintas propuestas curriculares en México).
- Uso de categorías de estudio como mediaciones entre plano epistemológico y plano curricular (autorreflexión, entendimiento, comprensión, sentido).
- La comprensión e interpretación como una lectura de la realidad (postura hermenéutica).
- El plano epistemológico como aproximación al campo del curriculum.

Así, las articulaciones que permitieron el despliegue de este estudio son:

- La dimensión epistemológica, como una forma de aproximación a la teoría curricular (el status epistemológico en las ciencias sociales, en la educación y en la teoría curricular).
- Lo curricular como campo conceptual que permite articular lo educativo.
- La hermenéutica, como una posibilidad de interpretación de la perspectiva constructivista.

Cabe señalar que dentro de este estudio, no se intentó esbozar una nueva propuesta curricular en el sentido del diseño, así como tampoco delinear prescripciones didácticas para su instrumentación, sin embargo es importante enfatizar que por el contrario, se planteó vislumbrar la posibilidad de una lectura desde el ángulo epistemológico, que de sentido a las propuestas que se generan y que son mediadas a su vez por los sujetos.

Es aquí donde lo epistemológico permitió aproximarnos a una construcción del conocimiento que se abre a lo nuevo, a lo inédito, a lo desconocido, y por consiguiente, no sistematizado, como lo puede ser la construcción-interpretación del curriculum desde el constructivismo⁸.

La pretensión más específica de este trabajo es entonces, aportar una conceptualización del curriculum que participe en los debates de planeadores y docentes cuyo fundamento se esclarezca a partir de los elementos teóricos que permiten establecer una relación entre *hermenéutica* y *constructivismo*.

A partir de estos supuestos e intenciones, el trabajo se estructura básicamente en cuatro apartados:

El primero está dirigido a la conceptualización de la epistemología como el elemento fundamental que orienta el estudio de lo educativo, así como a las diferentes posturas que la han caracterizado (cfr. Mardones y Ursua, 2001).

El segundo capítulo, está dedicado a caracterizar el estado del conocimiento en relación a la teoría curricular en nuestro país; asimismo, se hace un desglose de las principales perspectivas teóricas que han configurado al campo curricular, con la intención de rescatar las formas en que se ha concebido al curriculum y los supuestos epistemológicos que lo han sustentado.

El tercer capítulo, presenta una reflexión epistemológica a partir de los planteamientos de Piaget y Vygotski, a fin de revisar los postulados teóricos del constructivismo y las implicaciones que éste tiene en la forma de concebir el curriculum.

⁸ “De ahí que la verdad quede subordinada a un ámbito de sentido en que se plasman los desafíos de apropiación de lo inédito, que, desde una perspectiva antropológica, expresan el crecimiento de la persona como individuo y como sujeto social. Por eso pensamos que la epistemología encuentra su más profunda significación (aún dentro del marco de la ciencia) en estimular la constitución de la conciencia histórica, pero enriquecida ésta por la apropiación de la subjetividad del sujeto, en cuanto éste ha ido, históricamente, ampliando sus horizontes de apropiación” (Zemelman, 1994: 18).

Finalmente, en el último capítulo se presenta un panorama sobre la hermenéutica, particularmente desde los planteamientos de Habermas, como la herramienta metodológica que permite estructurar la propuesta de conceptualización hermenéutico-constructivista del curriculum.

Como cierre a este trabajo, la propuesta que se plantea, recupera al curriculum como un conjunto de consideraciones pedagógico-didácticas de proyección en la formación de sujetos, sustentado desde una perspectiva constructivista; donde lo más importante es que, la construcción representa una negociación entre individuos participantes en ese proyecto, y cuya argumentación y posicionamiento teórico-conceptual, es posible como una experiencia de acción comunicativa. Aportación que sin duda, busca entrelazar elementos hermenéutico-constructivistas que durante el desarrollo del campo curricular, no habían sido esbozados metodológicamente en forma explícita.

CAPÍTULO I

Elementos epistemológicos que orientan el estudio de la Educación

1.1 Conceptualización de epistemología en la educación

Abordar la cuestión de lo curricular plantea como desafío la articulación de múltiples situaciones y ángulos de lectura, desde los cuales se provoca al conocimiento y simultáneamente se constituyen los sujetos mismos que se implican en su construcción.

El propósito de este trabajo es precisamente intentar reconstruir teóricamente algunas nociones que se hacen presentes en la elaboración conceptual del currículum; reconstrucción que se articulará a partir de una dimensión epistemológica. Para ello, dicho ejercicio conceptual requiere previamente de una aproximación a lo que involucra una reflexión de sentido epistemológico.

En términos formales hablar de epistemología nos remite a considerar una forma de aproximación particular del pensamiento filosófico destinado al estudio de la ciencia, al conocimiento científico.

Desde este primer acercamiento es posible darnos cuenta de que la epistemología exige un trabajo de investigación y construcción profundo y riguroso; mismo que ya Piaget había señalado:

Se trata de un trabajo de ciencia y de investigación minuciosa que no podrá vencer sino muy lentamente nuestros hábitos intelectuales orientados hacia la especulación global (1972: 93-94).

En general, el concepto epistemología ha sido empleado para designar una teoría general del conocimiento, así como para referir a la génesis y la estructura de las ciencias.

La riqueza de este plano nos permite distinguir que no se trata de establecer un sistema dogmático que nos diga anticipadamente lo que debe ser el

conocimiento científico. "En una primera aproximación, la epistemología general se propone estudiar la producción de conocimientos científicos bajo todos sus aspectos: lógico, lingüístico, histórico, ideológico, etc." (Mardones y Ursua, 2001: 40).

Es aquí donde radica la importancia de este plano como instrumento de análisis del conocimiento, donde se pretende desmontar las piezas que lo configuran para adentrarnos en lo que contiene cada parte. La epistemología por tanto, debe ser vista como un proceso que va de una validez menor a una validez mayor del conocimiento¹; proceso que sin duda pretende determinar, en principio, cuáles son las relaciones entre el sujeto y el objeto, no como algo que siempre ha sido de un solo modo, tampoco para convertirse en ley general del conocimiento. Esta aproximación ayudará a clarificar y reconocer el orden en el que están insertas las prácticas curriculares.

Por lo tanto, desde esta perspectiva, la epistemología puede ser entendida como "El estudio sobre la genealogía y la estructura de los distintos discursos de las ciencias y demás formas de aproximación a las prácticas y conocimiento de lo humano" (Jiménez, 1999: 20).

Es así como desde una dimensión epistemológica en la educación, se buscan herramientas que nos aporten elementos para un análisis de la relación entre conocimiento y sujeto y entre la realidad y las formas de razonamiento que permiten comprender la complejidad y la historicidad del concepto curriculum.

Leer desde una postura epistemológica², es aceptar que contextual e históricamente la producción de conocimiento se ve permeada por estilos de

¹ Piaget en su libro sobre "Naturaleza y método de la epistemología" plantea una definición que hace alusión a este ir de una validez menor a una validez mayor: "el estudio de la constitución de los conocimientos válidos; el término 'constitución' abarca, a un tiempo, las condiciones de acceso y las condiciones propiamente constitutivas", misma que redefine cuando explica su vinculación con la genética: " el estudio del paso de los estados de mínimo conocimiento a los estados de conocimiento más rigurosos" (1970: 17-18).

² "El discurso epistemológico tiene hoy su propio estatuto epistemológico sin duda digno de atención: ya no se plantea como exclusivamente filosófico, sino que requiere lo científico como elemento constituyente de sí [...]"

pensamiento, posturas científicas e ideológicas que marcan la pauta para una visión distinta de la realidad en cada época. Tendencias teóricas que señalan el sentido de cada posición frente a la producción del conocimiento, que delinear maneras diferentes de encarar la relación sujeto-objeto, sujeto-sujeto, realidad-conocimiento y conocimiento-verdad; por ello,

Pretender *conocer el conocimiento* es quizás uno de los retos más ambiciosos que se pueda imaginar. La doble vertiente del ser humano como *sujeto que conoce* y como posible objeto de conocimiento plantea un conjunto de problemas filosóficos, científicos y metodológicos que están presentes de forma destacada en la historia del pensamiento humano (Porlán, 1993: 29).

Desde estas aproximaciones, es posible entender a la epistemología no sólo como elaboraciones cerradas y restringidas de un discurso estrictamente científico, “[. . .] –aún cuando no se presente como normativa- aparece como un espacio de palabra privilegiada, en colisión con tiempos en que tiende a abolirse la idea de que existan discursos que no sean tributarios de una legitimación social última que depende del sistema cultural en su conjunto” (Follari, 2000: 37). Así, la epistemología puede ser considerada desde una forma propia de producción de discursos, donde es posible agregar una mirada que coadyuve a elevar el conocimiento a cierto nivel de lo científico, resaltando su consistencia disciplinaria con el propósito de que no se convierta en algo prescriptivo hasta el infinito. “[. . .] hoy lo epistemológico se va constituyendo como reflexión sistemática acerca de las ciencias, auxiliada por éstas (en cuanto 'epistemología general'); y como autoconciencia conceptual de las ciencias mismas, cuando de lo que se trata es de las 'epistemologías disciplinares' producidas al interior de las teorías específicas de cada disciplina” (Follari, 2000: 38).

Puede aludirse entonces que la tarea de la epistemología además de vincularse con la gestación de una teoría del conocimiento, tiene la encomienda de estudiar la génesis y estructura de los discursos que se producen en el ámbito de las disciplinas científicas y demás prácticas de construcción del conocimiento.

La epistemología [...] Cada vez más es ella misma un ejercicio ligado a la actividad científica, sin que –por supuesto- pueda finalmente fundirse plenamente con ésta, pues ello haría superflua su propia existencia” (Follari, 2000: 38).

El interés que a continuación nos mueve es el de resaltar algunas nociones y mecanismos intrínsecos de articulación, funcionamiento y orientación de las posturas epistemológicas y discursos que se despliegan a través del desarrollo del pensamiento científico-filosófico.

Algunos autores como Porlán reconocen en la historia del conocimiento una imagen clásica de la ciencia, que puede aludirse en sus primeros rasgos desde los presocráticos del siglo VI a. C., en donde la búsqueda de una explicación sobre el orden cósmico los lleva a formularse algunas explicaciones de carácter racional basado en el mundo de la experiencia. Es decir, frente a una visión mágica del cosmos se plantearon la virtualidad de un conocimiento racional, creando un discurso de lo cognoscible; origen del mundo del conocimiento científico donde resalta fundamentalmente la figura de Aristóteles.

Posteriormente, es hacia los siglos XVI y XVII, cuando se vislumbra una crisis frente al modelo aristotélico, que con la presencia de los postulados de Copérnico y Galileo se logra una nueva imagen del conocimiento, pues en este momento se plantea una forma alternativa de observación sistemática de los fenómenos naturales y de su explicación, donde lo que se resalta es la experiencia sistemática, la observación y la experimentación como las fuentes del conocimiento.

Desde una perspectiva histórica, el siglo XVII supuso una ruptura revolucionaria con la tradición filosófica medieval y con sus lacras metafísicas e inmovilistas. Bajar al mundo, a la realidad y a la naturaleza supuso el inicio de la ciencia moderna y la consecuente posibilidad de importantes transformaciones sociales durante el Renacimiento. Pero, igualmente, el brusco movimiento pendular que supuso la primacía de la observación sobre la meditación y de la física sobre la metafísica, constituyó el primer paso hacia un nuevo modelo de racionalidad, dominante para el futuro: la visión positivista del conocimiento y del método científico (Porlán, 1993: 31).

Como ya lo reconoce Porlán, esta nueva forma de encarar el conocimiento científico y los métodos de investigación, marcaron un giro definitivo en la estructuración de la ciencia moderna y sus paradigmas epistemológicos. Una nueva manera de construir conocimiento, donde lo importante era el método,

del cual se desprendió un razonamiento inductivo; la observación fidedigna dio paso a la inferencia y a la generalización. Es aquí donde se inaugura una mirada moderna de la ciencia, constituyéndose la filosofía de las ciencias humanas y sociales a partir de tres grandes posturas teórico-epistemológicas del conocimiento: la *empírico-analítica*; la *fenomenológico-hermenéutica* y *lingüística*; y la *dialéctica o crítico-hermenéutica* (cfr: Mardones y Ursua, 2001)³.

1.2 Postura empírico-analítica

Esta primer postura da origen a partir del Positivismo a un espíritu que marca la primacía del científicismo y la organización racional (físico-matemática) del mundo. Con ella se despliegan una serie de postulados a partir del uso de una razón que enmarca la lógica de un pensamiento nuevo para el conocimiento científico, y que ha de propiciar una prolífera producción conceptual.

Los positivistas lógicos, como continuadores del empirismo clásico, han argumentado, en este mismo sentido, que sólo las demandas del conocimiento que se basan directamente en la experiencia son genuinas, es decir que una proposición es significativa sólo si se puede verificar empíricamente. El instrumento de análisis que utilizan es la lógica simbólica de los principios matemáticos, lo que B. Russell llama la precisión cuantitativa (Porlán, 1993: 32).

Es necesario señalar que dentro del Positivismo Social se reconoce como máximo exponente a Augusto Comte, quien proclamó que el verdadero conocimiento sólo podría constituirse en ciencia positiva; definiendo lo positivo a partir de cinco acepciones del término: la primera, designa lo real en oposición a lo quimérico; la segunda, indica el contraste de lo útil con lo ocioso; la tercera, designa la oposición entre la certidumbre y la indecisión; cuarta, la que opone lo preciso a lo vago; quinta, la que emplea la palabra positivo como contraria a lo negativo. Así, su definición permitió ubicar un espacio propio de lo que sería la nueva ciencia de lo social, lo cual constituye principalmente el

³ Se ha seleccionado esta clasificación de las diferentes posturas epistemológicas que manejan Mardones y Ursua en su obra "*Filosofía De las ciencias humanas y sociales*" por considerarse un texto que presenta una exposición clara y didáctica, además de plantear las ideas originales de los teóricos más sobresalientes en el desarrollo de la historia de las diferentes perspectivas teórico-epistemológicas

centro desde el que se define lo que debe ser considerado como real, es decir, los planteamientos epistemológicos del conocimiento científico.

En Comte encontramos que el espíritu positivo se declara partidario de los hechos, ya que considera que cualquier enunciado (del conocimiento) que no pueda remitirse a ellos, no puede tener un sentido real e inteligible.

De acuerdo con la clasificación que ofrecen Mardones y Ursua⁴, es posible apreciar dentro de esta concepción metodológica empírico-analítica permeada por el Positivismo tres grandes tendencias: empirismo lógico, racionalismo crítico y epistemología genética.

Empirismo lógico

La insistencia directa de validar sólo como posible el conocimiento que se desprende de la experiencia es lo que caracteriza al empirismo lógico, cuyo fundamento es la inducción como forma básica del conocimiento, el cual sólo se puede construir a partir de los datos que se obtienen del hecho (que es observable y medible). El empirismo aquí nos refiere al conocimiento que se adquiere a través de los sentidos, a la información que es obtenida a partir de la experiencia y que sólo es posible reconocerla como válida desde un razonamiento lógico, de un uso lógico del entendimiento (de la realidad). Para esta tendencia sólo existe un método científico, único, que es aplicable a todas las ciencias, que establece leyes generales del conocimiento. El entendimiento sólo está dado a partir de las cosas.

⁴ Cabe distinguir las diferencias entre filosofía de la ciencia y teoría del conocimiento con relación a la epistemología. La filosofía de la ciencia con apoyo de la historia se ocupa fundamentalmente de los contenidos de carácter filosófico que conforman el conocimiento científico; busca ubicar primordialmente la pertenencia a corrientes de pensamiento que han predominado en las lógicas de intelección del mundo, con un sentido o una preocupación centrada en la lógica, la ética y la estética.

Por otra parte, la teoría del conocimiento se ocupa de la mirada con la que el conocimiento científico ubica y construye proposiciones teóricas, es decir, lógicas, con relación a cierto tipo de objetos.

Una epistemología de la cuantofrenia y la numeromanía. Para los empiristas lógicos (Russell, Carnap y Wittgenstein), también conocidos como el Círculo de Viena, el conocimiento empieza con la observación de cosas que deben ser delimitadas, contadas, calculadas y verificadas (Jiménez, 1999: 22).

Es pues el empirismo lógico, una visión epistemológica que sólo reconoce como válido el conocimiento que se logra a partir de una experiencia directa con las cosas o hechos, aquellos que pueden pasar por un procedimiento de validación a través de una metodología sistemática y reconocida, de comprobación observacional y experimental, que adquiere su cientificidad a través de la formalización matemática.

Racionalismo crítico

La siguiente tendencia es el racionalismo crítico que se caracteriza por un pensamiento lógico hipotético-deductivo; aquí el conocimiento sólo es posible a partir de la investigación, de un complejo altamente estructurado compuesto por un conjunto de hipótesis generales y por una serie de hipótesis auxiliares. El conocimiento ya no se inicia con la observación ni la simple recopilación de datos obtenidos de los hechos; sino que se plantea una serie de conjeturas y supuestos a partir de un análisis histórico.

Popper (1934, 1963) sostiene que la alternativa al razonamiento inductivo (planteado por los empiristas lógicos) está en considerar que toda observación se hace desde el marco de alguna teoría. Según esto, el problema de la objetividad de la ciencia no estaría centrado en elaborar inferencias teóricas metodológicamente correctas o en garantizar una adecuada comprobación empírica de la veracidad de las teorías, como defienden los positivistas, sino, más bien, en construir libremente conjeturas e *hipótesis especulativas y provisionales* para solucionar los problemas científicos y, posteriormente, someterlas a un riguroso *proceso de falsación* o refutación a la luz de procedimientos observacionales y experimentales (Porlán, 1993: 34).

El eje importante de esta tendencia es el reconocimiento de que existen problemas a los cuales se deben plantear soluciones a partir de conjeturas lógicas; es aquí donde se da primacía al uso de las teorías.

Los racionalistas consideran que el método de las ciencias sociales al igual que el de las ciencias naturales radica en ensayar posibles soluciones para sus problemas, de tal modo que si una solución no resulta accesible a la crítica objetiva es preciso excluirla por no científica (Jiménez, 1999: 23).

Lo que se resalta es una intención de construir conjeturas e hipótesis especulativas y provisionales para solucionar los problemas científicos, para posteriormente someterlas a un riguroso proceso de falsación o refutación a partir de procedimientos observacionales y experimentales que encuentren sustento en cuerpos teóricos como elementos clarificadores del hecho o acontecimiento en estudio.

Se reconoce en este proceso de construcción del conocimiento la posibilidad de elaborar enunciados observacionales que pueden irse confirmando o eliminando a partir de conjeturas que puedan aparecer como confirmatorias o contradictorias, pero sea uno u otro el caso, son tomadas en cuenta como provisionalmente útiles en el proceso de investigación científica. El considerar que la teoría precede y condiciona la observación de los hechos, a algunos opositores de esta tendencia los lleva a pensar que ésta puede ser falible y por lo tanto, puede ser modificada.

Para los racionalistas críticos, es fundamental plantearse que las teorías son resistentes al cambio, y que son éstas las que pueden dar claridad en los procesos de falsación o refutación siempre y cuando conlleven la elaboración de conceptos desde un proceso riguroso y adecuado encaminado a un crecimiento científico.

[. . .] Imre Lakatos (1978) aporta una visión más compleja y estructural de las teorías. Una teoría no es solamente un conjunto de enunciados generales obtenidos por un proceso de inducción o un conjunto de conjeturas sometidas de forma permanente al acoso falsacionista. Para Lakatos, las teorías son entes complejos y altamente estructurados (programas de investigación), compuestos por un conjunto de hipótesis generales (núcleo central) y por una serie amplia de hipótesis auxiliares, supuestos subyacentes y enunciados observacionales (cinturón protector) encargados, todos ellos, de proteger al núcleo de la falsación (Porlán, 1993: 35).

Con esta conceptualización, Lakatos defiende la idea de que la veracidad de las teorías depende de su potencialidad y coherencia, virtud que permitirá

iluminar al proceso de investigación y que le otorgará la capacidad de descubrir nuevos fenómenos con cierta periodicidad.

Desde aquí, el racionalismo crítico se dirige a investigar fenómenos a partir de conjeturas que se apoyen en cuerpos teóricos consistentes y brinden la posibilidad de elaborar nuevos conceptos bajo un alto rigor científico.

Epistemología genética

Una tendencia más dentro de esta postura empírico-analítica es la que se refiere a la epistemología genética, la cual encuentra sus raíces en la biología y en el reconocimiento de una serie de procesos de regulación (y autorregulación) y de equilibrios que dependen de los procesos cognoscitivos de la persona y del contexto que lo provee de mecanismos para la construcción de nuevos conocimientos.

Pero esta tendencia no se limita a la investigación y a la explicación de los procesos psicogenéticos en el individuo, pues como ya el propio Piaget lo señala:

Además, es claro que la epistemología si no quiere limitarse a la especulación pura se dedicará, como tema de análisis, cada vez más a las “etapas” del pensamiento científico y a la explicación de los mecanismos intelectuales utilizados por las ciencias en sus diversas variedades en la conquista de lo real. La teoría del conocimiento es, pues, esencialmente una teoría de la adaptación del pensamiento a la realidad aunque esta adaptación revela finalmente, como sucede con todas las adaptaciones, la existencia de una interacción inextricable entre el sujeto y los objetos. Por consiguiente, considerar la epistemología como una anatomía comparada de las operaciones del pensamiento y como una teoría de la evolución intelectual o de la adaptación del espíritu a lo real no es disminuir para nada la importancia de su objetivo (Piaget, 1972: 28).

Pero volviendo a Piaget⁵, quien señala que es a partir de la historia donde se puede ejemplificar con mayor claridad los procesos de construcción del

⁵ Podría decirse que en sintonía con la perspectiva de evolución de la ciencia que plantea Kuhn, Piaget reconoce que en el campo científico, para que se logre la construcción de nuevos conocimientos es porque debe existir una crisis que antecede esta construcción, donde el

conocimiento como etapas o estadios de evolución y de la influencia del medio social en el proceso cognoscitivo, qué mejor que citar sus propias palabras cuando se refiere a su epistemología genética:

¿Cuál es el mecanismo por el cual actúa un paradigma epistémico? [...] un sujeto enfrenta el mundo de la experiencia con un arsenal de instrumentos cognoscitivos que le permiten asimilar, y por consiguiente interpretar, los datos que recibe de los objetos circundantes, pero también asimilar la información que le es transmitida por la sociedad en la cual está inmerso. Esta última información se refiere a objetos y situaciones ya interpretadas por dicha sociedad (Piaget y García, 1982: 232).

En su epistemología genética, Piaget señala que en el proceso de evolución del sujeto (el cual pasa por diferentes etapas o estadios de desarrollo), se van dando transformaciones que suponen la constitución de estructuras cognoscitivas que van desde lo básico a lo complejo; llegando un momento en el que el individuo cuenta con estructuras lógicas fundamentales que se convertirán en los instrumentos básicos para un desarrollo cognoscitivo posterior, en ese momento, además de contar con dichos instrumentos, el sujeto poseerá también una concepción del mundo, la cual condicionará la asimilación ulterior de cualquier experiencia.

Es así como la tesis de esta epistemología genética, no sólo es llevada al desarrollo y transformación del pensamiento de los individuos, sino que también es aplicada al conocimiento científico, donde cada cambio, cada nueva concepción científica es equiparada con un nuevo estadio del conocimiento. La explicación del cambio en cada estadio se da a partir de dos conceptos fundamentales que sustentan su epistemología genética: *acomodación* y *asimilación* (conceptos que serán explicados con detalle en el Capítulo III) y que constituyen el eje de su teoría sobre el desarrollo del conocimiento.

cambio de un estado de conocimiento a otro, puede suponer una ruptura, pero de lo que realmente se trata es de hacer uso de nuevas herramientas, de nuevos métodos de construcción del conocimiento. "Piaget destaca con razón que «la reflexión epistemológica nace siempre con las 'crisis' de esta o aquella ciencia y que sus 'crisis' resultan de alguna laguna de los métodos anteriores que van a ser superados por la aparición de nuevos métodos». Integra, pues, el análisis de los métodos científicos a la epistemología" (Blanché, 1973: 22).

Nosotros creemos, por una parte, que hay una mayor continuidad entre el pensamiento precientífico y el científico, en tanto los mecanismos en juego en el proceso cognoscitivo son los mismos; y, por otra, consideramos que hay un cierto tipo de 'ruptura' cada vez que se pasa de un estadio al otro, tanto en la ciencia como en la psicogénesis. Podemos aceptar sin dificultad que se trata de una ruptura, pero en el sentido de un cambio de marco epistémico (Piaget y García, 1982: 234).

La epistemología genética reconoce un origen genético en las regulaciones del pensamiento del individuo, pero también de la ciencia, en tanto presupone la repetición de formas similares de adquisición de los conocimientos, cualquiera que sea su nivel, tanto en la psicogénesis de lo individual como en la ciencia.

La epistemología genética quiere proporcionar una explicación no trascendental del conocimiento humano. A partir de la biología se confrontan las tesis del innatismo y del apriorismo, encontrando en las autorregulaciones las estructuras no preestablecidas metafísicamente, sino constructivamente, las relaciones de origen orgánico que posibilitan el conocimiento (Jiménez, 1999: 26).

Dentro de esta perspectiva se puede apreciar la fusión de la psicología genética y la epistemología, donde la primera se convierte (como señala Blanché) “[. . .] en una de las disciplinas fundamentales que contribuyen al establecimiento de una epistemología genética; [. . .]” (1973: 39). Fusión que permite una explicación lógica en el estudio del desarrollo del conocimiento científico. Esta línea de pensamiento inaugurada por Piaget, resalta enérgicamente la importancia de la experiencia llevada a cabo en forma sistemática entendida en un sentido riguroso.

[. . .] el uso regular de procedimientos experimentales, como los planteados por Piaget en sus trabajos sobre la psicología del niño, permite trasladar al terreno de la experiencia todos los problemas de epistemología relacionados con la génesis (Blanché, 1973: 41).

El origen del conocimiento y su desarrollo, es identificado a partir de una génesis que se lleva a cabo por grados, donde cada uno de ellos va indicando un estado pasajero de equilibrio constituido por una determinada estructura; el análisis de cada una de las etapas de desarrollo del conocimiento precisa de un instrumento logístico, formal y sistemático (como lo puede ser la experimentación).

1.3 Postura fenomenológico-hermenéutica y lingüística

La siguiente postura que se reconoce dentro de las ciencias humanas y sociales es la fenomenológica, hermenéutica y lingüística, postura que representa una oposición al Positivismo cuando se llega a la conclusión de que los hechos sociales, históricos y culturales no pueden ser tratados de la misma manera que los objetos de las ciencias naturales.

Frente a la concepción positivista se van alcanzando otra serie de actividades y convicciones que constituyen y configuran una racionalidad distinta, un modelo de ciencia diverso y una metodología propia (Mardones y Ursua, 2001: 147).

La fenomenología se dirige al estudio de la percepción, apunta al modo como se perciben los objetos, busca su construcción lógica en un mundo histórico; es un percibir lógico del saber de otros. Desde esta perspectiva se constituye como un método y un modo de ver diferente a la postura anterior frente a los hechos (sociales). Aquí importa mostrar que las leyes lógicas son leyes lógicas puras y no empíricas o procedentes de un supuesto mundo inteligible de carácter metafísico. Se pretende mostrar que ciertos actos como la abstracción, el juicio, la inferencia, no son actos empíricos, sino que son actos de naturaleza intencional, basados en una conciencia. En este orden no se niega la realidad del mundo natural, sino que se le coloca un nuevo “signo” a la actitud natural.

La fenomenología pretende entonces examinar los contenidos de conciencia, simplemente en cuanto son puramente dados, es decir, como fenómenos. No presupone nada: ni el mundo natural, ni el sentido común, ni las proposiciones de la ciencia; se coloca antes de toda creencia y de todo juicio para explorar simplemente lo dado (el fenómeno).

Los esfuerzos de hermeneutas, fenomenólogos y lingüistas no quieren desconocer la “racionalidad científica” tal como la entiende la tradición empirista; contradicen sólo su reduccionismo. [...] El conocimiento científico está enmarcado en la trama de la vida. No se puede desligar del proceso de la vida cotidiana, de la interacción comunicativa y del lenguaje común (Mardones y Ursua, 2001: 148).

Así, se inaugura pues una nueva tendencia en la epistemología, que incorpora la subjetividad, cuyo método es la comprensión intersubjetiva donde se da sentido a la acción de los sujetos. La comprensión tiene que ver con una captación interpretativa del sentido del fenómeno (de los hechos). Donde se reconoce que “El fenómeno es sólo un momento de la forma misma, es una expresión de lo real, es lo que conocemos de las cosas, [...]” (Jiménez, 1999: 27). Es a partir del fenómeno que se intenta averiguar sobre todos los haceres del hombre, haceres como acciones que lo definen; se busca conocer sobre su identidad y de la relación objeto y sujeto.

Esta nueva forma de enfrentar el conocimiento, se funda en un pensamiento hermenéutico cuyo interés es interpretar la realidad, no como algo previamente dado, “[...] sino a partir de una reconstrucción social de las relaciones entre los hombres y entre éstos y las cosas que los rodean a través de un sentido teleológico. En donde lo teleológico no es sólo aquello que se encuentra al final como meta lejana a alcanzar, sino como el fundamento existencial, como la causa inicial o motora de los procesos sociales” (Jiménez, 1999: 27,28).

En el fenómeno se reconocen relaciones, vinculación directa con la vida cotidiana, con el momento histórico. La producción de conocimiento puede darse a partir de una comprensión y una interpretación de los hechos, es decir del fenómeno, mismo que no se puede desligar de una interacción comunicativa y del lenguaje común. Por ello la base de su método es la comprensión intersubjetiva.

Comprender es distinto de explicar, cuando se comprende se establece un nexo no sólo lógico, sino subjetivo, situacional, de acuerdo con un determinado contexto, lenguaje y estructura social (idiográfico) (Jiménez, 1999: 28).

Finalmente, cabe señalar que dentro de esta postura epistemológica resalta la figura de teóricos como: Weber con su Sociología Comprensiva, Schütz con su propuesta de Formación de Conceptos, así como Gadamer y Wittgenstein con sus reflexiones sobre el lenguaje.

1.4 Postura dialéctico-crítico-hermenéutica

Toca ahora hablar de la tercer postura epistemológica dentro de las ciencias humanas y sociales: la dialéctica o crítico-hermenéutica. Dicha corriente se opone al reduccionismo positivista, abriendo un espacio a la posibilidad del abordaje comprensivo como vía de entendimiento de los discursos científicos sobre el campo de lo social.

Esta tendencia encuentra su conformación en la llamada Escuela de Frankfurt donde se origina la Teoría Crítica (de la sociedad), cuyo fundador es Horkheimer. Desde su postura, la Teoría Crítica no niega la importancia de la observación, pero sí su primacía como fuente de conocimiento; así como tampoco niega la necesidad de atender a los hechos, pero sí se niega a elevarlos a la categoría de realidad. Aquí, se busca lograr una objetividad en la construcción del conocimiento pero siempre con el reconocimiento de una subjetividad participativa, que se hace presente en todo momento, tanto del fenómeno mismo que se estudia, como del sujeto o de los sujetos participantes frente al objeto, reconociendo el contexto en el que se encuentran inmersos y sus propias condiciones de existencia; en este sentido, es importante recuperar que,

Para Adorno y Horkheimer la objetividad se alcanza con el método crítico. Pero la vía crítica es en este caso no sólo formal, no sólo se limita a la reflexión sobre los enunciados, tenemos métodos y aparatos conceptuales, sino es crítica del objeto del que dependen todos esos momentos, es decir, del sujeto y los sujetos vinculados a la ciencia organizada (Mardones y Ursua, 2001: 27).

Lo anterior nos lleva a pensar que ante todo, la investigación de los hechos (cosas y fenómenos) sólo puede lograr un acceso a la verdad objetiva en la medida en que se enfrenta de manera crítica; es decir, sólo a través de ella se pueden construir conceptos, pero a la vez siendo críticos de ellos. Lo cual nos remite a pensar en una construcción dialéctica del conocimiento.

El carácter no ortodoxo de la teoría crítica se enraiza en su carácter desideologizador que nombra lo que nadie nombra y desvela la injusticia como camino, como vía negativa, para hacer aflorar la verdad de la sociedad futura que ansiamos (Mardones y Ursua, 2001: 27).

En la hermenéutica dialéctica, encontramos que la cuestión de la totalidad y del sentido crítico son fundamentales en el proceso de comprensión de la realidad social, en donde el sentido es otorgado a dicha realidad por el propio sujeto; frente a esto se debe distinguir que:

La dialéctica no es un método, tal como entienden esta palabra la corriente positivista, sino un estilo de pensamiento [...] Se advierte asimismo que el aparato científico se apoya en una inteligencia previa del objeto que afecta la comprensión del mismo. Nos movemos en un círculo entre objetividad social e investigación que solicita un esclarecimiento hermenéutico (Mardones y Ursua, 2001: 193,194).

Esta hermenéutica concibe a los sujetos como seres humanos que actúan juntos, que hablan entre sí y que determinan, a través de la comunicación, aquello que puede ser considerado como teóricamente válido.

Para esta postura, las limitaciones que pueden suponer ciertas leyes científicas se encuentran precedidas por el entendimiento anterior de normas sociales. No es suficiente con conocer el objeto de estudio y la relevancia de sus condiciones de observación o la lógica argumentativa en torno a él; para conocer no basta con discernir el problema de la realidad, es necesario dotarlo de sentido, debe existir un interés en forma previa.

Nadie piensa solo. El pensamiento está posibilitado y marcado por el lenguaje que es radicalmente social, interpersonal. Por esto la acción sobre la naturaleza, objeto de las ciencias naturales, presupone un sujeto humano cognoscente que lo es en comunicación con otros sujetos humanos. Esto significa que el "diálogo" es la base de la ciencia (Mardones y Ursua, 2001: 194).

Aclarando lo anterior, es preciso reconocer que esta hermenéutica incluye en su mirada hacia la construcción del conocimiento tres elementos básicos indisolubles: comprensión, interpretación y lenguaje (diálogo, comunicación).

Siguiendo los planteamientos de Dilthey sobre lo anterior es pertinente señalar:

La comprensión nos indica un tipo de conexión que va de la vida propia, (de una realidad interna inmediata), a otra ajena mediante la interpretación y por último al conocimiento de la naturaleza. Sólo a través de otros se puede tener la experiencia de lo individual en uno mismo. El argumento comprensivo se centra en el vínculo entre yo y otros, no se busca mostrar la relación lógica y finita del sujeto consigo mismo sino todo lo contrario la inconmensurabilidad de posibilidades del sujeto desde otros, en la misma proporción que las combinaciones del lenguaje son infinitas (Jiménez, 2002: 74).

Desde esta perspectiva habría que reconocer que la hermenéutica es la que posibilita penetrar la vida de los demás, de transmigrar a ella para entenderla como vida, es decir, la posibilidad de entrar a su interioridad para concebirla como propia (como mía) y entender así su verdadera realidad. “Por lo que la comprensión no es una simple interpretación cualquiera sino es un proceso rodeado de condiciones y medios comunes” (Jiménez, 2002: 74).

Es precisamente Dilthey quien afirma que la base de la comprensión es el interés, el cual surge a partir de las relaciones con los otros, donde se da la posibilidad no sólo de entender sino también de construir, interviniendo particularmente el lenguaje, como medio natural de la comprensión y a la vez, de acercamiento o aproximación a lo que se encuentra en él, los otros que interactúan y que dan paso a la subjetividad. En este sentido, la comprensión implica un análisis sentando las bases para la interpretación, donde:

Toda interpretación de obras escritas no es más que el desarrollo del proceso de comprender que se extiende sobre toda la vida y que se refiere a todo género de discurso escrito (Jiménez, 2002: 78).

En el campo de lo científico, la construcción de enunciados se logra a través de un lenguaje formalizado y de la experiencia objetiva, los cuales requieren de una interpretación que de validez a lo que se enmaraña como realidad, pero siempre bajo un interés cognoscitivo hacia una disposición técnica de los procesos objetivados.

La comprensión del sentido en lugar de la observación abre el paso a los hechos. A la verificación sistemática de hipótesis legales allí, corresponde aquí la interpretación de textos. Por eso, las reglas de la hermenéutica determinan el posible sentido de los enunciados de las ciencias del espíritu (Mardones y Ursua, 2001: 231).

El comprender debe entenderse como un consenso entre los diferentes actores que se unifican dentro de una posible inteligencia mutua, cuyo eje rector es el interés; y la posibilidad de construir conocimientos se da precisamente a través del diálogo, de la comunicación, del lenguaje.

Es a partir del lenguaje cotidiano, imbuido de normas sociales, que experimentamos y enjuiciamos cosas como seres humanos a partir de un sentido. El lenguaje es el elemento articulador que regula toda posibilidad de interacción e interpretación de lo humano.

Con la intención de clarificar aún más estos aspectos, vayamos a los planteamientos de Habermas en relación a la hermenéutica:

Desde la perspectiva habermasiana, la hermenéutica dialéctica concibe a los sujetos como seres humanos que actúan juntos y hablan entre sí, y como tales determinan a través de la comunicación aquello que puede aspirar teóricamente a la validez (Jiménez, 1999: 28).

Es claro que en la propuesta teórica de Habermas⁶ lo que resalta es un interés por el papel activo del sujeto en la construcción y en la comprensión del conocimiento; a través de ello se puede dar cuenta de lo que está en juego dentro del ámbito de lo social. Desde este interés por el conocimiento es que se construye un plano epistemológico que sólo puede ser interpretado (y por consiguiente entendido) a partir de una postura dialéctica. “Para esta concepción el conocimiento ni comienza con observaciones, ni con problemas sino con interés, si no hay interés no hay duda epistemológica” (Jiménez, 1999: 29).

Frente a este plano epistemológico lo que existen son estructuras que posibilitan el entendimiento, es decir, la reflexión, la cual es posible a partir de la crítica que se da dentro de una acción comunicativa entre los sujetos. Así, para Habermas, la reflexión implica “[...] un pensamiento dialéctico, no

⁶ Dicha propuesta será descrita con mayor detalle en el Capítulo IV referente a la interpretación hermenéutica.

teniéndose que entender aquí como dialéctica otra cosa que el intento de concebir en todo momento el análisis como parte del proceso social analizado –y como su posible autoconciencia crítica- [...] (Mardones y Ursua, 2001: 229).

Una vez descritos los elementos que se constituyen como base para la investigación y construcción de conocimientos desde esta postura, se puede considerar que la crítica, la dialéctica y la hermenéutica por sí solas no se traducen en respuestas a los problemas ni mucho menos en la transformación de la realidad; hacen falta perspectivas más concretas que puedan delinear cómo se construyen los conocimientos y cómo se pueden articular el entendimiento, el interés y la comprensión a la interpretación de discursos, hechos o fenómenos en estudio. Desde aquí es posible vincular una perspectiva teórica que recupera dichos elementos: *la constructivista*⁷. En ella es posible reconocer que:

El entorno del sujeto constituye un espacio posible de cuestionamiento, pero esta posibilidad se significa desde la reflexión de la experiencia, el uso crítico de los saberes prácticos, los modos de entender la realidad, así como la disposición a la interpretación de un modo distinto; el preguntarse sobre el entorno no incluye como primer momento un cuerpo teórico acabado, sino interrogaciones más o menos agudas y certeras que abordan las tensiones entre lo establecido y su cambio, entre las certidumbres, los supuestos formales y las contingencias y situaciones imprevistas, entre el ámbito de lo pensado y lo que se suponía impensable y para entonces posible (Hidalgo, 1992: 11).

La perspectiva constructivista, que encuentra sus orígenes en una epistemología genética correspondiente con la postura empírico-analítica, es posible recuperarla desde una perspectiva vyotskiana⁸, desde donde se alude fundamentalmente a la significatividad del contexto sociocultural en la construcción de conocimientos.

Es a partir de este enfoque constructivista que se entrelaza con la postura dialéctico-crítico-hermenéutica que se reconocen procesos y elementos de articulación en una lectura epistemológica dirigida a la interpretación de los

⁷ Perspectiva que forma parte del objeto de estudio en este trabajo y que será desarrollada en el Capítulo III.

⁸ Perspectiva que será descrita con mayor detalle en el Capítulo III.

nuevos conocimientos que se construyen y a los diferentes contextos en los que se reproducen y se validan; donde se le puede estudiar como “Una primera fuente que amplía los horizontes referenciales del sujeto que se pregunta, «y que» refiere a su situación de habla con otros, a la comunicación que se establece para compartir y convalidar; esta situación de habla para sentirse acompañado en sus incertidumbres, como condición –llamémosla inicial- del sujeto, no es dada y estática; por el contrario acompaña y se transforma en condiciones de riqueza discursiva, por la capacidad argumentativa, por la disposición para escuchar; en suma, por la posible comunicación comprensiva del sujeto con los otros” (Hidalgo, 1992: 11).

Finalmente, cabe señalar que es desde esta postura dialéctica o crítico-hermenéutica, desde donde se abordará la posibilidad de este estudio comprensivo-reflexivo para una conceptualización hermenéutico-constructivista del currículum, pues es desde aquí donde se puede aspirar a una reconstrucción ético-epistemológica acerca de la educación. Desde esta postura teórica, no porque las anteriores no puedan ofrecer elementos para su análisis, pero sí por su propio carácter reflexivo y comprensivo particularmente de lo social y como alternativa viable para mirar el quehacer educativo, pues se reconoce que:

El lenguaje y la metódica racionalista, hipotética deductiva, marcan estrechos límites para una situación –la educación humana- que requiere ser tratada con lenguajes dialógicos, comprendida y explicada. Esto impone la acepción crítica de enriquecer el potencial explicativo de las ciencias con los métodos de la comprensión, a fin de eliminar restricciones a las condiciones de posibilidad del conocimiento y desarrollo del hombre, a través de la mediación educativa (Hoyos, 1997: 30).

Como dice Hoyos, la educación requiere ser tratada con lenguajes dialógicos, que sólo la comprensión y la explicación en un acto simultáneo nos puede proporcionar. Pero al mismo tiempo se precisa de una posición ética que contenga un principio crítico no sustentado exclusivamente en el carácter lógico, sino también en el interés histórico que los diversos grupos sociales manifiestan con relación al conocimiento y sus propias condiciones humanas.

El estudio de cada una de estas posturas epistemológicas explica la construcción del conocimiento científico, así como las diferentes perspectivas desde las cuales los discursos sobre la creación del conocimiento se han ido legitimando. Este desglose se convierte en una piedra angular para entender las distintas formas en que se han construido discursos en el campo educativo, marcando la pauta para entender los elementos que los fundamentan y su correspondencia con los conceptos a los que dan origen.

A continuación lo que se pretende es realizar un estudio sobre el desarrollo de la Teoría Curricular a partir del análisis de las diferentes perspectivas que han favorecido la conformación del campo, recuperando los elementos epistemológicos que las fundamentan y sus articulaciones al campo educativo.

CAPÍTULO II

La Teoría Curricular y sus fundamentos teórico-epistemológicos

Una vez presentado el corpus de conocimiento que estructura lo epistemológico, corresponde aquí introducirnos al estudio del campo curricular para posteriormente poder estructurarlo como propuesta conceptual desde una interpretación hermenéutico-constructivista.

Para ello se ha considerado esencial presentar un panorama groso modo de la evolución de las diferentes perspectivas teóricas en nuestro país y su relevancia dentro del ámbito de la conceptualización y del diseño; evolución y desarrollo que a su vez han sido atravesados desde los debates en el campo pedagógico. En un segundo momento, este capítulo plantea el análisis de los supuestos epistemológicos que dan sustento al desarrollo de las diferentes tendencias teóricas que se han integrado en la conceptualización de lo curricular y que han delineado la evolución de esta disciplina.

2.1 Estado del conocimiento en relación a la Teoría Curricular en México

El desarrollo del campo curricular desde sus orígenes hasta nuestros días, no sólo ha tenido que ver con la emergencia del diseño de nuevos modelos educativos, que den respuesta a las demandas sociales y económicas impuestas por el sistema productivo de la sociedad en cada una de sus etapas históricas; esta disciplina también ha respondido a las necesidades de gestación de nuevos conocimientos, así como a la influencia de nuevas perspectivas teórico-conceptuales derivadas en muchos momentos de otros campos que han aportado sus conceptualizaciones al ámbito pedagógico.

Lo anterior, es posible apreciarlo en la evolución del campo curricular a nivel internacional¹ así como en nuestro país, donde se ha contado con una alta producción en cuanto a su desarrollo durante los últimos veinticinco años.

En México, el origen del desenvolvimiento del campo del curriculum se puede identificar a partir de la influencia de los modelos y planteamientos tecnologicistas que proliferaban durante la década de los sesenta como influencia directa de la literatura estadounidense; es a través de los trabajos de Bobbit, Tyler y Taba, así como del establecimiento de las nuevas legislaciones nacionales que regulaban la educación y el nuevo sentido de institucionalización que se le daba, lo que signó el origen de esta disciplina en nuestro país.

2.1.1 Década de los setenta

Durante la década de los setenta “Los estudios curriculares que se adscriben a ésta tienden a sustentarse en los llamados autores ‘clásicos’ o ‘tradicionalistas’ y se les asocia con la corriente de la racionalidad tecnológica” (Díaz Barriga, 1995: 32). Las producciones discursivas generadas durante este período estaban centradas en el diseño de objetivos de aprendizaje, en la evaluación de los fines y propósitos de la educación, en la selección y organización de contenidos, así como en los métodos de enseñanza e instrumentos de evaluación del aprendizaje y del desempeño docente principalmente.

Puede decirse que ésta fue la aproximación predominante en los setenta e inicio de los ochenta, no sólo en cuanto a la producción de investigaciones y documentos normativos, sino en el plano de lo que denominamos la intervención curricular (aquellas acciones institucionales encaminadas al diseño y evaluación de proyectos curriculares específicos) (Díaz Barriga, 1995: 32).

Es durante esta etapa en que iniciaba su desarrollo el campo del curriculum, donde fundamentalmente se le identificaba con una concepción de plan de

¹ Los orígenes del campo curricular a nivel internacional son descritos en el inciso 2.2.1 Orígenes de la Teoría Curricular.

estudios, cuya intención era sistematizar y racionalizar las prácticas de intervención educativa.

En una reconstrucción del panorama histórico-conceptual del campo del currículum en México, encontramos que De Alba caracteriza a esta década bajo la *Influencia hegemónica del pensamiento norteamericano, auge de la tecnología educativa*.

En la década de los setenta, se observan en el país acontecimientos importantes que influyen y determinan el rumbo de la educación superior y de los currícula de este nivel. El país se encuentra en un franco momento de desarrollo económico; esto es, el discurso oficial se ve signado por el 'desarrollismo'; se piensa en la factibilidad de éste y de sus bondades en el plano social amplio. Se vive también un momento de profundos cambios culturales en la esfera mundial y de descontento social. Son fundamentales los movimientos estudiantiles de mayo de 1968 en París y de octubre de 1968 en México. A estos les sucede una apertura en la política educativa que sienta las bases para nuevas reformas y propuestas educativas (De Alba, 1991a: 35).

Esta caracterización de acontecimientos, también es permeada por el auge en el desarrollo del capitalismo a nivel mundial, lo cual exigía la adecuación de planes de estudio que respondieran a las nuevas necesidades que se imponían desde el aparato productivo. La influencia directa en este orden, es el pensamiento norteamericano sobre un modelo educativo universal, idea que es trasladada hacia los países subdesarrollados, particularmente los de Latinoamérica.

En nuestro país puede apreciarse que éste era un momento de coyuntura política y social, donde lo que se buscaba era recuperar la legitimación de los poderes del Estado que se habían perdido como consecuencia de los movimientos estudiantiles y populares del 68. Asimismo, este momento se caracterizó por:

- a) El surgimiento de centros, unidades, etcétera, en instituciones de educación superior principalmente (pero también en otros niveles educativos), dedicados a brindar apoyo didáctico-pedagógico a los profesores, así como a la formación de recursos humanos en el campo educativo.
- b) La transferencia de la tecnología educativa a los países latinoamericanos y la hegemonía del discurso educativo norteamericano en el pensamiento curricular en México y América Latina; por el surgimiento del discurso

curricular en México, en estrecha correspondencia con el discurso curricular norteamericano; la pérdida de la capacidad negativa del pensamiento educativo en México y la búsqueda del ideal del modelo en el campo curricular (De Alba, 1991a: 36).

A través de estos dos elementos es posible apreciar la tendencia utilitarista y pragmática que se imprimía a la política educativa en nuestro país, recuperando las tendencias de corte conductual y administrativo desde los cuales se acentuaba la proliferación de producciones discursivas fundamentalmente en el ámbito del diseño curricular. Producciones que enfatizaban formulaciones de carácter técnico-prescriptivo resaltando como elementos básicos en la constitución de los planes de estudio el establecimiento de necesidades, la determinación de perfiles, la formulación de objetivos, entre otros.

Es claro que el campo curricular durante esta década, se vio matizado por un énfasis que establecía una mirada de orden técnico, donde todo lo referente a los planes de estudio podía ser resuelto acudiendo a técnicas eficaces y de carácter científico. (Ver cuadro 1.a).

La teoría curricular desarrollada durante este período dio paso a un discurso centrado en la elaboración de propuestas educativas, que fundamentalmente convergían en modelos curriculares establecidos por asignaturas; dejando de lado las producciones discursivas de corte teórico-conceptual. Durante estos momentos las aportaciones discursivas que mayor impacto ejercían en nuestro país eran las de Tyler, Taba, Gagné, Briggs y particularmente Glazman e Ibarrola con su obra *Diseño de planes de estudio* cuya influencia entre los docentes universitarios mexicanos fue sobresaliente.

El elemento central que caracterizó la década de los setenta fue la planeación educativa; lo importante estaba anudado al éxito de dicha planeación. Pero aún no concluía esta década cuando se empezaban a vislumbrar nuevas perspectivas en el campo curricular.

Sin embargo, a fines de los setenta algunos sectores o grupos cuestionaron la eficacia de lo planeado. Empieza la crisis de los procesos de intervención

porque lo planificado no opera como se esperaba. Entre los factores que este enfoque no contemplaba, y que poco a poco se identifican como determinantes de la distancia entre lo planeado y lo logrado, destacan el papel que juegan la demanda social y la demanda política, así como el reconocimiento de que lo técnico era una actividad vacía para el maestro. No tenía eco en él porque la propuesta técnica desconocía el capital cultural y material de los sujetos intervinientes en los procesos educativos (Díaz Barriga, 1995: 33).

Es frente a estas inconformidades con el discurso tecnologicista que se empieza a gestar una nueva tendencia discursiva en el campo curricular; “Así, el programa de investigación centrado en las técnicas para la elaboración de planes de estudio se resquebrajó y la investigación curricular pasó a otros ámbitos de reflexión” (Díaz Barriga, 1995: 33).

Cuadro 1.a

Textos en torno al campo curricular.

Década de los setenta.

| TEXTO | AUTOR | OBRA |
|-------|-------|------|
|-------|-------|------|

| | | |
|--|---|---|
| Libros, manuales y/o artículos que abordan lo curricular | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aguirre Lora, Ma. Esther ▪ Glazman, Raquel y Ma. de Ibarrola ▪ Taba, Hilda * ▪ Tyler, Ralph W. * | <p>(1974) Curso Introductorio de Didáctica General. Guía del Asesor. UNAM, Centro de Didáctica, México.</p> <p>(1976) Diseño de Planes de Estudios. UNAM/Deslinde/CISE, México.</p> <p>(1974) Elaboración del currículo. Teoría y práctica. Troquel, Buenos Aires.</p> <p>(1973) Principios básicos del currículo. Troquel, Buenos Aires.</p> |
|--|---|---|

FUENTE: COMIE, 1995; De Alba, 1991a; Rojas, 2005.

* Aunque lo que se pretende mostrar en este estado del conocimiento es la producción discursiva en México, se han incluido dentro de este período dos teóricos extranjeros cuyos textos fueron producidos durante la década de los sesenta y que ejercieron una fuerte influencia, tanto en la lectura como en la gestación de propuestas derivadas en el campo curricular en nuestro país durante la década de los setenta.

2.1.2 Década de los ochenta

Esta nueva etapa es reconocida por De Alba como un segundo período en el desarrollo del campo curricular en México, al cual denomina como la *Génesis del discurso crítico, fase contestataria al discurso de la tecnología educativa, formulación de alternativas*. En dicho período² se reconoce la proliferación de

² Esta década se caracterizó desde su inicio por la proliferación de una serie de proyectos de desarrollo contemplados desde un plan nacional de sexenio, donde se consideraron los ámbitos agropecuario, urbano, de educación, industrial. A partir de la creación del Plan Nacional de Educación en 1977, se inició la reflexión y propuestas sobre diversos aspectos que

proyectos educativos cuya intención destacaba la innovación de propuestas curriculares. “En él se observa la cobertura de la política de apertura en el campo de la educación hacia los proyectos educativos innovadores, así como un cierto auge económico, que permitió al Estado responder financieramente para la generación y sostenimiento de tales proyectos” (De Alba, 1991a: 39).

Dentro de este segundo período De Alba vislumbra dos momentos articuladores de las nuevas tendencias teóricas en el campo: por un lado, el momento en el cual se desarrollan proyectos educativos innovadores como los de CCH, Plan A-36 de medicina, las ENEP de la UNAM, los proyectos crítico-sociales de las universidades de Guerrero, Puebla, Sinaloa, Zacatecas, así como el proyecto curricular de la UAM-Xochimilco que plantea de manera original el sistema modular.³ Por otro lado, un segundo momento, en el que se genera un movimiento de corte crítico-reflexivo como fundamento de las propuestas educativas innovadoras, momento que estuvo dirigido tanto a la reflexión como a la elaboración conceptual en el campo curricular, caracterizado por la formulación de un discurso contestatario al de la tecnología educativa y propiciado por la inclusión de algunos postulados básicos provenientes de la Escuela Crítica de Frankfurt.

no habían permitido una mayor integración entre las demandas sociales y la oferta educativa. Este plan constituyó el primer pronunciamiento formal en el campo de la política social originada en el sexenio del Presidente López Portillo; de él se desprendieron múltiples propuestas de reforma, cuyos objetivos, estrategias y políticas buscaban desarrollar orgánicamente todo el sistema educativo. Al respecto, los temas sobresalientes fueron: una reforma propiamente dicha en todos los órdenes de la educación, empeño por igualar las oportunidades de formación y una relación directa de la educación con la economía. Ello llevó a la necesidad de incluir dentro de las prospectivas de desarrollo intenciones de consolidar en la teoría y en la práctica diferentes enfoques educativos que fueran sustentados a partir del campo de la investigación.

“En el diagnóstico de la investigación educativa, de 1982, presentado por la Dirección General de Planeación, se dio cuenta de los siguientes asuntos: la investigación educativa adquirió importancia en apoyo de las funciones originadas de cada dependencia del sector; se atendió más la educación escolarizada.

En los proyectos predominaron los problemas y temas sobre contenidos y métodos educativos, eficiencia externa de la educación, apoyo a las funciones del magisterio y el proceso enseñanza-aprendizaje.

Las investigaciones tuvieron un carácter eminentemente operativo” (Meneses, 1998: 346).

³ Aunque la Universidad Autónoma Metropolitana se creó en 1973, y desde sus orígenes, la Unidad Xochimilco empezó a operar con un proyecto pedagógico alternativo (Sistema de Enseñanza Modular), su inclusión dentro de este momento de estudio se debe a la trascendencia de sus postulados como un planteamiento educativo innovador que se da como respuesta que pretende romper con las concepciones tradicionalistas (tecnologicistas) del currículum.

México vive el inicio de una etapa fecunda de elaboraciones teóricas en el ámbito pedagógico⁴ a partir de la formación de intelectuales de la educación, cuya producción discursiva se caracterizó por una crítica a las concepciones tradicionales de la didáctica, así como la incorporación de nuevos elementos recuperados desde otras disciplinas como la sociología, la antropología (etnografía), la psicología social y el psicoanálisis, todos ellos a través de la recuperación de un sólido contenido social.

Desde diferentes posiciones, a principios de los ochenta es evidente la insatisfacción que impera hacia la visión tecnológica de la investigación e intervención en materia de lo curricular. Entonces el currículo empieza a ser examinado desde la óptica de diversas aproximaciones educativas, que van desde la teoría de sistemas hasta las corrientes reproduccionistas y críticas de la educación (Díaz Barriga, 1995: 33).

Es desde esta producción conceptual, la consideración de la importancia de la formación académica y el contexto social, que se da inicio a la producción de un nuevo discurso de orden crítico sobre el curriculum, dando paso también a la nueva estructuración de la teoría a partir de un cambio que incorporaba estrategias de investigación tanto cuantitativas como cualitativas. Desde aquí, “El objeto de estudio de la investigación curricular ya no recae en la planeación o análisis de las estructuras formales, sino que busca explicar, por una parte, los procesos que ocurren durante la implantación de un proyecto curricular determinado [...].” (Díaz Barriga, 1995: 34).

Siguiendo con la reconstrucción histórico-conceptual planteada por De Alba, a estos acontecimientos les sucede un tercer período que es señalado por la autora como la *Incorporación de la teoría crítica y la Reflexión autocrítica*, donde “Si bien puede considerarse que esta etapa empieza a expresarse con cierta fuerza y claridad entre 1982 y 1983, su gestación se encuentra en años

⁴ Cabe destacar que uno de los factores que permitió e impulsó grandes producciones en el campo educativo fue la apertura a proyectos de investigación, desde donde se consideró en cierto sentido la profesionalización del campo. “En 1988 el doctor Salvador Malo, director general de investigación científica de la Secretaría de Educación Superior, dirigió como responsable de la COMIE la elaboración de un documento que establecía una política nacional de investigación educativa; con él participaron algunas dependencias de la misma SEP, universidades y representantes del SNTE. Después del Plan Maestro (PNE), este documento respondía a un diagnóstico de las condiciones para el desarrollo de la investigación educativa, [...]” (Meneses, 1998: 347).

anteriores y se vincula con las inquietudes y determinantes propias de la segunda etapa” (De Alba, 1991a: 48).

Este es un momento en el que puede observarse la consolidación de grupos de trabajo en el campo curricular, así como un mayor grado de madurez en cuanto a la reflexión de los currícula que se habían instrumentado durante la década de los setenta. El desarrollo en el campo se caracterizó por una mayor profundización en la reflexión sobre los procesos educativos, análisis de los resultados obtenidos con las propuestas curriculares que ya se habían puesto en práctica, crítica y autocrítica de lo alcanzado, recuperación de un sentido histórico, influencia de los planteamientos teóricos de la Nueva Sociología de la Educación y del movimiento reconceptualista, énfasis en el análisis curricular a través del estudio de la práctica cotidiana, énfasis en la lucha por los espacios socio-académicos y análisis de la relación entre la construcción del discurso y quienes lo protagonizan.

La noción de curriculum durante esta etapa cobra un sentido de totalidad de la realidad educativa, cuya repercusión es bastante notoria durante la primera mitad de los ochenta; la producción discursiva durante este momento es influenciada por las corrientes reproductoristas, las cuales ofrecen las bases conceptuales para reflexionar y explicar la naturaleza política e ideológica de la educación, así como el papel del curriculum en la reproducción de la función social (Althusser, Baudelot y Establet, Bourdieu). Donde se reconoce que la educación es un instrumento del Estado que posibilita la reproducción del orden económico y la perpetuación de la estructura de las clases sociales. Desde esta perspectiva se enfatiza que la función de la educación es la transmisión y difusión de los valores sociales y culturales desarrollados por la clase dominante; por lo que la escuela es vista como un mecanismo de selección de individuos con mayores posibilidades para adaptarse a las exigencias del sistema económico, por lo tanto emplea formas lingüísticas para la transmisión de saberes que se relacionan con una visión dominante de la realidad social y económica, reproduciendo así las relaciones sociales y estructuras de poder que se dan en el ámbito laboral.

A partir de las ideas de autores como Apple, Pinar y Giroux, los investigadores de esta corriente se dedican a indagar cómo la escuela y el currículo desempeñan un papel importante en la reproducción de valores y actitudes necesarios para preservar a los grupos e instituciones sociales dominantes, incluidas por supuesto las escuelas de nivel básico y superior. El movimiento de la sociología del currículo (gestado entre los pedagogos anglosajones como reacción contra la racionalidad técnica) deja sentir su influencia y toma carta de naturalización en grupos de investigadores mexicanos. Se rechaza abiertamente la investigación de corte empírico y carente de historicidad, y se enfatiza de una forma diferente el abordaje sociopolítico de la relación currículo-institución educativa-sociedad (Díaz Barriga, 1995: 36).

Pero, durante esta época de fuertes producciones discursivas, ¿cuáles fueron las nociones conceptuales fundamentales que sustentaron el campo del curriculum?

Una de las principales posturas que enmarcó los estudios y elaboraciones teóricas durante este período, fue la introyección de la Teoría Crítica proveniente de la Escuela de Frankfurt, desde la cual comenzó a mirarse la relación entre la escolarización y el Estado, tomando en consideración el amplio entramado de la educación institucional como punto de partida. La Teoría Crítica de la Sociedad dio significación a la comprensión de lo educativo, desde donde se reconoció y se vertebró una comprensión crítica de los procesos subjetivos en la construcción de los procesos colectivos del conocimiento (proceso educativo formal). Así, los conceptos y sus ideas subyacentes abordados desde esta postura (autorreflexión, emancipación, historicidad), fluyeron en una visión que se comprometió con una perspectiva hermenéutica crítica fundamentalmente.

Desde esta postura crítica se reorientó el análisis de los trabajos pedagógicos en relación a las prácticas efectuadas en las instituciones escolares, tomando en cuenta la deliberación de los valores impuestos y el papel que el Estado cumple frente a estos. Asimismo se enfatizó la importancia de la participación de los docentes dentro de este trabajo de análisis y de reflexión, y de estructuración del curriculum, y no de especialistas externos, como una forma de recuperar un espacio que es propio de quienes operan los proyectos educativos. Así, encontramos que:

La teoría crítica del *curriculum* plantea este problema directamente, poniendo sobre el tapete tanto la cuestión general de la teoría tradicional de la educación (la relación entre la educación y la sociedad), como las cuestiones específicas acerca de cómo la escolarización sirve a los intereses del estado, cómo la escolarización y el *curriculum* actuales activan determinados valores educativos específicos (y no otros valores posibles), y cómo el estado representa ciertos valores e intereses en la sociedad contemporánea (y no otros) (Kemmis, 1998: 79).

A partir de esta postura que fungió como bandera del nuevo movimiento teórico-conceptual, se incluyeron enfoques derivados de la misma que contribuyeron a enriquecer los discursos pedagógicos de la década. “De esta manera se empezaron a incorporar referentes de la teoría social crítica, del racionalismo europeo, del pensamiento fenomenológico y, en particular, de la reflexión sociológica y de la teoría del poder. Todo ello se llevó a cabo en una dimensión de política” (Díaz Barriga, 1995: 48).

Desde estas perspectivas, el discurso curricular integra conceptos que no sólo son recuperados de teóricos extranjeros, sino que también son elaborados desde los propios investigadores y docentes mexicanos. La planeación curricular ya contempla los planos social, ideológico y educativo como constitutivos de la realidad escolar, propiciando la elaboración de planes de estudio que integraban la noción de marco de referencia o de práctica profesional, por ejemplo:

Desde la perspectiva sociológica del currículo se ofrecen diversas explicaciones sobre el papel del contenido, el cual se considera que finalmente legitima los intereses de una cultura dominante, mientras que la dimensión del poder es depositada en la función docente (Díaz Barriga, 1995: 53).

La propia noción de curriculum es concebida como una extensión tan amplia del término, que en algunos casos se le llega a equiparar con el campo de las ciencias de la educación, pues en él se integran aspectos que hacen más prolíferas las aportaciones conceptuales.

Las elaboraciones teóricas son fuertemente desarrolladas desde esta perspectiva sociológica, enriqueciendo al campo curricular con una serie de conceptos que permiten establecer otro tipo de formulaciones en su desarrollo,

fusionándose así la noción de curriculum como proyecto educativo de una institución escolar con la noción de curriculum como proyecto educativo del Estado y de la sociedad, donde es posible identificar el análisis de la práctica cotidiana en las escuelas y las formas de resistencia que se viven.

Otro concepto que se integra desde esta perspectiva es el de curriculum oculto, con el cual se da importancia a lo cotidiano y a lo rutinario en la educación escolar, se resalta el análisis de los procesos que no son expuestos abiertamente dentro de los planes de estudio, pero que forman parte de lo que se vive en el proceso educativo. La apropiación de este concepto en nuestro país marcó la pauta para que se desarrollaran trabajos que puntualizaban otras dimensiones como lo fue la idea de curriculum formal en contraposición del curriculum vivido⁵, así como la integración de variantes que lo equiparaban con la noción de ideología, a partir de la cual se cuestionaba la neutralidad en la selección y organización de los contenidos educativos y donde la escuela pasa a ocupar un lugar de legitimación del saber y de la cultura.⁶

Una vertiente más, fueron los estudios que analizaron el curriculum como producto y como proceso; el primero, visto como el resultado de una planeación y relacionado directamente con los elementos y fases que contempla un modelo curricular.

En este tipo de trabajos el discurso se rige por el uso de términos tales como “objetivos”, “contenidos”, “métodos de enseñanza”, etcétera, que bajo una lógica de organización, se conforman en un plan curricular específico.

⁵ Uno de los teóricos que profundizan dentro de esta postura es Alfredo Furlán, quien se plantea el estudio y la conceptualización del curriculum desde una perspectiva totalizadora, en la cual considera que el curriculum es un proyecto de transición de la actividad académica y resultado de la actividad global de la escuela, donde no sólo tiene cabida lo planeado, sino también lo que acontece dentro y fuera del aula.

⁶ Es importante resaltar que la fecundidad de las elaboraciones teóricas durante este período fue posible gracias al estudio riguroso desde la perspectiva sociológica, llevado a cabo por grupos de trabajo en el campo curricular en México, donde se recuperaban planteamientos con mucha cautela para ser incorporados como fundamento de sus análisis y con la intención de dar mayor sustento a las propuestas sobre diseño que se generaran. Así, encontramos por ejemplo, la incorporación de las ideas de Giroux, quien no sólo fue recuperado hacia la cuestión curricular, sino que desencadenó un movimiento que se generalizó hacia la pedagogía: “Consecuentemente, antes de que el concepto del curriculum oculto pueda ser usado como herramienta teórica para desarrollar una pedagogía crítica, es importante comprender y criticar los supuestos ideológicos fijados en las perspectivas bajo estudio” (1995: 73).

Siguiendo con esta línea de estudios, encontramos también la existencia de trabajos que postulan una fundamentación teórica del funcionamiento y justificación del currículum, a partir del análisis profundo de los factores sociales, económicos y políticos que lo condicionan. El propósito de este tipo de tratamientos es la construcción de un marco de referencia que sitúe teóricamente al currículum como fase inherente al diseño curricular (Ruíz Larraguivel, 1985:66).

El currículum visto como proceso estuvo dirigido al estudio interpretativo de su desarrollo, es decir, más allá del producto logrado a partir de una planeación y diseño, se enfocó a la valoración de la propia realidad en el que se encontraba inmerso. “El currículum resulta ser, por lo tanto, un reflejo de la totalidad educativa, donde convergen e interactúan una enorme variedad de relaciones y procesos que conforman la realidad educativa” (Ruíz Larraguivel, 1985: 66). Desde esta postura lo que tomó mayor significación fue la idea de la evaluación curricular, como una estrategia que permitiría realizar los ajustes necesarios y pertinentes a las propuestas curriculares en desarrollo.

Asimismo, aparecieron trabajos de construcción teórica que pretendían no sólo contribuir a la dimensión metodológica del campo, sino que buscaban el desarrollo de la teoría curricular a partir de su articulación con la didáctica, así como la explicación del valor social del currículum a través de una lectura de sus procesos; es aquí donde se incorporó un estudio de la interpretación de las vivencias escolares⁷ por medio de una reflexión crítica de la interacción, de los pensamientos, de las creencias, de los comportamientos, los valores, las prácticas educativas y de los actores protagónicos del acto educativo, todo ello recuperando elementos teóricos desde la hermenéutica, particularmente desde los planteamientos de Habermas.

Sin embargo, a pesar de que se lograba la consolidación en la producción teórico-conceptual del campo curricular, en la mayoría de los casos fue posible apreciar una desarticulación entre esas producciones discursivas y la generación de modelos y propuestas curriculares. Fueron pocas las propuestas

⁷ Furlán destaca en sus trabajos la necesidad de abordar lo concerniente a la estructuración de la práctica educativa desde el estudio de toda la actividad generada dentro de la institución escolar, enfatizando que la escuela es una entidad sociohistórica donde se conjuga un profundo entramado de relaciones que a su vez configuran lo que se entiende por currículum.

que además de contar con un profundo trabajo de aportación teórica, con fuertes elementos en su visión epistemológica y pedagógica, también fueran altamente propositivas e innovadoras en sus planteamientos de formación alternativa (diseño). Un ejemplo que resalta en este sentido es el de la UAM-Xochimilco, cuya propuesta de diseño curricular por objetos de transformación (sistema de enseñanza modular), representó un elemento valiosísimo en la evolución del desarrollo del campo curricular en México, pues dicha propuesta se caracterizó por su profunda formalización conceptual orientada a un modelo curricular realmente alternativo.⁸

No obstante, al analizar algunas de las propuestas metodológicas y sobre todo las experiencias de intervención que se les asocian, es difícil identificar nítidamente las corrientes o tradiciones curriculares en que se apoyan; más bien existe una adhesión a enfoques muy específicos o a ciertos autores, sucediendo que a veces éstos se entremezclan aun siendo antagónicos. Éste parece ser uno de los rasgos principales que caracterizan el estado en que se encuentra actualmente la intervención curricular, [. . .] (Díaz Barriga, 1995: 97).

A pesar de ello, a esta década tan vasta de producciones discursivas se le ha podido reconocer como una época de oro dentro del campo curricular (ver cuadro 1.b), donde no sólo destacó el diseño de propuestas (innovadoras o alternativas), sino que se evidenció un esfuerzo profundo por elaboraciones teórico-conceptuales que enriquecieron las perspectivas que circulaban. Como muestra de ello, es posible identificar un alto número de publicaciones que se generaron por especialistas mexicanos durante ese período en comparación con la producción identificada durante la década de los setenta.⁹ También es posible identificar este interés por enriquecer teóricamente el campo si se analiza el número de eventos académicos que se llevaron a cabo (encuentros, simposios, congresos, etc., ver cuadro 1.c), desde los cuales se impulsaba

⁸ El modelo de Enseñanza Modular de la UAM-Xochimilco se encontraba en un momento de alta producción discursiva respecto a la integración de elementos conceptuales de carácter sociológico y de investigación reforzados desde otras áreas disciplinarias. Todo ello favoreció el despliegue de otros ejes de discusión y análisis que fueron llevados al campo curricular en otras instituciones educativas. Este momento de análisis en su propuesta y fuerte producción discursiva en sus planteamientos, ubica a este proyecto dentro de la década de los ochenta como uno de los referentes que concretaron la incorporación de las diferentes perspectivas sociológicas y pedagógicas, marcando la pauta para nuevos proyectos en el campo curricular.

⁹ Información recuperada de los datos que presenta el estado del conocimiento durante la década de los ochenta, publicados por el COMIE en 1995, p.p. 98-103

dicha producción, además de dar muestra de los avances y del alto interés sobre cuestiones curriculares.

[...] en materia de investigación curricular los ochenta se caracterizan por un pluralismo teórico que fomenta la aparición de una diversidad de enfoques conceptuales y de estrategias de investigación e intervención en el campo del currículo. Esta apertura, que rebasa las fronteras del conocimiento estrictamente psicológico o pedagógico, no sólo permite ampliar las concepciones existentes sino que conduce a un incremento importante en la producción científica del campo (sobre todo en lo referente a publicaciones y eventos académicos) y contribuye a la institucionalización del mismo (Díaz Barriga, 1995: 134).

Aun con estas vastas producciones, es posible observar que los aportes conceptuales que se generaron durante esta década no necesariamente influyeron en la intervención curricular, propiciando un alto riesgo que llevó al campo a generar su confusión y a entenderlo como algo que se relacionaba con todo el fenómeno educativo.

Pero es precisamente esta década la que marca la pauta en el desarrollo de una fuerte producción discursiva, la que le confiere el calificativo de época de oro al campo curricular en nuestro país, no sólo por el diseño de proyectos de intervención curricular, sino también por el gran desarrollo en el debate del estatuto epistemológico de la pedagogía y el constante interés por las producciones conceptuales dentro del campo; así,

Lo anterior representó un esfuerzo por replantear la variedad y riqueza de las acciones comprendidas en el vínculo enseñanza-aprendizaje en el marco curricular, y de situar teórica, histórica y socialmente la didáctica como uno de los espacios disciplinares para su estudio incorporando además los aportes de otros campos del conocimiento (Rojas, 2005).

Aunque la producción teórico-conceptual se destacó durante la década (y consolidó la incorporación de nuevas perspectivas teóricas desde otras áreas disciplinarias), también es importante señalar que destacaron propuestas, trabajos e investigaciones donde se enfatizaba fundamentalmente un sentido pragmático en sus elaboraciones, donde lo que tuvo mayor predominio fueron las experiencias relacionadas con la evaluación curricular.

Cuadro 1.b

Textos en torno al campo curricular.

Década de los ochenta.

| TEXTO | AUTOR | OBRA |
|---|--|--|
| <p>Libros, artículos y ensayos que abordan lo curricular.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Apple, Michael. * ▪ Arnaz, José A. ▪ De Alba, Alicia. ▪ Díaz Barriga Arceo, F. et al. ▪ Díaz Barriga, Angel. | <p>(1979) Ideology and Currículo, Routledge & Kegan Paul, London.</p> <p>(1981) La planeación curricular, Trillas, México.</p> <p>(1983) "Evaluación de planes de studio", en C. Barrón y A. Díaz Barriga, Encuentro sobre diseño curricular, ENEP-Aragón, UNAM, México.</p> <p>(1984) "Consideraciones sobre la importancia de la explicitación de referentes teóricos en el campo del desarrollo curricular (currículo y teoría)", IPN, México.</p> <p>(1986) "Evaluación de la congruencia interna de los Planes de Estudio (Análisis de un caso), en Seis estudios sobre Educación Superior, Cuadernos del CESU (4), CESU, UNAM, México.</p> <p>(1988) "Del discurso crítico al mito del currículo. Reflexiones sobre la relación entre el constructor de la palabra y el protagonista escucha", en Perfiles Educativos (40), CISE, UNAM, México.</p> <p>(1984) "Metodología de diseño curricular para la enseñanza superior", en Perfiles Educativos, núm. 7, CISE, UNAM, México.</p> <p>(1981) "Alcances y limitaciones de la metodología para la realización de planes de estudio", en Revista de</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Eggleston, J. * ▪ Furlán Malamud, Alfredo. ▪ Furlán, A. y M. A. Pasillas. ▪ Galán Giral, Ma. Isabel. ▪ Galán, M. I. y D. E. Marín. ▪ Gimeno Sacristán, | <p>Educación Superior, vol. 10, núm.4 (40), octubre-diciembre, México.</p> <p>(1984) Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio, Nuevomar, México.</p> <p>(1984) Ensayos sobre la problemática curricular (Cursos básicos para la formación de profesores), Trillas, México.</p> <p>(1985) "La evolución del discurso curricular en México (1970-82). El caso de la educación superior y universitaria", en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, núm. 2, vol. 15, CEE, México.</p> <p>(1986) "Los orígenes de la problemática curricular", en Cuadernos del CESU (4), CESU, UNAM, México.</p> <p>(1988) "Debate en relación con la investigación educativa y la investigación curricular en México", en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, núm. 2, vol. 18, CEE, México.</p> <p>(1980) Sociología del currículo escolar, Troquel, Buenos Aires.</p> <p>(1981) "El currículo pensado y el currículo vivido", en Memorias de las jornadas sobre problemas de enseñanza-aprendizaje en el área de la salud, Departamento de Pedagogía, ENEP-Iztacala, UNAM, México.</p> <p>(1986) "Currículo y sociedad. Análisis del discurso sobre la planificación de la práctica educativa", tesis de doctorado, Universidad René Descartes, París.</p> <p>(1986) "Notas y claves para una introducción a la cuestión del currículo", en Memoria del Foro Análisis del Currículo de Pedagogía, ENEP-Aragón, UNAM, México.</p> <p>(1987) "La influencia de la noción de currículo en Latinoamérica", en Revista de Educación Internacional y Comparada (6), 2, Barcelona.</p> <p>(1989) Desarrollo de la investigación en el campo del currículo, ENEP-Iztacala, México.</p> <p>(1983) "La organización del conocimiento social y sus implicaciones en el diseño curricular", en Perfiles Educativos (19), CISE, UNAM, México.</p> <p>(1985) "Marco teórico para el estudio del rendimiento escolar. Evaluación del currículum", en Perfiles Educativos (27,28), CISE, UNAM, México.</p> <p>(1988) "Investigación para evaluar el currículo universitario", en Antología para la actualización de profesores de enseñanza media superior, UNAM-Porrúa, México.</p> |
|--|---|---|

| | | |
|--|--|--|
| | <p>J. *</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Giroux, Henry. * ▪ Glazman Nowalsky, Raquel. ▪ Glazman, R. et al. ▪ Glazman, R. y Ma. de Ibarrola. ▪ Jackson, P. * ▪ Kemmis, S. * ▪ Landesmann, Monique (comp.) ▪ Landesman, M. et al. ▪ Miranda, J. C. ▪ Pansza González, Margarita. ▪ Pansza, M. et al. ▪ Pasillas, M. A.. ▪ Pinar, W. * | <p>(1983) La enseñanza, su teoría y su práctica, Akal, Madrid.</p> <p>(1981) Curriculum and Instruction, McCutchan, Berkeley.</p> <p>(1985) "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: análisis crítico", en Cuadernos Políticos, núm 44, 36-65, Era, México.</p> <p>(1982) "Algunas reflexiones para la evaluación del docente" en Memorias del 1er. Foro Nacional de Investigación en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), UNAM-CONNAyT, México.</p> <p>(1988) "México: los actores de la investigación curricular al inicio de 1988", en Cero en conducta (11, 12), Educación y Cambio, México.</p> <p>(1983) Simposio Experiencias Curriculares de la Última Década, vols. I y II, DIE/CINVESTAV/IPN, México.</p> <p>(1987) Planes de estudios. Propuestas institucionales y realidad curricular, Nueva Imagen, México.</p> <p>(1975) La vida en las aulas, Marova, Madrid.</p> <p>(1988) El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción, Morata, Madrid.</p> <p>(1987) Curriculum, racionalidad y conocimiento, Universidad Autónoma de Sinaloa, Colección Educación, México.</p> <p>(1984) "La construcción social del conocimiento en el currículo de medicina", en Memorias del IV Coloquio de Investigación, ENEP-Iztacala, UNAM, México.</p> <p>(1987) "El concepto de currículo oculto" en Foro Universitario, STUNAM, México.</p> <p>(1987) "Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinarias en el currículo", en Perfiles Educativos (36), CISE, UNAM, México.</p> <p>(1988) Pedagogía y currículo, Gernika, México.</p> <p>(1989) "Las aportaciones de Jean Piaget al análisis de las disciplinas en el curriculum" en Serie sobre la Universidad (7), CESU, UNAM, México.</p> <p>(1986) Fundamentación de la didáctica, t. I y Operatividad de la didáctica, t. II, Gernika, México.</p> <p>(1988) "El curriculum, elemento que transforma el conocimiento en contenidos escolares" en Colección Pedagógica Universitaria (17), Centro de Investigación Educativa, Universidad Veracruzana, Xalapa.</p> |
|--|--|--|

| | | |
|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Remedi, Eduardo. ▪ Remedi, E. (comp.) ▪ Remedi, E. y A. Furlán. ▪ Ruíz Larraguivel, Estela. | <p>(1975) Curriculum theorizing. The reconceptualists, McCutchan Pub. Co., Berkeley.</p> <p>(1983) "La reconceptualización de los estudios sobre el curriculum", en Gimeno Sacristán, La enseñanza: su teoría y su práctica, Akal, Madrid.</p> <p>(1982) "Curriculum y accionar docente", en C. Barrón y A. Díaz Barriga, Encuentro sobre Diseño Curricular, ENEP-Aragón, UNAM, México.</p> <p>(1986) Racionalidad y Curriculum. Temas Universitarios (12), UAM-X, México.</p> <p>(1989) "Supuestos teóricos: discursos-contenido-saber en el quehacer docente", en A. Furlán y M. A. Pasillas, Desarrollo de la investigación en el campo del curriculum, ENEP-Iztacala, UNAM, México.</p> <p>(1983) Simposio sobre experiencias curriculares en la última década", en Cuadernos DIE, DIE, CINESTAV, IPN, México.</p> <p>(1983) "Curriculum, contenido y actividad, tres prácticas que se reiteran", en Simposio sobre experiencias curriculares de la última década, DIE, CINESTAV, IPN, México.</p> <p>(1983) "El curriculum oculto de las universidades progresistas", PLANIUC (4), 8, México.</p> <p>(1985) "Curriculum y realidad curricular" en Universidades (101), UUAL, México.</p> <p>(1985) "Reflexiones sobre la realidad curricular", en Perfiles Educativos (29), CISE, UNAM, México.</p> |
|--|--|--|

FUENTE: COMIE, 1995; Rojas, 2005.

* Aunque lo que se pretende mostrar en este estado del conocimiento es la producción discursiva en México, se han incluido dentro de este período siete teóricos extranjeros cuyos textos ejercieron una fuerte influencia fundamentalmente en la conceptualización y replanteamiento del campo curricular, derivando nuevas propuestas de diseño en nuestro país durante la década de los ochenta.

Un acontecimiento que cabe resaltar dentro de esta década es la creación en 1984 del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), institución que desde ese momento se ha dedicado a fomentar la investigación en general, apoyando financieramente algunos proyectos (entre ellos los de educación).

Cuadro 1.c

Eventos académicos en torno al campo curricular (o que abordaron la temática sobre curriculum) realizados en nuestro país.

Década de los ochenta.

| AÑO | EVENTO ACADÉMICO |
|------|---|
| 1981 | Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa. |
| 1982 | Encuentro sobre Diseño Curricular. ENEP-Aragón, UNAM. Simposio Curriculum y Práctica Profesional ¿Continuidad o Ruptura?. Universidad Autónoma de Sinaloa. |
| 1983 | Simposio de Experiencias Curriculares en la última Década. DIE-CINVESTAV, IPN. |
| 1985 | Foro Análisis del Curriculum de la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP-Aragón, UNAM. |
| 1987 | Primer Encuentro Nacional sobre Innovaciones en Educación Superior. Universidad Autónoma de Nuevo León. Formación de Profesionales ante los Retos del Siglo XXI. Universidad de Guadalajara. |
| 1988 | Foro Nacional Opciones de Innovación en Educación Superior. Universidad Autónoma de Nuevo León. Simposio Desarrollo de la Investigación en el Ámbito del Curriculum. ENEP-Iztacala, UNAM. |
| 1989 | II Simposio de Desarrollo de la Investigación Educativa. Homenaje a Tyler. ENEP-Iztacala, UNAM. |

FUENTE: COMIE, 1995.

2.1.3 Década de los noventa

La conclusión de la década de los ochenta e inicio de los noventa puede reconocerse como una cuarta etapa en el desarrollo del campo curricular, en la que es posible apreciar un conjunto de tensiones que lo estructuraron: una que se da a partir del contraste entre la reflexión teórica y las conceptualizaciones desprendidas de la práctica, otra que se origina en el debate entre el curriculum formal y el vivido, y una más que se da frente a la conformación de una

comunidad de investigadores de este campo y las diferentes tradiciones o perspectivas teóricas que representan; sin embargo,

El ámbito predominante de la producción en este campo siguió teniendo como interés central la conformación de propuestas y modelos para la planeación y diseño de planes y programas de estudios que, como ya indicamos, se vio aparejado con los procesos de reforma curricular, descentralización educativa y certificación propios de la década pasada (Díaz Barriga Arceo y Lugo, 2003: 68).

Durante la década de los noventa se puede identificar la continuación de una fuerte producción discursiva en el campo curricular, aunque en un giro inesperado dicho campo fue incorporando aportaciones conceptuales de carácter internacional y a su vez recuperando materiales producidos desde el orden nacional; integración que permitió una mejor comprensión de la evolución y transformación del concepto y de su producción, a partir de ello es posible distinguir el desarrollo de una variedad de trabajos en cinco ámbitos: conceptualización de la esfera de lo curricular, desarrollo del curriculum, procesos y prácticas curriculares, el curriculum vinculado a la formación profesional y la evaluación curricular (cfr. Díaz Barriga, 2003).

Frente a la claridad que pareció caracterizar esta nueva estructuración del campo curricular, los ámbitos sobre los que giraron sus avances presentan una muestra significativa de textos que fueron publicados durante la década (ver cuadro 1.d); la producción de textos durante este período se triplicó en relación a la década anterior, acentuándose nuevamente la producción en el área dirigida al desarrollo del curriculum, así como al ámbito que refiere al campo en relación a la formación de profesores; sólo una pequeña parte estuvo dirigida a la conceptualización de la disciplina¹⁰.

En el ámbito que refiere a la conceptualización de la esfera curricular¹¹, fundamentalmente destacaron trabajos que pretendían la reconstrucción histórica de las diferentes miradas que caracterizaron al campo dando origen a

¹⁰ Información recuperada de los datos que presenta el estado del conocimiento durante la década de los noventa, publicados por el COMIE en el 2003, p.p. 24-28

¹¹ Ámbito que constituye el interés particular del estudio que aquí se presenta y que se encuentra indicado en el estado del conocimiento de la década de los noventa, publicado por el COMIE en el 2003.

la disciplina, así como trabajos que puntualizaban la existencia de una nueva racionalidad en el campo. “El reconocimiento de la `racionalidad’ que subyace en las propuestas curriculares forma parte de una tendencia que se empezó a desarrollar en la década de los ochenta, y en los noventa tiene ya evolución propia” (Díaz Barriga, 2003; 41).

Dentro de este estudio de la racionalidad en el discurso, se incorporaron planteamientos de la hermenéutica habermasiana con la intención de clarificar las propuestas curriculares que se planteaban, adhiriendo las nociones de hermenéutica y dialéctica como formas metodológicas de investigación. En estas producciones discursivas se incluyen también algunos otros campos (filosófico-social, del mundo laboral, de origen psicológico y de orden pedagógico) desde los cuales se acuñan nuevos conceptos como el de “gestión curricular”, “flexibilidad curricular” y “educación por competencias” que dieron mayor movilidad al campo del curriculum.

Por otro lado, también se continuó el análisis y la incorporación de aportaciones de teóricos del movimiento crítico estadounidense como Giroux y McClaren, con la intención de ampliar la noción de crítica en la realidad educativa.

Nuevamente, durante este período las necesidades y demandas desde el ámbito laboral, impusieron un nuevo orden en la conformación de los currícula, y las nuevas tendencias internacionales en materia de política educativa y económica, imprimían un sello a la construcción de nuevos modelos curriculares. En un orden de acontecimientos, las necesidades educativas tenían que ser resueltas a partir de propuestas que dieran alternativas prácticas para la inserción de las nuevas políticas, consecuentemente a partir de estas demandas los especialistas iniciaron una nueva producción conceptual en el campo del curriculum, adoptando conceptos provenientes de ellas y particularmente del mundo del trabajo.

Los conceptos “flexibilización curricular” y “educación por competencias” proceden claramente del mundo del trabajo, se han incorporado al campo

curricular donde van teniendo desarrollos propios. En el estudio de la evolución de estos términos merece señalarse que mientras el desarrollo conceptual del de determinación curricular fue construido por una especialista en el campo del currículo, las propuestas de flexibilización y competencias fueron formuladas por los responsables de políticas educativas institucionales. Así, su incorporación y evolución obedeció a una exigencia práctica, primero los responsables de la política institucional establecieron planes de desarrollo orientados hacia estas estrategias y, en un segundo momento, los especialistas en currículo se vieron en la necesidad de generar estrategias, técnicas, propuestas metodológicas, delimitaciones conceptuales con la finalidad de llevar al terreno de la práctica curricular las propuestas de flexibilización curricular y educación por competencias (Díaz Barriga, 2003: 48).

Estos conceptos que fueron acuñados desde el ámbito laboral propiciaron el diseño de muchas propuestas curriculares que determinaron el nuevo rumbo en el desarrollo curricular en nuestro país. La idea de flexibilización recuperaba preocupaciones y alternativas que ya en el pasado se habían puesto en marcha, como la incorporación del sistema de créditos y la preespecialización en los planes de estudio. Evidentemente estas ideas respondían a nuevas medidas de cambio en las reformas de las universidades públicas.

[...] la noción de flexibilidad que actualmente circula pone el énfasis en los aspectos económicos al privilegiar el orden del mercado y del aparato productivo como los ejes fundantes o esenciales del currículo.

Desde una perspectiva abierta, no esencialista, es posible una conceptualización más social de la flexibilidad curricular, una que no excluya lo económico, pero que no se limite ni se cierre o subordine a ello absolutamente (Orozco, 2001: 163).

La formación profesional en este momento destaca el valor concedido a las habilidades que exige el mundo del trabajo; es decir, lo que importa más que el conocimiento que se posee, es la capacidad de aprovechar ese conocimiento para obtener resultados. Los planes de estudio deben plantear estructuras que permitan a los estudiantes la adquisición y desarrollo de habilidades que a la vez que están aprendiendo las puedan poner en práctica y sean correspondientes con los requerimientos del sistema productivo y social en general.

Bajo esta lógica de la producción flexible, ya no se requiere formar especialistas, sino un nuevo tipo de profesional que maneje los lenguajes para la transmisión y comunicabilidad de saberes, y adquirir competencias profesionales para aplicar conocimientos a la resolución de problemas de las industrias flexibles; se quiere, desde esta lógica, cambiar las universidades

para habilitar a sus egresados no en el trabajo individual propio del ejercicio liberal de la profesión, sino en la actitud para el trabajo en equipos competitivos (Orozco, 2001: 165).

En esta década de fin de siglo, nuevamente es posible observar la vinculación de la economía y el empleo como ejes que definen al campo curricular; lo que prevalece es un enfoque neoeconómico del curriculum, donde se incluyen procesos de subjetividad poco articulados a los procesos económicos del trabajo. “En los noventas, la noción currículum flexible se está convirtiendo en herramienta metodológica *ad doc* para otorgar un nuevo sentido a varias cuestiones de las reformas académicas universitarias” (Orozco, 2001: 169). Es así como la perspectiva de curriculum flexible se incorpora a la política educativa nacional a partir del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 con el cual se pretenden lograr nuevas relaciones entre educación y empleo. La gestión curricular cobra un sentido relevante al considerar de manera preponderante dentro de esta perspectiva, la asignación de recursos financieros desde los ámbitos empresariales para apoyar el desarrollo de las instituciones de educación superior, así como la nueva organización académica basada en créditos y equivalencias para favorecer la movilización y tránsito del estudiante por diferentes espacios educativos.

En México, el diseño del currículum flexible comenzó su discusión como una temática que suponía realizar tareas complejas en virtud de que era una de las primeras políticas educativas emergente en un momento en que la globalización económica determinaba numerosos procesos, entre ellos los educativos, que se establecen como expresiones de la nueva economía (Martínez Lobatos, 2004: 58).

Sin embargo, la adopción del concepto de curriculum flexible, a pesar de haberse generalizado hacia el campo de la didáctica, no contó con mayores conceptualizaciones que delimitaran con claridad lo que su discurso contenía. Las construcciones que de él se fueron derivando sólo referían a medios, apoyos y espacios para generar una mayor cobertura y calidad en los servicios educativos.

Las posibilidades de flexibilizar acciones académicas implican también nuevos mecanismos de regulación de la práctica educativa y llevan a analizar y reformular la reglamentación universitaria, sobre todo en el seguimiento y

autorización de acciones emanadas de los planes de estudio (Martínez Lobatos, 2004: 60).

Como se puede observar, la flexibilidad no integró mayores elementos de construcción epistemológica y pedagógica, los aspectos incorporados en su dimensión económica resaltaron fundamentalmente una perspectiva de instrumentabilidad, donde lo que se reconoció fue una posibilidad de hacer más operable el curriculum.

Otro término más que fue integrado a esta conceptualización de la esfera curricular fue el de formación en competencias, derivado también del mundo del trabajo y particularmente retomado de las determinaciones de la Organización Internacional del Trabajo. De acuerdo con Barrón son tres las razones que fundamentan esta perspectiva: “a) enfocar el crecimiento económico y el desarrollo social en el ser humano, b) crear mejores puestos de trabajo en los que el factor decisivo sea la susceptibilidad de emplearse de cada ser humano, y c) centrarse en la necesidad de cambio” (2004: 28).

Este nuevo concepto, al igual que el de flexibilidad del curriculum, estuvo también dirigido más a una esfera de aplicaciones prácticas desde un enfoque que se interesaba por reducir los costos en la educación, que a un valor pedagógico de sus propuestas.

Dentro de este mismo lugar de conceptualización, fue posible apreciar la incorporación de aportaciones desde lo psicológico tales como: la visión constructivista vinculada con los enfoques psicogenéticos piagetano y cognoscitivista, que ya desde la década anterior se habían hecho presentes en algunas propuestas a nivel nacional.

De esta manera, se retomaron conceptos como autoestructuración, aprendizaje operatorio, cambio conceptual, nivel de desarrollo cognitivo y se desarrolló el enfoque de currículo orientado al descubrimiento y la investigación o al fomento de las habilidades de pensamiento (Díaz Barriga, 2003: 52).

Estas líneas de investigación se continuaron durante la década logrando avances no sólo en el plano de la intervención sino también en el teórico. La

producción de trabajos desde este ámbito se constituye en una muestra de la articulación lograda entre un conjunto de conceptos desarrollados desde el constructivismo y el campo de la enseñanza y el manejo de los contenidos educativos.

[...] se puede reconocer que mientras en la década de los ochenta la psicología fue desplazada en la reflexión curricular, en particular por la sociología a partir de las propuestas de Eggleston y Apple entre otros, en la década de los noventa la psicología de corte constructivista permite retomar la presencia de la psicología en el ámbito curricular. Se trata, desde un punto de vista psicoanalítico, de un retorno que tiene frente a sí el reto de regresar superando y modificando los límites que la psicología impuso al ámbito curricular previamente (Díaz Barriga, 2003: 55-56).

Asimismo, dentro de la esfera del desarrollo curricular, esta década estuvo signada por una prolífera producción de propuestas que enfatizaron las diferentes perspectivas elaboradas durante este período. “Podemos decir que fue una década marcada por proyectos de reforma curricular a gran escala y por la búsqueda o adaptación de modelos académicos que respondieran a determinadas demandas educativas” (Díaz Barriga Arceo y Lugo, 2003: 68).

Dentro de dichas propuestas se destacaron los enfoques sobre educación basada en competencias, curriculum flexible, los diseños basados en el constructivismo psicopedagógico y los enfoques propios de la psicología cognitiva y sociocultural, los centrados en enfoques de resolución de problemas y las propuestas denominadas temas o ejes transversales del curriculum, así como también la formación interdisciplinaria y multidisciplinaria y los enfoques administrativos de planeación estratégica, análisis institucional o de calidad total y excelencia aplicados al desarrollo y evaluación del curriculum.

La producción discursiva en el campo, aunque se fue enriqueciendo con variados referentes teóricos, continuó apuntando preponderantemente a propuestas de desarrollo (modelos curriculares).

En lo relativo a los enfoques teóricos y las metodologías para el desarrollo curricular, encontramos cambios importantes en la década respecto a la anterior. Es innegable que la aproximación constructivista, en sus diversas expresiones, fue la que tuvo el papel protagónico en la década y presidió las

principales reformas curriculares, así como importantes proyectos de investigación sobre procesos curriculares, de enseñanza, desarrollo y formación docente (Díaz Barriga, 2003: 254).

La tensión desprendida de la lucha entre lo teórico y lo técnico en el campo de la conceptualización del curriculum, permitió una fuerte reflexión que enriqueció la fuente conformada por diferentes perspectivas originadas fundamentalmente desde la práctica.

Cuadro 1.d

Textos en torno al campo curricular.

Década de los noventa.

| TEXTO | AUTOR | OBRA |
|--|---|---|
| Libros, artículos y ensayos que abordan lo curricular. | Aguado, I. y Contreras, O. Aguirre, E. | (1994) "El lugar del deseo en el currículo", en Amie, año 1, no. 0, enero-abril, México. (1990) "Aspectos generales de la evaluación curricular en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza", en Evaluación curricular: memoria del VI encuentro de unidades de evaluación, Cuadernos de Planeación Universitaria, tercera época, año 4, México. |

| | |
|--|--|
| Alanís y Díaz. | (1992) "Hacia un currículum convergente para el posgrado. Posibles tendencias internacionales del currículum del siglo XXI", en Omnia, no. Especial, junio, México. |
| Álvarez Anguiano, C. et al. | (1994) "Propuesta de técnicas multivariadas en el análisis de la evaluación curricular", en Reencuentro, no. 11; Colegio de Ciencias y Humanidades-Sur, UNAM, México. |
| Álvarez, J. | (1990) "Elementos para la evaluación curricular", en Evaluación curricular: memoria del VI encuentro de unidades de evaluación, Cuadernos de Planeación Universitaria, tercera época, año 4, México. |
| ANUIES. | (1997) Innovación curricular en las instituciones de educación superior, ANUIES/UAS, México. |
| Argüelles, A. (comp.) | (1996) Competencia laboral y educación basada en normas de competencia. Limusa/SEP/CNCCCL/CONALEP, México. |
| Arredondo, V. | (1995) "Políticas de flexibilidad curricular en educación superior", Memorias del Foro de Análisis sobre Flexibilidad Curricular, UAEM, México. |
| Aznaurían, A. y Reyes, R. | (1990) "Los troncos comunes en la currícula universitaria", en Las profesiones en México, 7, UAM-X, México. |
| Barrón, C. y Gómez, J. | (1999) "La flexibilidad curricular, ¿única alternativa para la formación profesional?. Coloquio Internacional: La educación desde la perspectiva de la mundialización-globalización, en Educación, CESU, México. |
| Bellido, M. E. y Crespo, S. | (1998) "Los docentes en el diseño y reestructuración curricular", en Educación 2001, no. 40, septiembre, México. |
| Berruecos, L. (Coord.) | (1998) La evaluación en el sistema modular, UAM-X, México. |
| Bonilla, R. | (1993) "Reflexiones en torno al currículum", en Reforma y utopía, no. 8, Universidad de Jalisco, Guadalajara. |
| Camargo, J., Tarín, M. y Espericueta, T. | (1996) "El diseño curricular de la licenciatura en agronomía", en Reencuentro, no. 15, enero, México. |
| Capriles, C. y Domínguez, C. | (1993) "La experiencia modular en la Escuela de Arte Teatral del INBA", en Reencuentro, no. 10, septiembre, México. |
| Cardacci, D. | (1996) "Salud, género y currículum", en Perspectivas Docentes, no. 20, septiembre-diciembre, México. |
| Carrillo, M. | (1990) La evaluación curricular y sus |

| | | |
|--|----------------------------|--|
| | | consideraciones hacia lo social”, en Psicología y Sociedad, vol. IV, no. 9, UNAM, México. |
| | Carrión, C. | (1993) “Propuesta metodológica para la conducción política del desarrollo curricular”, en Revista de la Educación Superior, vol. 22, no. 1 (85), enero-marzo, México. |
| | Casarini, M. | (1997) Teoría y diseño curricular, Trillas, México. |
| | Castañeda, A. | (1991) “Formación de maestros e investigación en el campo del currículo”, en Revista Mexicana de Educación Médica, 1, México. |
| | Castañeda, S. | (1992) “Análisis del currículum, una perspectiva desde la práctica docente”, en Pedagogía, vol. 8, no. 1, Universidad Pedagógica Nacional, México. |
| | Celis, G. | (1995) “Experiencias de flexibilidad curricular, el caso de la Universidad Iberoamericana”, Memorias del Foro de análisis sobre flexibilidad curricular, UAEM, México. |
| | Comas, O. J. | (1997) “El análisis institucional como base para la innovación curricular”, en Innovación curricular en las instituciones de educación superior, ANUIES, UAS, México. |
| | Crespo, S. | (1990) “Evaluación del plan de estudios de enfermería de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza”, en Evaluación curricular: Memoria del VI Encuentro de Unidades de Evaluación, Cuadernos de Planeación Universitaria, tercera época, año 4, México. |
| | Crocker, Farfán y Quezada. | (1997) “Construcción de diseños curriculares por competencias profesionales en educación superior en la etapa de globalización. El caso de la licenciatura en nutrición de la Universidad de Guadalajara”, en Innovación curricular en las instituciones de educación superior, ANUIES, UAS, México. |
| | De Alba, A. | (1991) “Algunas reflexiones sobre el desarrollo del discurso crítico del currículum en México”, en De Alba, Díaz Barriga y González (comps.), El campo del currículum, Antología, vols. I y II, CESU-UNAM, México. |
| | | (1991) Evaluación Curricular. Conformación conceptual del campo, CESU-UNAM, México. |
| | | (1991) “Determinación curricular y orientación del currículum universitario”, en Perspectivas Docentes, no. 4, enero-abril, México. |
| | | (1997) El currículum universitario de cara al nuevo milenio, CESU-UNAM, Plaza y Valdés, México. |
| | | (1997) “Currículum de primaria, contenidos |

| | | |
|--|--|--|
| | | ambientales y educación informal”, en Cero en Conducta, vol. 12, no. 44, abril, México. |
| | De Ibarrola, M. | (1990) “Evaluación curricular: entre la realidad y el modelo”, en Evaluación curricular: Memoria del VI Encuentro de Unidades de Evaluación, Cuadernos de Planeación Universitaria, tercera época, año 4, UNAM, México. |
| | De la Vega, S. | (1996) “Integración y flexibilidad del curriculum de la educación básica”, en Pedagogía, vol. 11, no. 9, enero-marzo, México. |
| | Díaz Barriga, A. | (1990) “La evaluación curricular”, en Evaluación curricular: Memoria del VI Encuentro de Unidades de Evaluación, Cuadernos de Planeación Universitaria, tercera época, año 4, México. (1991) “La disolución del concepto currículum”, en Perspectivas Docentes, no. 6, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa. (1992) El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas, Rei-Argentina/Instituto de Estudios y Acción Social/Grupo Aique, Buenos Aires. |
| | Díaz Barriga, Martínez, Reygadas y Villaseñor. | (1993) “Sistemas modulares y currículum ayer, hoy y mañana”, en Reencuentro, 10, UAM-X, México. |
| | Díaz Barriga, A. (coord.). | (1995) Currículo, evaluación y planeación educativas, tomo 1, COMIE/CESU/ENEP-I-UNAM, México. |
| | Díaz Barriga, A. | (1995) “La evaluación curricular. Una aproximación a elementos centrales de esta disciplina y su ubicación en México”, en Cuadernos Pedagógicos Universitarios, no. 8, Colima. (1996) Ensayos sobre la problemática curricular, Trillas, México. (1997) Didáctica y currículum, Paidós, México. |
| | Díaz Barriga Arceo, Lule, Pacheco, Rojas y Saad. | (1990) Metodología de diseño curricular para educación superior, Trillas, México. |
| | Díaz Barriga Arceo, F. | (1994) “La formación en aspectos metacurriculares con los alumnos de educación media superior”, en Perfiles Educativos, no. 65, CESU-UNAM, México. |
| | Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández, G. | (1998) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista, McGraw Hill, México. |
| | Figuroa de Katra, L. | (1993) “Formación ambiental y currículum universitario. Algunos fundamentos filosóficos”, en Currículum y problemática ambiental, IIE-IPE-UV/FOMES, México. |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>Figueroa, M.</p> <p>Filloy, E.</p> <p>Fuenlabrada, I. y Taboada, E.</p> <p>Fuentes, R.</p> <p>Furlán, A.</p> <p>Furlán, A. y Pasillas, M. A.</p> <p>García, J. M.</p> <p>Gómez, R. A.</p> <p>Jarillo, E. y Arroyave, G.</p> <p>Marín, D. E.</p> | <p>(1990) "Evaluación curricular: una propuesta", en Evaluación curricular: Memoria del VI Encuentro de Unidades de Evaluación, Cuadernos de Planeación Universitaria, tercera época, año 4, México.</p> <p>(1995) "Diseño y desarrollo curricular para la enseñanza de las matemáticas", en Perfiles Educativos, no. 68, abril-junio, CESU-UNAM, México.</p> <p>(1992) "Currículum e investigación educativa: una propuesta de innovación para el nivel básico", en Perspectivas, vol. 22, no. 1, enero-marzo, México.</p> <p>(1992) "El material didáctico con desarrollo curricular: un recurso para la formación docente", en Estudios en Didáctica, Grupo Editorial Iberoamérica, México.</p> <p>(1996) Diseño curricular para las escuelas de comunicación, Trillas, México.</p> <p>(1996) Curriculum e institución, Cuadernos del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, no. 16.</p> <p>(1997) Ideología del discurso, currícula, ENEP-I/UAS, México.</p> <p>(1999) Ralph Tyler, lecturas comprometidas a cuarenta años de "Principios básicos del currículo", UNAM-UAS, México.</p> <p>(1995) "La consolidación de la teoría curricular en los Estados Unidos (1912-1949)", en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. 25, no. 2, abril-junio, México.</p> <p>(1995) "Los pioneros de la teoría curricular en los Estados Unidos (1875-1910)", en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. 25, no. 1, enero-marzo, México.</p> <p>(1997) "La revisión de programas un modelo alternativo de evaluación curricular", en Revista de Educación Superior, no. 87, México.</p> <p>(1997) "Modelo institucional basado en competencias", en Innovación curricular en las instituciones de educación superior, ANUIES-UAS, México.</p> <p>(1996) "Veinticinco años de experiencia de diseño curricular en medicina", en Revista de la Asociación Mexicana de Investigadores en Educación, no. 7, México.</p> <p>(1992) "Evaluación curricular e investigación educativa. Sus distintas racionalidades en la</p> |
|--|--|--|

| | | |
|--|----------------------------|---|
| | | UNAM”, en Divulgación Científica, México. |
| | Medellín, P y Nieto, L. M. | (1994) “El desarrollo curricular en la construcción de un proyecto académico”, en Revista de la Educación Superior, vol. 23, no. 3, México. |
| | Orozco, B. | (1994) “El campo problemático de la evaluación curricular: trayectoria, situación actual y problematización conceptual en perspectiva”, en Perspectivas Docentes, no. 13, México. |
| | | (1994) “La evaluación curricular: situación actual y problematización conceptual”, en Imágenes Educativas, vol. 1, no. 3, UNAM, México. |
| | Palacios, F. | (1992) “¿Es posible el enfoque holístico del mundo y de la vida con un currículum por asignaturas?”, en Revista Mexicana de Pedagogía, vol. 2, no. 10, México. |
| | Rivas, L. | (1995) “Reflexiones sobre una experiencia metodológica de rediseño curricular”, en Siglo XXI. Perspectivas de la educación en América Latina, 0, México. |
| | Rugarcía, A. | (1996) “La crisis de la recisión curricular”, en Renglones, no. 34, abril-julio, México. |
| | Sánchez, S. et al. | (1999) “La construcción social del currículum: problemas en la teoría y desarrollo curricular”, en Pedagogía, vol. 10, no. 4, México. |
| | Santamaría, R. | (1991) “Evaluación curricular. Diferentes modelos teóricos”, en Universidades, vol. XLI, no. 2, México. |

FUENTE: COMIE, 2003.

Cuadro 1.e

Eventos académicos en torno al campo curricular (o que abordaron la temática sobre curriculum) realizados en nuestro país.

Década de los noventa.

| AÑO | EVENTO ACADÉMICO |
|------|---|
| 1991 | I Congreso Internacional Curriculum y Siglo XXI. El curriculum universitario. CESU/CISE/ENEP-Aragón-UNAM/UV/UNER-Argentina, México. |
| 1992 | II Congreso Internacional Curriculum y Siglo XXI. La cultura. CESU- |

| | |
|-------------|---|
| | UNAM, México. |
| | Encuentro de Escuelas con Sistema Modular. UAM-X, México. |
| | Foro Nacional sobre Prospectiva Curricular. Universidad de Guadalajara. |
| 1993 | II Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE, México, D.F. |
| 1989 a 1993 | 14 Seminarios sobre Profesiones. UAM-X, México. |
| 1995 | Foro de análisis sobre flexibilidad curricular. México. |
| | III Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE, México, D.F. |
| 1996 | Encuentro de modelos curriculares de las instituciones de educación superior. ANUIES, México. |
| 1997 | Foro de análisis sobre la innovación curricular en las instituciones de educación superior. ANUIES/UAS, México. |
| | IV Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE, Mérida, Yuc. |
| 1999 | V Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE, Aguascaliente, Ags. |

FUENTE: COMIE, 2003.

Es importante resaltar un acontecimiento que impulsa y a la vez se convierte en promotor de las producciones teóricas en el campo del currículum durante esta década: la creación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. “El COMIE es una organización nacional de investigadores educativos fundada en el año de 1993, a raíz de haber convocado a cerca de 200 académicos para elaborar el estado del arte de la investigación educativa en el país. Al constituirse formalmente como asociación se propuso alentar la investigación educativa a través de muy diversas acciones, dentro de las que destaca la organización de congresos nacionales cada dos años, la edición de una revista especializada, la Revista Mexicana de Investigación Educativa y la elaboración de los estados de conocimiento cada década” (Rueda, 2006: 35).

2.1.4 Inicio del siglo XXI

Frente a esta riqueza que caracterizó el fin del siglo XX, es posible encontrar en los inicios de esta nueva era una serie de inquietudes que se distinguen por lograr una articulación más congruente entre las miradas que se desprenden de las diferentes perspectivas teóricas y el desarrollo de nuevas propuestas curriculares. Sin embargo, aunque se continúa avanzando sobre los

planteamientos de nociones conceptuales desprendidas de los enfoques cognoscitivistas y constructivistas, y prosigue la evolución de las concepciones de curriculum flexible, diseño de la educación basada en competencias, manejo de ejes transversales en los contenidos y algunos otros modelos curriculares de vinculación con el ámbito del trabajo, no ha sido suficiente con adscribirse a alguna postura y llevarla a la práctica (ya sea como diseño de un proyecto o más directamente en el aula), se requiere la recuperación de sus fuentes conceptuales y valorar el impacto y los cambios que se producen en las concepciones que se generan, así como también es necesario estructurar estrategias técnicas que den sentido a la tarea curricular, reconociendo que:

[...] no bastan por sí mismas, sino que requieren de un indispensable soporte conceptual, pero ello obliga a quienes se encuentran comprometidos con la conceptualización por su acercamiento a la teoría, a la epistemología o a la teoría crítica para comprometerse con el desarrollo de articulaciones entre sus elaboraciones y las necesidades de la práctica (Díaz Barriga, 2003: 257).

En la actualidad el campo del curriculum continúa enriqueciéndose con perspectivas que no sólo apuntan a cuestiones sociológicas o psicológicas en forma separada, parte de la riqueza y de los nuevos intereses en su conceptualización y en su desarrollo, ha empezado a reconocer nuevas posturas que pueden considerarse como poscríticas, posmodernas y/o neoliberales, tratando de conjuntar nociones conceptuales que atiendan o se inserten desde diferentes ámbitos disciplinares para responder a los requerimientos actuales en materia de educación, de lo social, lo político, lo económico y lo ideológico.

En años recientes hemos observado un cambio en todos los campos de la teorización social. En cuanto al llamado posmodernismo, cuestionaba las llamadas metanarrativas y todo el pensamiento funcional; el posestructuralismo colocaba en duda al sujeto cartesiano y las críticas sociales basadas en cualquier noción de emancipación o liberación. Tales cuestionamientos no podían dejar de tocar, también, las teorías críticas en educación y currículo (Da Silva, 2000: 207).

Desde esta perspectiva, en el campo curricular se han ido incorporando algunas teorías poscríticas, dentro de las cuales sobresale por ejemplo el multiculturalismo, el cual apela a la tolerancia y a la convivencia pacífica entre

las diferentes culturas; de ella se desprenden dos vertientes: un multiculturalismo liberal o humanista y un multiculturalismo crítico.

La perspectiva liberal –dicho de otro modo, humanista- enfatiza un currículo multicultural basado en las ideas de tolerancia, respeto y convivencia armónica entre las culturas. En la perspectiva más crítica esas nociones dejarían intactas las relaciones de poder que están en la base de la producción de diferencia (Da Silva, 2000: 209).

Otra postura más que se integra a estas nuevas tendencias es el posmodernismo, vertiente que se desarrolla desde el cuestionamiento del pensamiento social y político desarrollado a partir de la Ilustración. Éste es un movimiento intelectual que sitúa una nueva época histórica, en contraposición de la anterior. Así, encontramos que “Mientras que el multiculturalismo es un movimiento teórico y político centrado en cuestiones educativas, el posmodernismo es una perspectiva amplia que ha tenido implicaciones amplias en campos tan diversos como el arte y la filosofía, la literatura y la antropología, el teatro y la religión” (Da Silva, 2000: 209).

Vinculada también al posmodernismo se ha entrelazado la perspectiva del posestructuralismo, resaltando el énfasis en el lenguaje como un sistema de significación. Siguiendo los planteamientos de Da Silva, esta postura ha cobrado fuerza a partir de las aportaciones de Foucault y Derrida, desde quienes se han recuperado algunas de sus ideas y se ha enfatizado la idea de que el curriculum no puede ser pensado como algo meramente técnico.

Desde las aportaciones de las teorías críticas en el pasado, fue posible entender al curriculum como un espacio de poder, que dentro de un sistema capitalista su función es la reproducción de las estructuras sociales, así como también fue posible ubicarlo como una construcción social y no únicamente escolar. Hoy en día, a través de las teorías poscríticas, es posible visualizar que el curriculum no puede ser comprendido sin un análisis de las relaciones de poder en las que se encuentra incluido, pero que no basta con limitar ese análisis sólo a las relaciones económicas, la noción de poder se ha ampliado a otros ámbitos y procesos inmersos en todo el entramado de la educación.

En suma, después de las teorías críticas y poscríticas, no podemos mirar más el currículo con la misma inocencia de antes. El currículo tiene significados que van mucho más allá de aquellos en los que las teorías tradicionales nos confinan. El currículo es lugar, espacio, territorio. El currículo es una relación de poder. El currículo es trayectoria, viaje, recorrido. El currículo es autobiografía, nuestra vida, *curriculum vitae*: en el currículo se forja nuestra identidad. El currículo es texto, discurso, documento. El currículo es documento de identidad (Da Silva, 2000: 217).

Queda claro entonces, que en esta nueva década que marca el inicio del siglo XXI, la disciplina curricular aún requiere de una ardua tarea tanto de conceptualización como de vinculación entre teoría y práctica, donde los planteamientos conceptuales que se desprendan de las diferentes perspectivas teóricas que se van construyendo (o en algunos casos recuperando desde otras disciplinas científicas), enlacen de manera explícita los supuestos epistemológicos que subyacen en ellas con los referentes empíricos que dan lugar a propuestas de operación.

Los discursos que se produzcan, deberán contener y enfatizar visiones teóricas y prácticas que consoliden el campo de la conceptualización, pero también el del desarrollo, de manera articulada, no prescriptiva, pero sí abierta a la comprensión y a la interpretación contextualizada, incluyente de una reforma intelectual que logre vincular las nociones epistemológicas y pedagógicas a un quehacer cotidiano en el ámbito didáctico.

Cuadro 1.f

Textos en torno al campo curricular.

Inicio del siglo XXI.

| TEXTO | AUTOR | OBRA |
|--|------------------------|--|
| Libros, artículos y ensayos que abordan lo curricular. | Barrón, C. (Coord.) | (2004) Currículum y actores. Diversas miradas, CESU-UNAM, México. |
| | Díaz Barriga, A. | (2003) Curriculum. Tensiones conceptuales y prácticas, Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2), en http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html |
| | Díaz Barriga Arceo, F. | (2004) "Desarrollo del currículo e innovación en la educación básica" en García Cortés, F. (Comp.) El Currículum en la Educación Básica. Memoria del Tercer Encuentro Internacional de Educación, Aula XXI, Santillana, México. |
| | García, F. (Comp.) | (2004) El Currículum en la Educación Básica. Memoria del Tercer Encuentro Internacional de Educación, Aula XXI, Santillana, México. |
| | Gimeno Sacristán, J. * | (2002) 8ª. ed., El currículum: una reflexión sobre la práctica, Morata, Madrid. |
| | Orozco, B. | (2001) "Currículo flexible: rasgos conceptuales desde una perspectiva antiesencialista" en Gómez Sollano, M. y Orozco Fuentes, B. (Coords.) Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales, Plaza y Valdés, México. |
| | Posner, G. * | (2005) 3ª. ed., Análisis del currículo, McGraw Hill/Interamericana, México. |
| | Roman, M. y Diez, E. * | (2000) 6ª. ed., Aprendizaje y Currículum. Diseños Curriculares Aplicados, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.. |
| | Stenhouse, L. * | (2003) 5ª. ed., Investigación y desarrollo del currículum, Morata, Madrid. |

FUENTE: COMIE, 2003.

Dentro de este concentrado se señalan sólo algunos de los autores mexicanos que durante los primeros años de esta década han continuado dedicando un espacio al estudio e investigación del campo curricular, aunque además de ellos, es posible encontrar una amplia gama de textos de otros autores que lo refieren, no sólo en publicaciones formales (libros y revistas) sino también en espacios cibernéticos.

* Asimismo, se han incluido sólo algunos autores extranjeros que se han convertido en los últimos años en referencia obligada para las propuestas elaboradas en México. Algunos de ellos, como es el caso de Stenhouse y Gimeno Sacristán, aunque ya desde la década de los ochenta han sido un referente importante, el primero con su texto sobre “Investigación y desarrollo del curriculum” se encuentra en una 5ª edición, y el segundo con “El curriculum: una reflexión sobre la práctica” en una 8ª edición, cuyas reimpresiones han ido en aumento notablemente en las últimas ediciones.

Cuadro 1.g

Eventos académicos en torno al campo curricular (o que abordaron la temática sobre curriculum) realizados en nuestro país.

Inicio del siglo XXI.

| AÑO | EVENTO ACADÉMICO |
|------------|--|
| 2001 | VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE, Colima, Col. |
| 2003 | VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE, Guadalajara, Jal. |
| 2005 | VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE, Hermosillo, Son. |

A partir de los elementos recuperados en este esbozo del estado del conocimiento en el campo curricular en México, donde fundamentalmente es posible apreciar las diferentes conceptualizaciones que se han ido dando al curriculum, también se puede identificar la influencia de diferentes enfoques disciplinarios así como la vasta producción que se ha ido generando durante los últimos años. Situación que permite valorar al curriculum como una temática

que se desprende del espacio disciplinar de la didáctica que conforma un campo que no sólo ha sido reducido a los contenidos, objetivos o métodos de la enseñanza, sino que también se ha ampliado su resignificación a partir de la apertura del campo hacia las esferas de la planeación, la administración y la gestión educativa.

Ello ha permitido observar que los cambios en la configuración de conceptos están ligados a cambios de distinto orden: político, institucional, social y económico, así como a partir de perspectivas generadas en el plano del estudio de la construcción del conocimiento.

El propósito de esta primera parte del capítulo ha sido mostrar a través de un esbozo general los diferentes tipos de construcción conceptual en cada período de desarrollo del campo curricular en nuestro país, mismas que es posible ubicar en contextos de dinámicas históricas y sociales distintas, que en su momento fueron respondiendo a demandas, necesidades y problemas específicos a partir de un determinado cuerpo teórico y metodológico.

El interés y la insistencia de continuar los estudios dentro de este campo en este inicio de siglo, se puede apreciar desde la producción de textos y propuestas y la búsqueda de nuevas alternativas, así como desde los eventos académicos que continúan brindándole un espacio en su estudio, muestra de ello es por ejemplo el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa convocado por el COMIE y la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán a efectuarse en noviembre del 2007, cuyo programa contempla la temática de Curriculum.

2.2 Supuestos epistemológicos en las teorías curriculares más relevantes

Como se reconoce desde la introducción de este trabajo, entrar al terreno del curriculum es ubicarnos desde el campo de lo didáctico; intentar profundizar en uno de los aspectos constitutivos de esta ciencia, es desde un punto de vista particular, un eje nodal para vivenciar proyectivamente toda acción transformadora de nuestra práctica educativa, con significación histórico-social.

Es desde el reconocimiento de la didáctica como una disciplina que posibilita la aplicación de principios teóricos, en la cual el método es visto como una articulación entre la producción de conocimiento (epistemología) y su posibilidad de aplicación (instrumentabilidad), que se pretende reconocer interpretativamente las diferentes conceptualizaciones que se han dado en torno a lo curricular.

A partir de esta mirada, se trata de dar soporte teórico y significación, a esta comprensión de lo curricular desde el reconocimiento de los procesos subjetivos en la construcción conceptual del curriculum en sus diferentes vertientes teóricas.

Los contenidos didácticos¹² (contenidos de enseñanza), se transforman en un universo amplio y complejo, donde no todo es igual ni tiene la misma intencionalidad; la selección de estos contenidos implica y compromete con una postura ante el conocimiento, con un ángulo epistémico de razonamiento en la construcción de un cuerpo específico de conocimientos, de lo real. Donde lo real juega un papel importante como recorte, que reconoce un momento histórico determinado, así como un contexto sociocultural particular de una práctica educativa.

La cancelación del pensamiento didáctico, como pensamiento histórico, político y teórico, tiene un efecto devastador en el proceso de formación de los profesores e interesados en el campo de la educación. El campo del currículum, mediante esta anulación, origina una absoluta ignorancia sobre los procesos educativos y escolares. Crea la ilusión de un permanente descubrimiento del "hilo negro" (Díaz Barriga, 1997a: 67).

Es por ello que en este espacio se abordarán las diferentes posturas teóricas que se han trabajado en torno al campo curricular a lo largo de su desarrollo como disciplina, se expondrán sus planteamientos conceptuales centrales y se

¹² Se refiere aquí a los contenidos didácticos, por considerarlos como el punto central desde los cuales se hace necesaria la articulación del currículum, pues es esta articulación el pretexto que posibilita la conformación de una propuesta sobre el espacio o cuerpo particular que se ha de formar. Es desde aquí que se identifica el lugar al que va dirigido ese currículum. Aunque se reconoce que no son sólo los contenidos lo que lo estructura, ni tampoco el elemento básico que lo constituye.

resaltarán sus supuestos epistemológicos que las fundamentan, como una posibilidad de entendimiento y diálogo con ellas mismas.¹³

Una teoría curricular no puede ser indiferente a las complejas determinaciones de que es objeto la práctica pedagógica ni al papel que desempeñan en ello los procesos que determinan la concreción del *curriculum* en las condiciones de la práctica, porque ese *curriculum*, antes que ser un objeto ideado por cualquier teorización, se constituye en torno a problemas reales que se dan en las escuelas, [...] La teoría del *curriculum* tiene que contribuir así a una mejora de la comprensión de los fenómenos que se producen en los sistemas de educación [...] (Gimeno Sacristán, 2002: 57).

Es pues, desde esta intención que se pretende analizar lo que cada perspectiva teórica ha ido planteando en su conceptualización del curriculum, con el fin de entender lo que ha representado y lo que ha articulado en cada momento de su desarrollo, así como las posibilidades que han brindado en la comprensión del fenómeno educativo.

2.2.1 Orígenes de la Teoría Curricular

Como primer paso, es importante reconocer que curriculum es un término que a lo largo de su historia además de ser polisémico, ha sufrido muchas transformaciones hasta llegar incluso, a constituir todo un campo de desarrollo dentro del ámbito pedagógico.

Así pues, retomando los planteamientos de Díaz Barriga¹⁴, es necesario hacer la aclaración de que se debe diferenciar entre el surgimiento del término (vocablo) curriculum y el surgimiento de su campo (disciplina curricular).

¹³ Se recupera la idea de diálogo que maneja Díaz Barriga “. . . en el sentido hermenéutico de saber preguntar, de saber problematizar; diálogo como espacio de producción conceptual” (1984: 10), con la intención de aproximarnos a lo que cada teoría plantea en relación al curriculum y dilucidar sus prescripciones didácticas, no como una única verdad, pero sí como una forma de entenderlas y de interpretarlas lo más fielmente posible.

¹⁴ Para conocer una exposición más amplia al respecto, se puede consultar su artículo: Díaz Barriga, A. (2003). Curriculum. Tensiones conceptuales y prácticas. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5(2). Consultado en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>

En el primer caso, se reconoce que la palabra fue designada como un plan de formación, una carrera de vida. En el segundo, ha sido referida al surgimiento de una disciplina pedagógica dirigida a atender las necesidades de enseñanza en los inicios de una era industrial que exigía la conformación de sistemas educativos más organizados y sistemáticamente estructurados.

Para este trabajo no resulta ocioso hacer una revisión del vocablo desde su significación etimológica, donde *curriculum* es una palabra latina, que en castellano refiere a: carrera a pie, en coche; significa giro, movimiento circular, carro de batalla, coche de carrera. *Curriculum* es un neutro “um” (en singular) y en plural se anota como *curricula*. Así curricularmente se entiende como: ejercicios, torneos de la inteligencia; círculo, curso o duración de la vida.¹⁵

Este vocablo procede de la palabra latina *cursus*, que en español significa carrera o curso. Ya desde la Roma antigua podemos encontrar que se hablaba del “*cursus honorum*”, o sea el curso, carrera o camino “de los honores”, que era el que seguía el ciudadano que iba ocupando, por sucesivos comicios, las magistraturas republicanas, desde las más elementales hasta llegar a las más altas designaciones a las que podía aspirar un ciudadano común (el consulado). Así, puede pensarse que el “*cursus*” de los jóvenes ciudadanos, era sólo un *curriculum* o carrera menor.

Continuando con las transformaciones que ha sufrido este término, particularmente dentro del ámbito educativo, la palabra curriculum ha sido empleada para referirse a:

Taba señala que “Un currículo es un plan para el aprendizaje; [...] si el aprendizaje es un proceso evolutivo, el currículo incluirá también una secuencia evolutiva” (1974: 25).

Coll en un sentido amplio y como una primera aproximación, señala que el curriculum es un conjunto de principios ideológicos, pedagógicos y psicológicos que orientan de manera general al sistema educativo.

¹⁵ Cfr. Diccionario Esencial de Latín, SPES Vox, Ed. Barcelona, 2002.

En un segundo momento, concreta una definición que esclarece aún más el término: “[...] entendemos el curriculum como el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución. Para ello, el curriculum proporciona informaciones concretas sobre qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar” (1995: 32).

Stenhouse en un primer intento por delimitar este término, señala: “Un C.¹⁶ es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.”

En una definición más elaborada nos dice: “Un C. es el medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa” (2003: 30).

Gimeno Sacristán, basándose en los planteamientos de Schubert, formula una reflexión sobre el término a través de imágenes que enuncian el concepto: “El curriculum como conjunto de conocimientos o materias a superar por el alumno dentro de un ciclo, nivel educativo o modalidad de enseñanza es la acepción más clásica y extendida; el curriculum como programa de actividades planificadas, debidamente secuencializadas, ordenadas metodológicamente tal como se muestran, por ejemplo, en un manual o en una guía del profesor; el curriculum se ha entendido también a veces como resultados pretendidos de aprendizaje; como plasmación del plan reproductor para la escuela que tiene una determinada sociedad, conteniendo conocimientos, valores y actitudes; el curriculum como experiencia recreada en los alumnos a través de la que pueden desarrollarse; el curriculum como tareas y destrezas a ser dominadas, caso de la formación profesional y laboral; el curriculum como programa que

¹⁶ Esta abreviatura “C” (Curriculum) se encuentra contenida en la obra original; el propio Stenhouse lo señala en una nota a pie de página desde el primer capítulo.

proporciona contenidos y valores para que los alumnos mejoren la sociedad en orden a la reconstrucción social de la misma” (2002: 14, 15).

Pansza señala que “Currículo es un término polisemántico, que se usa indistintamente para referirse a planes de estudio, programas e incluso implementación didáctica.” Y en una definición propia agrega: “Para nosotros, el currículo representa una serie estructurada de experiencias de aprendizaje que en forma intencional son articuladas con una finalidad concreta, el producir los aprendizajes deseados” (1990: 16).

De Alba presenta un acotamiento del término refiriéndose a él como una noción (conceptual): “Por curriculum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), que conforman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía; síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social; propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas” (1991a: 62).

Díaz Barriga señala que curriculum es un término que se le ha reconocido como ambiguo, por lo que existen varias conceptualizaciones sobre él: a) desde una perspectiva tradicional que lo refiere a planes y programas de estudio; b) desde el punto de vista de la pedagogía estadounidense que lo ve como un campo teórico con una visión de pedagogía industrial o, que se enfoca a la atención de problemas que se generan en la burocracia escolar, o como una propuesta para el control social; c) bajo la denominación de curriculum oculto enfocado a estudiar los sucesos cotidianos en la escuela; d) como un espacio que articula problemas de construcción-apropiación-transmisión de conocimientos; e) desde una dimensión político-académica que lo señala como una redefinición de lo que se considera un conocimiento valioso y de las formas de transmitirlo; f) desde la perspectiva crítica que ve al

currículum como un campo donde se legitiman determinados conocimientos y se efectúa una imposición cultural, y g) quienes lo postulan como una pedagogía invasora, desde donde se pueden entender todos los problemas de la educación (cfr. 1991: 13-16).

Furlán lo plantea en el Coloquio Internacional Curriculum y siglo XXI: el currículum universitario, desde un plano pedagógico como “un proyecto colectivo de acción sinérgica” (1997: 56).

Es desde este mismo Coloquio que Ma. Esther Aguirre, nos presenta el origen del término en el ámbito educativo, a partir de una mirada retrospectiva de la conformación de la escuela como institución moderna; al respecto señala:

La idea de currículum corre paralela a la idea que actualmente tenemos de las escuelas, y es que el currículum no se da en el aire, se asienta, se modela en un orden, en una estructura determinada que es el espacio escolar, y en lo que se expresa de una sociedad en un lugar y en un tiempo específicos (1997: 71).

Desde esta mirada, Aguirre reconoce que entiende por currículum una propuesta educativa que se lleva a cabo en los centros escolares, cuyo origen se encuentra en el siglo XVII en Escocia, precisamente a partir de las propuestas protestantes y en el proyecto educativo de Comenio.

Los estudiosos del currículum marcan el uso inicial del término currículum en las *Memorias de la Universidad de Glasgow*, en Escocia (1633) [...] Este uso del término currículum ya integra y sintetiza tendencias que recoge la Reforma protestante: la idea de clase escolar o curso, como entidad organizada en torno a la adquisición de conocimientos definidos; la idea de método educativo, como facilitador de la comunicación entre profesores y estudiantes (1539), la idea de disciplina, orden y control (Aguirre, 1997: 70,71).

Resalta asimismo, que es en este espacio (Universidad de Glasgow) donde ya se hace referencia a la idea de planificación del profesor hacia lo que deben aprender los estudiantes. Por otro lado, también indica que es en el proyecto educativo de Juan Amós Comenio (la Didáctica Magna) donde se puede encontrar un ejemplo vivo de concreción de la noción de currículum.

La concepción de didáctica que en ella vierte su autor es más cercana a lo que actualmente entenderíamos por **currículum**, esto es, una propuesta formativa estructurada y secuenciada en relación con las etapas plásticas de la vida humana [...] (Aguirre, 1997: 73).

Finalmente, Aguirre refiere el origen del concepto en México a partir de la experiencia de la UAM-Xochimilco, aproximadamente en la década de los setenta con la influencia de países anglosajones respecto a este campo de estudio; sin embargo, más allá del uso preciso del término, señala que la noción de curriculum podría tener orígenes aún más antiguos cuando se aventura a plantear una hipótesis para cerrar su intervención dentro del Coloquio señalado:

Si la Colonia –como dice un amigo mío, el “Virreinato”- se inicia con una importante tarea evangelizadora, que como proyecto educativo realmente prosperó, si dicha tarea fue asumida por frailes que venían de esa atmósfera humanista fermentada por la Europa central más allá de España, ¿no sería posible suponer que ya traían, al menos como imaginadas, las nociones implicadas en el término de currículum educativo, que hemos analizado en el contexto de la escuela moderna? (Aguirre, 1997: 76).

Ya iniciada la revisión del origen del curriculum como campo, como una producción conceptual que articula el estudio y el diseño de propuestas formativas, es importante recuperar dentro de este espacio las ideas de Díaz Barriga al respecto:

La disciplina del currículum surgió a principios del siglo xx como resultado de nuevos aspectos en la dinámica social. Destacan, en el ámbito educativo, el establecimiento de las legislaciones nacionales que regulaban la educación y conformaban al sistema educativo de nuestros días; en el ámbito de la producción, el surgimiento de la sociedad industrial alrededor de la máquina, la producción en serie y el establecimiento de monopolios; en el mundo de las ideas, los desarrollos de la psicología experimental, la generación de los principios de la administración científica del trabajo y el desarrollo del pragmatismo (2003).

Puede apreciarse que el término ya se encontraba inmerso en propuestas educativas anteriores al siglo XX, sin embargo la noción de curriculum había sido concebida en un sentido más bien particular, no en su carácter de disciplina “que permitiera visualizar la dimensión institucional de la educación intencionada, esto es, la dimensión del sistema educativo” (Díaz Barriga, 2003).

El origen del discurso curricular, como un campo específico de producción de conocimientos, puede ser ubicado a principios del siglo XX a partir de las ideas de algunos teóricos norteamericanos. Discurso que se vincula de manera directa a los principios de la administración científica y a un período de transición del sistema capitalista estadounidense hacia un mundo empresarial competitivo signado por las guerras mundiales y la introducción imperiosa de la avanzada tecnología.

Bajo la imagen de científicidad se realiza una renovación de conjunto de los saberes educativos. Así en la actualidad se habla de ciencia (o ciencias) de la educación, de curriculum, de evaluación, en lugar de las antiguas denominaciones sobre pedagogía, didáctica y examen. Esta renovación implica, en realidad, la acentuación de una mirada sobre la educación. Aquella que resalta lo útil sobre su sentido humanista (Díaz Barriga, 1991: 9).

Fue a partir de las nuevas condiciones sociales, culturales, políticas y económicas que se gestaban en los Estados Unidos a principios del siglo XX, lo que marcó un giro en la definición del nuevo campo de la pedagogía, particularmente en el ámbito del curriculum, asignándosele un carácter pragmático y utilitarista en la transición de una sociedad agraria a una urbana, que definía el inicio de una nación que se gestaba a finales del siglo XIX y que a principios del XX ya contaba con un discurso novedoso bajo términos científicistas, que equiparaban la validez del conocimiento con la eficacia de la acción. Surgiendo a partir de aquí una racionalidad instrumental dirigida hacia la concepción de empleo, lo que se asumió como el eje de la acción pedagógica orientada hacia el progreso, fundamentalmente económico.

A partir de esto, el curriculum se contempló como una serie de orientaciones que permitieran organizar y controlar las acciones de maestros y alumnos dentro de la institución escolar. Por lo que la finalidad de la educación era buscar aquello que fuera útil y recompensado monetariamente por la sociedad; el valor del hombre quedó definido en términos de su productividad.

En realidad esta visión productivista también creó una pedagogía "unidimensional" que reordena el sentido global de la educación a partir del problema del empleo. Este es el sentido que tiene la génesis de la cuestión curricular. No es casual que sea un ingeniero, Franklin Bobbit, que estudiaba la aplicación de los sistemas de gestión a la escuela, quien en 1918 elabora el

primer texto sistemático sobre el curriculum. Un texto en el que discute cómo puede seleccionarse el contenido útil para los planes de estudio escolares (Díaz Barriga, 1991: 20).

En estos orígenes de la teoría curricular, el propio Díaz Barriga señala dos momentos claves en la conformación del campo (estudio recuperado por De Alba); uno, referido al período que abarca de 1840 a 1890 donde se identifica el fin del siglo XIX y la transición hacia una nueva sociedad industrial; y el otro, el período comprendido entre 1890 y 1930, donde se ubica con mayor precisión la consolidación de las nuevas ideas pedagógicas encaminadas a la búsqueda del progreso.

a) Primer período (1840-1890)

En este período, el incipiente proceso de industrialización repercute en la reforma escolar y en el surgimiento de nuevas prácticas escolares vinculadas a las necesidades de la naciente y creciente sociedad industrial. Se observa la creación de la escuela pública [...]

b) Segundo período (1890-1930)

En este período se consolidan y fundamentan las nuevas prácticas educativas vinculadas al progreso, al desarrollo de la sociedad industrial. Se generan nuevos discursos teóricos que fungen como soporte conceptual de una pedagogía para la sociedad industrial. En el campo social, el taylorismo; en el psicológico, el conductismo y en el filosófico el pragmatismo.

En tal contexto se producen los primeros trabajos sobre el curriculum, entre los cuales destaca el de F. Bobbit *The curriculum* (1918) (De Alba, 1991a: 23-24).

A partir de estos orígenes, queda claro que el campo del curriculum inicia una producción conceptual que no sólo da muestra de la influencia directa del contexto en el que se genera, sino que también marca la pauta en la gestación de producciones discursivas en un entramado debate desde diferentes perspectivas teóricas.

Al respecto, se reconocen algunas tendencias que fueron conformando el campo curricular, desde las cuales se puede identificar una producción conceptual que remite a una polémica epistemológico-teórica que a su vez ha marcado la pauta para la definición y el diseño de diferentes propuestas educativas.

2.2.2 Perspectivas Teóricas en el campo del Curriculum

Desde la génesis y el desarrollo del discurso curricular a lo largo del siglo XX, es posible apreciar la presencia de diversas tendencias teóricas cuyo énfasis discursivo se ha centrado en diferentes objetos de conocimiento.

Desde esta apreciación es necesario considerar que:

Las *concepciones curriculares* son las formas que adopta la racionalidad ordenadora del campo teórico-práctico que es el *curriculum*. Si bien la realidad práctica, mediatizada por las urgencias de resolver problemas prácticos de ordenación del sistema escolar, es previa a cualquier planteamiento explícito de orden metateórico¹⁷, cuando determinados esquemas de racionalización se hacen explícitos y se difunden, acaban prendiendo en quienes toman decisiones sobre el *curriculum*, y en esa medida se convierten en instrumentos operativos de la forma que adopta y después en la práctica. Si bien el *curriculum* es, antes que nada, un problema práctico que exige ser gestionado y resuelto de alguna forma, los esquemas de racionalidad que adopta no son del todo independientes de ciertas orientaciones de racionalidad para la ordenación de ese campo problemático, con todas las incoherencias y contradicciones que queramos (Gimeno Sacristán, 2002: 41).

Lo anterior nos permite pensar y anticipar que las diferentes concepciones teóricas acerca del curriculum no sólo han respondido a necesidades de orden práctico en el campo educativo, así como tampoco éstas han sido resueltas sólo a partir de las demandas de un contexto vinculado directamente con el campo de la producción, de la economía, ni de los avances científico-tecnológicos; las producciones discursivas sobre el curriculum se han configurado y suponen una serie de elementos epistemológicos que señalan miradas diferentes hacia su objeto o campo de conocimiento. La producción conceptual derivada de cada mirada ha constituido una perspectiva diferente, una manera de encarar al curriculum tan diversa, como correspondiente con las posturas teórico-epistemológicas que en el ámbito de las ciencias humanas y sociales se han ido generando en cuanto a la producción del conocimiento.

¹⁷ Metateórico es un concepto que es empleado tanto por Kemmis como por Gimeno Sacristán para referirse a la teoría de la teoría, donde se adopta una visión general cuando se refiere a la construcción teórica. Dentro de esta construcción incorporan el contraste entre una razón técnica y una razón práctica (tomada de Aristóteles), así como una elaboración teórica particular sobre el curriculum.

Es precisamente la intención de este trabajo, analizar, comprender e interpretar lo más críticamente posible, lo que cada una de estas producciones conceptuales han referido en relación al currículum, más allá de la definición de su campo y de las prescripciones didácticas (instrumentales) que han orientado la producción de propuestas educativas.

Las diversas interpretaciones y propuestas metodológicas con relación a su fundamentación teórica, planeación, efectos en la realidad escolar, formas de evaluación, etcétera, denotan claramente que el currículo es un asunto controvertido y complejo, susceptible de ser abordado desde la perspectiva de los más diversos enfoques teóricos y epistemológicos, así como de distintas corrientes educativas (Ruiz Larraguivel, 1992: 45).

En este desarrollo es posible identificar distintas clasificaciones en relación a las teorías que se han gestado, particularmente se encuentran trabajos de algunos investigadores como: Henry Giroux, González Gaudiano, Román y Díez, Posner, Ruiz Larraguivel, Molina Bogantes, Díaz Barriga y Gimeno Sacristán.

Antes de adentrarnos en el estudio de los supuestos epistemológicos en las diferentes perspectivas teóricas del currículum, se considera pertinente enunciar las diferentes clasificaciones que se encuentran al respecto:

Henry Giroux

De Alba (1991) señala que esta clasificación ha sido tomada del texto original de Giroux "*Curriculum & Instruction*", donde se reconocen tres tendencias:

1. Tradicionalista (autores más representativos Tyler y Taba).
2. Conceptual-empirista.
3. Reconceptualista (autores destacados Giroux, Apple, Pinar y McDonald).

González Gaudiano

De Alba (1991) partiendo de los estudios de rastreo histórico de este autor, advierte que se reconocen tres etapas en la conformación teórica del campo del currículum:

- Primera etapa: Se dan los planteamientos básicos, donde se puntualiza la contraposición de curriculum para la vida vs. curriculum centrado en el niño.
- Segunda etapa: Se desarrollan los trabajos clásicos sobre curriculum a partir de un interés tanto teórico como práctico, caracterizados por los discursos de Tyler y Taba.
- Tercera etapa: Caracterizada por la innovación educativa y la transferencia de la tecnología educativa a América Latina (sobresalen en este período los trabajos de Eggleston, Stenhouse, Giroux, Penna y Pinar).

Román y Díez (2000)

Reconocen que existen cuatro dimensiones en el desarrollo histórico del campo del curriculum:

- A. Tradición academicista (prevalece la idea de programa o plan de estudios).
- B. Tradición tecnológico-positivista (centrada en la obtención de productos observables, medibles y cuantificables; sobresalen Taba y Doll).
- C. Tradición interpretativa (con una doble vertiente donde se resalta lo cognitivo y lo socio-cultural; sobresalen Stenhouse, Coll y Gimeno Sacristán).
- D. Tradición socio-crítica (surgida a partir de la Escuela de Frankfurt y de la lectura de Habermas, de donde se reconoce que la función principal del curriculum es política, liberadora y emancipadora).

Asimismo, Román y Díez, siguiendo los trabajos de Hemayer, plantean otra clasificación que consideran más flexible:

- a) Teorías de la legitimación (caracterizada por los reconceptualistas).
- b) Teorías procesuales.
- c) Teorías estructurales (autores representativos Brunner y Bernstein).

- d) Teorías de la implementación del curriculum (sobresale el planteamiento de Fullan).

Posner (2005)

Desde una mirada del campo de la psicología, plantea la existencia de cinco perspectivas dentro del desarrollo curricular, mismas que se estructuran a partir de un conjunto de suposiciones o preguntas particulares tratando de ser coherentes con las necesidades de la educación:

1. Tradicional - ¿Cuáles son los aspectos más importantes de nuestra herencia cultural que deben preservarse?
2. Experimental - ¿Cuáles experiencias conducirán a un crecimiento saludable del individuo?
3. Estructura de las disciplinas - ¿Qué es la estructura de las disciplinas del conocimiento?
4. Conductista – Al terminar el currículo, ¿qué deben los estudiantes ser capaces de hacer?
5. Constructivista - ¿Cómo aprenden las personas a entender el mundo y a pensar de manera más productiva y creativa?

Ruíz Larraguivel (1992)

Hace una clasificación agrupando una serie de trabajos a partir de un tratamiento conceptual y metodológico, así como del marco teórico que los sustenta:¹⁸

Primer enfoque: El currículo como producto (cuyo soporte teórico y metodológico se encuentra en la tecnología educativa derivada de la psicología del aprendizaje –el conductismo de Skinner-).

¹⁸ Aunque este trabajo está dirigido a caracterizar fundamentalmente el desarrollo del campo curricular en México, la clasificación que presenta la autora se considera pertinente y oportuna como un elemento que permitirá posteriormente la correlación e interpretación de las diferentes perspectivas teóricas en relación al curriculum.

Segundo enfoque: El currículo como proceso (fundamentado en las corrientes reproduccionistas, cuya base es el cuestionamiento crítico del currículo).

Tercer enfoque: El currículo en su calidad de práctica social (se reconocen dos dimensiones: lo formal y lo real; su fundamento se encuentra en la “nueva sociología de la educación”).

Molina Bogantes (1997)

Plantea que desde la perspectiva teórica existen seis enfoques curriculares desde los cuales se han derivado las diferentes propuestas de planificación didáctica:

- a) Enfoque psicologista (considera como elemento central de la planificación al alumno).
- b) Enfoque academicista o intelectualista (enfatisa el proceso de selección y organización del contenido proveniente de la cultura sistematizada).
- c) Enfoque tecnológico (se caracteriza por utilizar el diseño instruccional; se enfatiza el señalamiento de los recursos o medios didácticos tecnológicos).
- d) Enfoque socio-reconstruccionista (se sustenta en el análisis del contexto y la problemática social).
- e) Enfoque dialéctico (desde el enfoque dialéctico se visualiza como un proceso dinámico y emergente que se fundamenta en la acción-reflexión).
- f) Enfoque constructivista (se sustenta fundamentalmente en las teorías cognitivas del aprendizaje, partiendo básicamente de las posiciones de Ausubel, Piaget y Vigotsky).

Díaz Barriga (1991)

Señala que desde los orígenes del campo del curriculum como disciplina, este término ha tenido diversos usos que han posibilitado varias

conceptualizaciones. Es a partir del reconocimiento de estas producciones discursivas que se plantea la siguiente clasificación:¹⁹

- a) Perspectiva tradicional (que ubica al curriculum dentro de un campo técnico donde es referido como planes y programas de estudio; dentro de esta perspectiva se encuentran trabajos como los de Tayler y Taba).
- b) Pedagogía industrial (desde el punto de vista de la pedagogía estadounidense que ve al curriculum como un campo teórico enfocado a la resolución de problemas escolares y como una propuesta de control social).
- c) Desde la perspectiva de curriculum oculto (enfocado a estudiar los sucesos cotidianos en la escuela, movimiento que sobresale durante la década de los sesenta siguiendo tres líneas: una que reconoce la situación social –vinculación con la fenomenología-, otra liberal, y la tercera, radical –desde una visión marxista-; sobresalen los trabajos de Jackson y Giroux).
- d) Desde la perspectiva que articula problemas de construcción-apropiación-transmisión de conocimientos (dentro de ésta se enlazan trabajos de corte piagetano que enfatizan los procesos cognoscitivos y de aprendizaje de las disciplinas –correspondientes con un movimiento denominado empirista-conceptual-; aquí sobresalen trabajos como los de Brunner dentro de la psicología estadounidense, De Alba y Díaz Barriga Arceo en México).
- e) Dimensión político-académica (cuya producción discursiva ve en el curriculum un campo como posibilidad para una redefinición de lo que debe ser considerado un conocimiento valioso y de las formas de transmitirlo; esta perspectiva se vincula directamente con las exigencias de las clases sociales mayoritarias y la re-definición de las funciones de la educación <específicamente de la universidad>; las experiencias que sobresalen en esta línea corresponden a los trabajos de la UNAM y la UAM principalmente).

¹⁹ Esta clasificación ya ha sido expuesta anteriormente al señalarse los diferentes significados otorgados al término curriculum, sin embargo en este espacio se profundizarán las líneas que lo delimitan desde diferentes perspectivas teóricas.

- f) Perspectiva crítica (en la que el curriculum es trabajado como un campo donde se legitiman conocimientos y se efectúa una imposición cultural; en esta perspectiva convergen la visión de una pedagogía crítica basada en los planteamientos de la escuela de Frankfurt y elementos de la nueva sociología. Las discusiones teóricas que aquí se generan son en torno al sujeto, la hegemonía, el poder y la cultura).
- g) Una pedagogía invasora (desde esta mirada se ha pretendido entender todos los problemas de la educación; aquí el curriculum es pensado como una totalidad educativa o como el conjunto de la experiencia escolar).

Además de esta clasificación, el trabajo de Díaz Barriga sobre la génesis y el desarrollo del campo curricular, plantea otras vertientes de análisis que muestran los elementos de constitución teórica de dicho campo.

Como se ha señalado, es posible identificar dos momentos analítico-conceptuales en su pensamiento, el primero centrado en un esfuerzo crítico-propositivo y el segundo caracterizado por el énfasis que hace Díaz Barriga en el carácter tanto histórico como conceptual de las formulaciones discursivas (De Alba, 1991a: 21).²⁰

A continuación se exponen dichos momentos de análisis conceptual tomando como referente un orden cronológico en las producciones discursivas.

| |
|-------------------------------------|
| Primer momento analítico-conceptual |
|-------------------------------------|

Énfasis en el carácter histórico-conceptual del discurso curricular.

Aquí se ubican las raíces del discurso curricular a partir del desarrollo de una pedagogía de la sociedad industrial que se conformaba a principios del siglo XX, donde se resaltan fundamentalmente las nociones de curriculum, evaluación y tecnología

²⁰ De Alba presenta estos momentos analítico-conceptuales que no corresponden con un orden cronológico de exposición de las perspectivas teóricas del curriculum, señalando en una nota a pie de página que su presentación se hace respetando la línea de desarrollo de pensamiento de Díaz Barriga. Sin embargo, no existen elementos explícitos que permitan entender dicha exposición, por ello para efectos de lo que interesa en este trabajo, se ha decidido invertir el orden de su enunciación, considerando como el primer momento aquel que refiere al origen del campo curricular y en el segundo, el designado a las elaboraciones propositivas.

educativa. Los elementos conceptuales que sustentan las producciones discursivas de este momento son:

- El desarrollo del discurso psicológico de corte científico.
- La generación de una teoría educativa fundada en una filosofía pragmática y utilitarista.
- Una concepción funcionalista de la sociedad y de la función social de la educación.
- La administración científica del trabajo (taylorismo) como una influencia determinante en el pensamiento educativo (De Alba, 1991a: 23).²¹

| |
|---|
| Segundo momento analítico-conceptual |
|---|

Momento crítico-propositivo, cuya producción se ubica en la década de los setenta y principios de los ochenta.

Se ubican dos etapas dirigidas al planeamiento curricular:

1ª. Se distingue por una fuerte elaboración conceptual. Se reconocen los planteamientos clásicos de Tyler y Taba, cuyas primeras publicaciones aparecen hasta la década de los cincuenta (después de la Segunda Guerra Mundial).

Los elementos que se destacan en estas producciones son:

- El reconocimiento de un planeamiento curricular amplio, el cual permite fundamentar las propuestas de planes y programas de estudio.
- Una concepción funcionalista que sustenta los planteamientos de Tyler y Taba.

²¹ Dentro de este momento analítico-conceptual Díaz Barriga reconoce dos períodos de producción discursiva que se mencionan con anterioridad en este trabajo en el apartado que refiere a los orígenes de la Teoría Curricular.

- La importancia de la psicología evolutiva (la cual influyó al movimiento de la Escuela Nueva) en los planteamientos curriculares, específicamente en Tyler, al postular como una de las tres fuentes del curriculum a los alumnos.
- Influencia del pragmatismo.
- Énfasis en el alumno cuando se habla de actividades de aprendizaje.
- Importancia concedida por Taba al análisis de la cultura y la sociedad para la elaboración del currículum.
- Influencia del “enfoque sistémico” (tendencia a la ingeniería educativa).
- Trabajo de Taba sobre los contenidos, particularmente su concepción de nociones básicas (De Alba, 1991a: 22).

2ª. Se caracteriza por el reduccionismo tecnologicista y la eficiencia en el campo. Esta etapa se presenta durante la década de los setenta; se caracteriza por su preocupación centrada en la elaboración de programas de estudio a partir del diseño de objetivos conductuales, así como en la coherencia que deben mantener dichos objetivos con la evaluación, desconociendo la referencia y la importancia de cualquier otro elemento planteado con anterioridad (por Tyler y Taba).

Los autores que destacan durante esta etapa son Mager, Popham y Baker, subrayando los siguientes elementos:

- La planeación por objetivos, sustentada en una psicología conductista.

- Énfasis en la coherencia entre objetivos, enseñanza y evaluación, lo cual propicia una mecanización o robotización de la educación.
- El énfasis en las actividades de aprendizaje se encuentra en las indicaciones para el docente, contenidas en los objetivos [...].
- Manejo mecanicista y simplista de los programas escolares a través de las cartas descriptivas.
- Relación mecánica entre los elementos didácticos que desconoce la dinámica de los procesos de aprendizaje (De Alba, 1991a: 23).

Estos dos momentos analítico-conceptuales no conforman todo el estudio realizado por Díaz Barriga respecto a las diferentes perspectivas teóricas del currículum; en investigaciones más recientes del autor, podemos apreciar la incorporación de otras perspectivas que han posibilitado producciones discursivas que a su vez han enriquecido el campo durante las últimas décadas; así, el autor reconoce que

La internacionalización de la disciplina del currículo se realizó inicialmente desde la perspectiva planes y programas, dejó de ser objeto de debate al interior de la comunidad académica de Estados Unidos, para recibir aportaciones y desarrollos de todo el mundo (Díaz Barriga, 2003).

En México por ejemplo, frente a este desarrollo del campo curricular se fueron incorporando conceptos como: diagnóstico de necesidades, análisis de la práctica profesional, sistema modular, así como concepciones que refieren más que al desarrollo al diseño curricular. Las aportaciones en este sentido se ampliaron a las conceptualizaciones formuladas desde Inglaterra, Australia y España principalmente.

Por otra parte, no podemos perder de vista que en ese proceso de internacionalización del campo del currículo, no concluía la década de los sesenta cuando se recuperaba vigorosamente la otra línea olvidada en el

debate. La formulación del concepto *currículo oculto* (Jackson, 1968) reestablecía la perspectiva que hemos denominado de la experiencia, articulando una serie de aprendizajes no explícitos en un plan de estudio, que no son intencionados, pero que se muestran altamente eficaces. Estos aprendizajes son resultado de la interacción escolar y en el aula; en este sentido, son resultados de la experiencia (Díaz Barriga, 2003).

Es a partir de la influencia de los planteamientos de Jackson, así como de las limitaciones que se apreciaban en los modelos de corte conductual y administrativo, que se da apertura a otras concepciones curriculares provenientes de teorías interpretativas y microsociales, influencia directa de la escuela crítica de Frankfurt.

Se fueron incorporando planteamientos de corte sociológico e ideológico, así como perspectivas que apuntan a aspectos de carácter multidisciplinario, “A todo ello, se agrega una visión epistemológica y filosófica que busca elucidar el valor conceptual del campo o derivar conceptos del mismo a alguna de las vertientes del campo curricular” (Díaz Barriga, 2003).

2.2.3 Supuestos epistemológicos

Corresponde ahora exponer la clasificación de las perspectivas teóricas del curriculum que presenta Gimeno Sacristán; cabe señalar que dicha clasificación ha sido seleccionada para su presentación hasta este momento por considerarse la más oportuna para los fines de análisis sobre los supuestos epistemológicos que subyacen en cada enfoque.²² Además de la exposición de cada perspectiva teórica (según esta clasificación) se irán entrelazando los supuestos epistemológicos que dan fundamento a cada producción discursiva en este campo, siempre tomando en cuenta que: “[...] cada definición refleja la visión de un autor concreto en un tiempo determinado y, desde un punto de

²² Se ha seleccionado esta clasificación después de una minuciosa revisión de las presentadas por los autores anteriores, tomando en cuenta que ésta recopila en su mayor parte muchos de los elementos que se subrayan en las otras clasificaciones, así como también por la coincidencia con los planteamientos de Gimeno Sacristán en un trabajo de interpretación hermenéutica que puede apreciarse a lo largo de su obra.

vista metateórico, toma partido en la cuestión de lo que significa definir el *currículum* como objeto de estudio” (Kemmis, 1998: 28).

Hacer un análisis sobre lo que ha significado y representado conceptualmente el *currículum*, es reconocer que existen condiciones históricas y sociales que determinan las formas particulares de la producción discursiva; por ello es importante considerar que:

En primer lugar, podemos aceptar que el *currículum no puede ser entendido sin referencia a una metateoría* –teoría sobre la que se levanta cualquier teoría del *currículum* (incluyendo especialmente la cuestión de la relación entre la teoría y la práctica curriculares). Para dejar claro nuestro modo de entender el *currículum*, necesitamos referirnos al sustrato de pensamiento en el que cobra sentido el término, para nosotros y para otros. En segundo lugar, podemos concluir que el *currículum es una construcción histórica y social, que debe ser estudiada y comprendida como tal* (Kemmis, 1998: 44).

Gimeno Sacristán (2002)

Desde un análisis histórico sobre lo que implica el *currículum* en relación a una reflexión sobre la práctica, este autor plantea una clasificación respecto a las diferentes perspectivas teóricas en el campo curricular a partir de reconocer que “Las teorías sobre el *currículum* se convierten en marcos ordenadores de las concepciones sobre la realidad que abarcan, y pasan a ser formas, aunque sólo sea indirectas, de abordar los problemas prácticos de la educación” (2002: 44).

Con base en lo anterior, Gimeno Sacristán señala que cada teorización significa una delimitación diferente sobre el objeto de estudio que se ha de abordar, por lo que existen distintas formas de enfrentar el objeto de estudio en relación al *currículum* para delimitar una realidad, la que se configura desde una manera particular para encarar lo educativo.

El autor reconoce que existen diferentes orientaciones teóricas o clasificaciones entre diversos autores que en algunos aspectos de sus teorizaciones resultan coincidentes, y en otros casos divergentes, refiriéndose así a concepciones curriculares centradas en: el desarrollo cognitivo, en la autorrealización, en la tecnología, en la perspectiva sistémica, académicas y

reaccionarias, así como la distinción de algunos enfoques como el humanístico, el reconstruccionista social, entre otros.

Particularmente para el desarrollo de su análisis apunta lo siguiente:

Por nuestra parte, haremos un esbozo de las cuatro grandes orientaciones básicas que tienen más interés para nosotros para abordar la configuración de modelos teóricos y prácticas relacionadas con el *currículum*, pues conectan con nuestra experiencia histórica (Gimeno Sacristán, 2002: 45).

Es desde el reconocimiento de estas orientaciones teóricas que se abordará el análisis de los supuestos epistemológicos en cada perspectiva teórica del campo curricular.

a) Perspectiva academicista.

Es una concepción que recoge toda la tradición académica en educación, que valora los saberes distribuidos en asignaturas especializadas –o, como mucho, en áreas en las que se yuxtaponen componentes disciplinares como expresión de la cultura elaborada, convirtiéndolas en instrumento para el progreso por la escala del sistema escolar [...] (Gimeno Sacristán, 2002: 46).

Esta perspectiva se ubica por su interés centrado en los contenidos y la excesiva formalidad otorgada a las asignaturas, donde se reconoce el saber culto y la tradición académica medieval.

Perspectiva que igualmente es reconocida dentro de las clasificaciones de Román y Díez, quienes la equiparan con la concepción de programa y plan de estudios, señalada también por Díaz Barriga en el mismo sentido y al igual que Posner quien la denomina tradicional; por otro lado, Molina Bogantes, quien la nombra intelectualista, resaltando la importancia de la transmisión de la cultura sistematizada. Planteamientos que coinciden en resaltar una cultura arcaica en la enseñanza y donde se pueden identificar las posturas anteriores al inicio del campo curricular como disciplina, así como las propuestas de Tyler y Taba.

Los elementos que impulsan el modelo educativo derivado de esta perspectiva son: la presión académica, la organización del profesorado y las necesidades de la propia administración.

El *curriculum* se concreta en el “syllabus” o listado de contenidos. Al expresarse en estos términos, es más fácil de regular, controlar, asegurar su inspección, etc. que en cualquier otra fórmula que contenga consideraciones de tipo psicopedagógico (Gimeno Sacristán, 2002: 46).

Las formulaciones teóricas en relación al *curriculum* desde esta mirada han centrado su interés en las cuestiones de formalidad, donde el propósito del quehacer educativo ha sido transmitir de generación en generación los cuerpos de información y habilidades resueltos en el pasado, es decir, formar en y desde la herencia cultural para la preservación de la raza humana.

Desde una lectura epistemológica, en esta perspectiva academicista es posible suponer que el conocimiento se configura desde un racionalismo que privilegia lo que está ya experimentado; es decir, se articula una perspectiva científicista que sin ser crítica valora los contenidos de la enseñanza sin cuestionamientos. En este sentido, el *curriculum* se constituye como un cuerpo de conocimientos, como una impresión ordenada, clasificada de las cosas que deben grabarse en la memoria. La educación tiene como finalidad la imitación, rasgo característico de la episteme clásica; se trata aquí de una sistematización, de una adecuación de las cosas entre sí mismas y de su relación ordenada con los sujetos que las aprenden, la escuela es concebida como una maquinaria encargada de ordenar esta relación entre conocimientos y sujetos. El *curriculum* entonces, es pensado como un mundo que se organiza por la norma, la reglamentación.

Visto de esta forma, la perspectiva academicista, podría asociarse a la idea de paradigma de Kuhn²³; pues si se considera que es la comunidad

²³ “Los paradigmas están integrados por algunos principios metafísicos muy generales (cosmovisiones), por un conjunto de leyes y supuestos teóricos [. . .], por algunas prescripciones metodológicas globales, y por normas y técnicas instrumentales [. . .]” (Porlán, 1993: 37). El reconocimiento a estos paradigmas es lo que los miembros de una comunidad

de profesores quienes avalan los contenidos (o cuerpos de la enseñanza), o la concepción educativa que se ha de seguir, entonces es posible suponer que lo que se recupera desde el curriculum es la costumbre, es decir, el conocimiento colectivo reconocido como válido por una comunidad específica (la académica).

b) El curriculum como base de experiencias.

Esta perspectiva tiene como preocupación central la experiencia y los intereses del alumno.

Desde una mirada histórica, se le ubica con los movimientos de renovación de la escuela norteamericana y la Escuela Nueva Europea, permeados fundamentalmente por orientaciones psicológicas, donde lo que prevalece son aspectos intelectuales, físicos y emocionales considerados básicos para el desarrollo del individuo.

En esta tendencia el curriculum ya no se centra en la preocupación por los contenidos culturales, pero resalta la importancia de los aspectos metodológicos de la enseñanza, donde lo que interesa es la experiencia, la preparación de situaciones problemáticas que el alumno pueda enfrentar de acuerdo con sus propios niveles de madurez y pueda hacer suyas las vivencias.

En esta concepción se aprecia una tendencia más pedagógica y humanista, donde lo que se puntualiza son las intenciones y las actividades diseñadas con fines pedagógicos.

Dentro de esta perspectiva encontramos la coincidencia con la clasificación señalada por González Gaudiano, al referir a la primera etapa de conformación teórica del campo del curriculum, el cual centra

científica pueden compartir y validar como conocimiento colectivo. El estudio de la obra de Kuhn dentro de las ciencias humanas y sociales, permite identificar que al referirse al quehacer científico, éste reconoce la naturaleza de la tradición y la cultura como elementos inherentes a la validación de la ciencia. Los paradigmas también pueden ser considerados estilos de pensamiento o marcos conceptuales, pero sea una denominación u otra, para Kuhn son estos los que generan el progreso científico.

su preocupación en el niño, como consecuencia de la ruptura con la idea de la escuela tradicional, resultado de los avances de la psicología científica y más directamente de los planteamientos de Dewey. También se reconocen dentro de esta perspectiva las clasificaciones de Posner, quien la denomina experimental y Molina Bogantes, quien la define como psicologista.

Esta perspectiva “experiencial” es una acepción más acorde con la visión de la escuela como una agencia socializadora y educadora total, cuyas finalidades van más allá de la introducción de los alumnos en los saberes académicos, para abarcar un proyecto global de educación (Gimeno Sacristán, 2002, 49).

Es posible reconocer en esta insistencia por la experiencia la introyección de una postura epistemológica ligada al empirismo lógico, ya que se advierte que el conocimiento es posible sólo a partir de la propia experiencia del alumno, es decir, el conocimiento sólo se constituye a partir de lo que se obtiene en una relación directa con el hecho, a través del uso de los sentidos y de un entendimiento lógico que sitúa al alumno frente a su propia realidad.

La concepción del curriculum desde esta postura será entonces, la idea de la organización de un conjunto de cursos y experiencias planificadas bajo una orientación psicopedagógica.

La atención a los procesos educativos y no sólo a los contenidos es el nuevo principio que apoya la concepción del *curriculum* como la experiencia del alumno en las instituciones escolares. No es sólo una forma de entender el *curriculum*, con una ponderación diferente de sus finalidades y componentes, sino toda una teorización sobre el mismo y sobre los métodos de desarrollarlo (Gimeno Sacristán, 2002, 49).

El punto que mueve esta organización del conocimiento a partir de las experiencias del propio alumno es una línea de progreso ordenado hacia un saber sistematizado; es una perspectiva procesual pedagógica que centra su interés en los propios sujetos antes que en los objetos.

c) El curriculum como un legado tecnológico y eficientista.

Es con esta perspectiva teórica que algunos autores como Kemmis, Gimeno Sacristán y Díaz Barriga por ejemplo, reconocen el inicio de la teorización del curriculum como campo disciplinar.

La perspectiva *tecnológica, burocrática* o *eficientista* ha sido un modelo apoyado desde la burocracia que organiza y controla el *curriculum*, ampliamente aceptada por la pedagogía “desideologizada” y acrítica, e “impuesto” al profesorado como modelo de racionalidad en su práctica (Gimeno Sacristán, 2002: 52).

La educación, y particularmente la escuela, estaba alcanzando niveles de demanda de productividad y de control que se hacían cada vez más imperiosos en una sociedad que caminaba hacia la modernización; es decir, como el propio Giroux lo reconoce, el campo del curriculum surgía en las primeras décadas del siglo XX a partir de una conveniencia administrativa que recuperaba las nociones de la administración científica para responder a los fines de una sociedad industrial.

Desde el momento en que en los sistemas educativos modernos se convierten en un elemento de primer orden para hacer de la educación la etapa preparatoria de los ciudadanos para la vida adulta, respondiendo a las necesidades del sistema productivo, la pretensión eficientista será una preocupación decisiva en los esquemas de organización curricular como valor independiente (Gimeno Sacristán, 2002: 52).

El curriculum basado en la estructuración de disciplinas ya no era suficiente, se requería de un nuevo desarrollo curricular centrado no sólo en los contenidos, sino en lo que los estudiantes debían ser capaces de hacer. Es desde esta idea que se incorporan elementos del conductismo para perfilar una educación fundada en conductas observables que dieran muestra de capacidades específicas de la población para ser introducida en la vida productiva. Desde aquí el curriculum destinado a esa preparación cobró importancia como un aparato gestor del sistema educativo y del social, “[...] la escuela funcionaría positiva y selectivamente para colocar a las personas en los papeles y ocupaciones en sociedad sobre la base de sus ‘capacidades’ (Kemmis, 1998: 53).

La idea de escolarización que se gesta en las primeras décadas del siglo XX se caracteriza entonces por un valor pragmático que surge del contexto de un nuevo orden de trabajo y del proceso de industrialización. Es a partir de este momento que se incorporan en el campo del curriculum ideas que son recuperadas desde la administración científica expuesta por Taylor y del cual, según indica Gimeno Sacristán, se extrae la idea de los planificadores de la enseñanza cuando señala que “El taylorismo, [...], propone que un experto desde fuera reúna todo el conocimiento sobre la gestión del trabajo, elaborando una ciencia de su ejecución que sustituya al empirismo individual, para adiestrar a cada operario en la función precisa que tiene que ejecutar; así su trabajo se realizará de acuerdo con los principios de la norma científica” (Gimeno Sacristán, 2002: 53).

Es a partir de esta idea que se asemeja la gestión científica en la educación a lo que la administración científica propuesta por Taylor concedió a la producción industrial en cadena; como consecuencia se incorporaron los principios de eficacia, control, predicción, racionalidad y economía como una adecuación a los fines educativos. Acciones que llevaron a concebir al curriculum como un producto diseñado por especialistas, negando las capacidades de sus ejecutores.

La norma de calidad es responsabilidad del *manager* no del técnico que ejecuta, lo que en la gestión del *curriculum* significa emitir regulaciones para el comportamiento pedagógico por parte de quien lo administra, que dispondrá de algún aparato vigilante para garantizar su cumplimiento (Gimeno Sacristán, 2002: 54).

Asimismo, la introducción de elementos conductistas en la educación, permitió perfilar la idea de una educación de corte conductual que se concretizó en un diseño instrumental, el cual estaba conformado por la determinación de conductas observables y medibles que se esperaba realizaran los alumnos, puntualizando con extremada exigencia los objetivos y las tareas que debían realizar.

En este planteamiento se enfatiza, como elemento fundamental, el señalamiento de los recursos o medios didácticos tecnológicos a los que recurrirá el educador, para conducir la transmisión de los contenidos, esencialmente los de la cultura sistematizada [...] (Molina Bogantes, 1997: 27).

Esta perspectiva se originó recuperando los planteamientos científicos de la época, tanto en el ramo de la psicología como de la administración. “Mientras que Thorndike aportó las bases científicas requeridas, Franklin Bobbitt proporcionó la tecnología necesaria para fundamentar una teoría del currículo basada en el conductismo” (Posner, 2005: 62).

Dichos acontecimientos establecieron la pauta para un nuevo marco conceptual de producción técnica, donde se esclarece una nueva forma de desarrollo curricular signada fundamentalmente por los trabajos de Tyler, quien continuó la producción técnica y la orientación de la educación a partir del diseño de objetivos educacionales.

En este nuevo orden de producciones discursivas se dio pauta para la generación de diversos trabajos que fueron enriqueciendo la instrumentabilidad del campo curricular, así como la inserción de elementos de carácter tecnológico en toda la educación. Encontrando por ejemplo, aportaciones que marcarían un destino diferente en los nuevos modelos educativos, “La noción de Tyler, del aspecto conductista de un objetivo sirvió como base para el muy influyente trabajo de Benjamin Bloom (1956) que consistía en una taxonomía (clasificación) de los objetivos” (Posner, 2005: 64); trabajo que contribuyó a la sistematización de los comportamientos que se esperaban de los alumnos.

Desde estas aportaciones que ponderaban un sentido pragmático en la educación, se generan una serie de diseños curriculares cuyo principio fundamental era el establecimiento de objetivos de aprendizaje que eran seleccionados para dar lugar a una gama de experiencias (preestablecidas como apropiadas) cuyos resultados fueran evaluables, con el propósito de una revisión constante de su operación. Propósito

que cubría la necesidad de atender los problemas que se afrontaban en el sistema escolar en el contexto de una época caracterizada por la industrialización.²⁴

En realidad, la visión que estableció Tyler prevaleció en el campo casi por dos décadas, se internacionalizó en la década de los setenta conformando una generación de modelos pedagógicos que influyeron en las reformas educativas de esos años en América Latina, e impactando de esa forma el debate pedagógico europeo (Díaz Barriga, 2003).

Es evidente que esta etapa representa un acontecimiento histórico dentro del campo curricular, en ella se reconoce una fuerte producción teórica y la consolidación de una perspectiva particular que señala el inicio de un discurso que ha de ser dominante por mucho tiempo. Es desde esta perspectiva que pueden reconocerse también las clasificaciones señaladas por Román y Díez, quienes la ubican como una tradición tecnológico-positivista (referida a la obtención de productos observables, medibles y cuantificables); Posner, quien desde una mirada estrictamente psicológica la denomina conductista; Ruíz Larraguivel, quien la agrupa dentro de un primer enfoque conceptual y metodológico, donde el curriculum es considerado como producto; Molina Bogantes, quien desde una mirada más pedagógica, la refiere como un enfoque tecnológico dirigido al diseño instruccional; finalmente, no pueden excluirse las aportaciones de Díaz Barriga al respecto, quien desde una revisión de los elementos que constituyen este campo, en un primer momento analítico-conceptual, ubica bajo esta mirada las raíces del discurso curricular, caracterizado fundamentalmente por una influencia psicológica y administrativa de corte científico, así como desde una noción funcionalista de la educación.

Con base en lo anterior, es posible suponer que esta perspectiva del curriculum puede ser caracterizada desde una episteme de la razón lógica instrumental, donde el conocimiento se produce con la intención

²⁴ Estas ideas que precisan el desarrollo del campo curricular durante esta época, se complementan con lo que se expone en el apartado anterior que refiere a orígenes de la Teoría Curricular.

de un eficientismo, es decir, con un sentido utilitarista. Así, la razón instrumental que subyace en estos planteamientos está puesta al servicio de los objetivos (educacionales). “El conocimiento sobre una realidad se separa de la destreza para ejecutarla o conseguirla” (Gimeno Sacristán, 2002: 53).

Desde esta mirada, el curriculum adquiere una dimensión de producto, donde el conocimiento que se plantea desarrollar en los alumnos no sólo es visto en un sentido técnico, sino también de “cosa”. Podría decirse aquí que la ciencia del curriculum se edifica a partir del desarrollo lógico de su teoría y de la comprobación empírica de sus consecuencias (las conductas que se han logrado establecer en la población a través de los medios de la educación escolarizada).

El código de curriculum racional aparece –afirma LUNDGREN- tras la instauración de la educación de masas, cuando el estado industrial moderno comienza a pulir sus mecanismos para la producción ordenada de su fuerza de trabajo y la reproducción de las relaciones sociales que caracterizan la vida y el trabajo en el estado moderno [...] (Kemmis, 1998: 52).

La perspectiva pragmática e instrumental que se aprecia en estos planteamientos, es caracterizada entonces por un pensamiento lógico hipotético-deductivo que ve en el curriculum una serie de conjeturas y supuestos que pueden ser ensayados (puestos en práctica) como posibles soluciones a los problemas educativos.

En este sentido el curriculum es visto como un proyecto denominado plan y programas de estudio, que recupera también una mirada academicista formal, desde la cual se alimentan las formas racionales de la ideología burguesa en búsqueda del plusvalor y del orden social, regulado por un saber científico-técnico.

De este modo, el plan de estudios o curriculum no es más que el producto final de un proceso de diseño sistemático que formaliza, en términos generales, los fines y los propósitos educativos, la selección y la organización de contenidos y las actividades académicas a realizar (Ruíz Larraguivel, 1992: 47).

Es la perspectiva tecnológica y eficientista un legado instrumental permeado por un realismo positivista, que sólo se puede declarar a favor del conocimiento que se verifica en la experiencia y con un sentido utilitario para la sociedad. Es desde aquí desde donde se patentiza un modelo curricular que se internacionaliza a partir de los postulados de la *Tecnología Educativa* o *Didáctica Tecnocrática*, que no sólo caracterizó la década de los setenta en nuestro país, sino que continúa perneando la instrumentación y desarrollo de las nuevas propuestas curriculares, pues bajo la denominación de *cartas descriptivas* o *syllabus*, las instituciones educativas continúan estableciendo formas de control en la operación de los currícula resaltando de manera fundamental el establecimiento de objetivos y la planeación de actividades de aprendizaje, elementos que se constituyeron en principios fundantes de esta perspectiva tecnológica y eficientista.

Las bondades de este enfoque didáctico-pedagógico han sido muchas, pues a partir de él se sentaron con claridad las bases de la planeación curricular; sin embargo, el problema que se enfrenta en la actualidad consiste en la incongruencia que se manifiesta en la práctica de los docentes que al llevar a cabo su planeamiento didáctico recaen en el manejo de estos elementos técnico-instrumentales (desde una visión utilitarista), desvinculándose de los preceptos de nuevos enfoques teóricos que parecen dejar de lado la importancia de que los profesores conozcan y pongan en práctica lo que sus postulados teórico-epistemológicos advierten.

- d) El curriculum como configurador de la práctica (puente entre la teoría y la acción).

Dentro de esta perspectiva se estructura un bloque de teorías que podría estimarse coincidente con lo que Díaz Barriga señala dentro del segundo momento analítico-conceptual que expone en su estudio, mismo que corresponde a un momento crítico-propositivo, cuya producción se ubica particularmente a partir de la década de los setenta y principios de los ochenta. Es durante esta etapa que se fueron incorporando

planteamientos de corte sociológico e ideológico; todo ello a través de una búsqueda de enriquecimiento del campo curricular en la internacionalización de esta disciplina.

En la reciente elaboración teórica social, las teorías que parecen más aptas para captar el carácter de teorías previas y los intereses de la sociedad de su tiempo son explícita y autoconscientemente metateóricas (las teorías críticas del *curriculum* [...]). No sólo se dedican a comprender, sino que elaboran una teoría sobre su propio discurso y práctica como producto de la historia y de la ideología y como momentos del largo proceso de reproducción y transformación de la educación y de la sociedad. Expresan perspectivas sobre cómo el proceso de elaboración teórica se relaciona con los procesos más vastos de cambio histórico; por ejemplo, sobre cómo la educación y la teoría social contribuyen a la estructuración de los procesos políticos mediante los que el cambio histórico se ha llevado a cabo y se produce en la actualidad (Kemmis, 1998: 42-43).

La tendencia en las nuevas teorías se estructura a partir de reconocer que el estudio en el campo curricular sólo puede realizarse ubicándolo como un producto histórico y social que determina las circunstancias, sus ideas e ideales, modificando así el orden de los discursos.

Dentro de esta nueva postura se engarzan trabajos que coinciden fundamentalmente con señalar el giro drástico que dio la producción discursiva en el campo curricular, incorporando elaboraciones teóricas y conceptuales con una mayor atención a cuestiones epistemológicas, filosóficas y sociológicas fundamentalmente. Encontramos así por ejemplo, que Giroux se incorpora en este bloque, cuando señala una tercera tendencia de su estudio la cual es reconocida como reconceptualista; González Gaudiano, que se integra a esta perspectiva con la tercer etapa de conformación del campo curricular que señala en su estudio; Román y Díez, quienes también la refieren; Posner, quien la recupera a partir de su enfoque más actual al denominarla constructivista; Ruíz Larraguivel, quien la ubica dentro de su segundo y tercer enfoque conceptual y metodológico al referirse al curriculum como proceso (las corrientes reproduccionistas) y al curriculum en su calidad de práctica social (cuyo fundamento se encuentra en la nueva Sociología de la Educación); Molina Bogantes se refiere a tres enfoques que se

incorporan en esta perspectiva: socio-reconstructivista, dialéctica y constructivista; Díaz Barriga, quien en un recorrido histórico las alude desde la perspectiva de curriculum oculto, la perspectiva crítica y una perspectiva de pedagogía invasora.

A partir de la incorporación de estos nuevos planteamientos en el campo curricular, es posible apreciar una producción discursiva que retoma diversos enfoques en donde convergen e interactúan una variedad de relaciones que van desde lo dialéctico y lo crítico, hasta lo interpretativo de la realidad educativa y social.

Las visiones críticas del currículo toman conceptos que habían sido cautelosamente evadidos como el autoritarismo y el poder y declaran que el problema básico de la educación, no es técnico sino político. Sin que por esto se niegue la posibilidad de trabajar científicamente el currículo.

Al retomar algunos elementos del psicoanálisis y de la teoría de las ideologías, las visiones críticas nos revelan un concepto nuevo, el currículo oculto, es decir lo no explicitado lo que se da como fruto de las relaciones sociales en la institución (Pansza, 1990: 13).

En los inicios de esta postura se ubican los trabajos que refieren a las teorías reconceptualistas por ejemplo, provocando un movimiento que se avoca al estudio de los sucesos cotidianos en la escuela, generando toda una polémica de análisis y crítica en el campo curricular. Es posible identificar que

Esta tendencia surge en la segunda mitad de la década de los setenta, a partir del rechazo a las ópticas positivista y neopositivista dominantes en el campo, y de la necesidad de pensar la problemática curricular desde una perspectiva crítica y no funcionalista.

Los soportes conceptuales iniciales que han permitido el desarrollo de esta tendencia son, entre otros, la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt; las aportaciones marxistas y neomarxistas (en donde tiene un lugar importante el trabajo de Gramsci); las investigaciones de corte etnográfico; algunas aportaciones del psicoanálisis y los trabajos de la pedagogía de la liberación, específicamente los de Freire (De Alba, 1991a: 32).

Todas ellas, aportaciones que sirvieron de fundamento teórico para revelar la interacción social y los poderes que eran reproducidos por la sociedad; en este momento de cambio entre lo utilitarista y pragmático, emergía una abrumadora y unilateral naturaleza de la cultura de masas como fuerza dominante, así como una necesidad de pensar lo social

desde una mirada crítica, desde donde se pudiera cuestionar lo contradictorio entre el poder y la resistencia; que como ya el propio Giroux lo indica, son posiciones que señalan determinaciones estructurales e ideológicas que fundamentan conceptos e ideas del mundo, del orden social, del desarrollo histórico, de la generación del conocimiento, de la dominación. Desde aquí, “[...] los debates acerca del currículum oculto han sido importantes no sólo porque señalan aspectos de la vida escolar que vinculan a las escuelas con la sociedad, sino también porque han expresado la necesidad de generar un nuevo conjunto de categorías en las cuales se analice la función y los mecanismos de la escolarización” (Giroux, 1995: 67).

Se incorporan también, los planteamientos que refieren al currículum como proceso, en donde confluyen interactuando en él mismo todos los aspectos de la realidad educativa. Perspectiva en donde se destaca la concepción de currículum que trasciende todos los límites formales de la estructura curricular; es decir, más allá del diseño de un proyecto de formación, se destacan los efectos de la educación y los determinantes que estructuran el conocimiento que se ha de producir en las aulas. Como Ruíz Larraguivel lo señala “En este sentido, el currículo no es sólo una práctica pensada, sino también una práctica vivida” (1992: 50). Situación que se refiere a la educación como práctica social (que debe ser analizada, interpretada y conceptualizada), donde el currículum configura y da sentido a esa práctica.

Es entonces esta nueva postura teórica que engloba diversidad de teorías, la que se dirigirá al estudio del currículum como un producto histórico y social, donde el orden de los discursos recupera las dinámicas internas y externas de la institución escolar, como la base de un proceso dialéctico de la vida social, política, cultural, ideológica y económica, que deberá ser interpretada a la luz de sus resultados y del conocimiento que se produce, así como del momento histórico que los determina.

La orientación curricular que centra su perspectiva en la *dialéctica teoría-práctica* es un esquema globalizador de los problemas relacionados con el *currículum*, que, en un contexto democrático debe desembocar en planteamientos de mayor autonomía para el sistema respecto de la administración y del profesorado para modelar su propia práctica. Es el discurso más coherente para poner en relación los diferentes círculos de los que proceden determinaciones para la acción pedagógica, con una mejor capacidad explicativa [...] (Gimeno Sacristán, 2002: 56).

Es posible apreciar desde esta perspectiva que, el *currículum* como parte de una problemática didáctica general, recupera la base de sus teorizaciones desde una pedagogía crítica, que con su argumentación, da soporte teórico y significación a la comprensión de lo educativo; es decir, al reconocimiento de los procesos subjetivos en la construcción de los procesos colectivos del conocimiento.

Desde una lectura epistemológica, es posible reconocer que esta perspectiva advierte en el *currículum* la recuperación de lo humano y sus posibilidades de transformación en los procesos sociales en general y pedagógicos en particular. Se estructura aquí una mirada que se compromete con la hermenéutica crítica, abriendo el espacio para una construcción del conocimiento donde lo subjetivo y la realidad histórica social se conforman en una trama de reflexión, diálogo y recreación permanente del conocimiento, donde el entendimiento y la comprensión permiten que se transforme el conocimiento científico y educativo (social).

En este sentido,

Un análisis del *currículum* desde esta óptica significa centrarse en el problema de las relaciones entre los supuestos de distinto orden que anidan en el *currículum*, sus contenidos y la práctica.

[...] Una alternativa crítica debe contemplar el *currículum* como un artefacto intermedio y mediador entre la sociedad exterior a las escuelas y las prácticas sociales concretas que se ejercitan en ellas como consecuencia de desarrollar el *currículum* (Gimeno Sacristán, 2002: 59).

Es aquí donde se construye el puente entre la teoría y la acción como configurador de la práctica. Es la reflexión teoría-práctica la que permite la estructuración de una nueva conceptualización del *currículum* donde

se dimensiona una tendencia procesual que refiere a la construcción permanente del conocimiento.

La perspectiva procesual y práctica tiene varios puntos de referencia claves, como son las elaboraciones de STENHOUSE en torno al curriculum concebido como campo de comunicación de la teoría con la práctica, relación en la que el profesor es un activo investigador (Gimeno Sacristán, 2002: 60).

Es desde la postura dialéctica o crítico-hermenéutica donde es posible entender e interpretar las elaboraciones discursivas que refieren al curriculum con esta doble vertiente teoría-práctica, desde la cual se puede pensar la construcción dialéctica del conocimiento, donde los sujetos se conciben como seres humanos que interactúan entre sí y que determinan lo que es válido en su propia realidad. El curriculum entonces, sólo puede ser pensado a partir del lenguaje que se estructura y que es producto de la interacción de los sujetos como eje articulador de lo humano. En este sentido, es posible considerar que:

En la medida en que el *curriculum* es un lugar privilegiado para analizar la comunicación entre las ideas y los valores, por un lado, y la práctica por otro, supone una oportunidad para realizar una integración importante en la teoría curricular (Gimeno Sacristán, 2002: 63).

Desde estos planteamientos es posible articular la posición de perspectivas²⁵ que convergen al mirar la elaboración del conocimiento como una construcción, y de ubicar en el campo curricular alternativas teórico-conceptuales que se dirijan metodológicamente al desarrollo de diseños que puntualicen la relación sujeto-objeto-sujeto en la producción del conocimiento.

Es en esta postura donde se anudan y articulan epistemológicamente las perspectivas crítica y constructivista, para dar paso en el campo curricular a nuevas conceptualizaciones y nuevas formas de desarrollo que permiten la integración de diseños más flexibles y oportunos a la

²⁵ Las elaboraciones discursivas dentro del ámbito de la pedagogía y de la didáctica en particular, durante los últimos quince años, se han encaminado a propuestas que se fundamentan principalmente en estudios derivados del enfoque constructivista, que son a su vez producto de la fusión de las perspectivas críticas y cognoscitivistas del conocimiento.

comprensión de las condiciones históricas de los sujetos de la educación.

La exposición de diferentes posturas del pensamiento en torno a lo curricular, constituye un soporte teórico que da significación a este trabajo y permite la comprensión de la construcción de un cuerpo específico de conocimientos como un ángulo epistémico de razonamiento, desde el cual se ha pretendido interpretar las condiciones que han posibilitado sus diversas teorizaciones.

Así, ha sido posible reconocer que a lo largo del desarrollo del campo del curriculum, las diferentes perspectivas generadas dentro esta disciplina han respondido a condiciones históricas y sociales de un momento particular de la práctica educativa; algunas de ellas con planteamientos coincidentes al anudar sus problematizaciones, otras centrando su mirada en objetos de diferente índole en sus elaboraciones teórico-conceptuales, pero todas ellas vinculadas a un interés, el de enriquecer sus formulaciones para desembocar en alternativas acordes a las necesidades y las demandas educativas de su realidad.

Por una parte, vemos (especialmente en la literatura norteamericana sobre el curriculum) la evolución de la perspectiva teórica, técnica, de la ciencia aplicada, edificada sobre el trabajo de los progresistas de principios de siglo y desarrollada mediante cada vez más refinadas teorías psicológico y sociológico-educativas del curriculum; por otra, contemplamos una forma de elaboración teórica práctica, más filosófica: la construcción teórica del curriculum inseparable del trabajo curricular en la clase y en la escuela (Kemmis, 1998: 26).

En síntesis, con esta exposición y a través de un recorte que concentra en cuatro planteamientos fundamentales, un conjunto muy amplio de aproximaciones teóricas y epistemológicas a la cuestión curricular, se ha intentado sustentar algunos de los supuestos epistemológicos en las teorías curriculares más relevantes, no con un afán evolucionista, sino más bien, con un propósito analítico-interpretativo y genealógico, derivado desde las llamadas aportaciones clásicas o canónicas, hasta las más recientes, con el propósito de recuperar la intención planteada al inicio de este apartado: lograr un entendimiento y establecer un diálogo con las posturas teórico-conceptuales más sobresalientes en la conformación del campo curricular, lo que permitirá tomar posición teórica al respecto en el último capítulo.

CAPÍTULO III

El Constructivismo en la Educación

Durante los últimos diez años, la perspectiva constructivista ha cobrado una fuerte importancia en todos los niveles educativos de nuestro país; no sólo en cuanto a los métodos de enseñanza y a nuevos enfoques en la conducción de los aprendizajes, sino que ha permeado todas las estructuras y condiciones en que se efectúa el acto educativo.

El diseño de planes y programas de estudio durante la última década, ha acentuado el interés por seguir una metodología centrada en estrategias que privilegien la construcción del conocimiento por parte de los sujetos que son objeto de su propio aprendizaje, enfocándose así a las premisas de “aprender a aprender”, “aprender a hacer” y “aprender a ser” a partir de planteamientos que resaltan fundamentalmente aspectos didácticos y la elaboración de modelos curriculares dirigidos a la vinculación de la investigación y los procesos de flexibilidad e integración de contenidos transversales.

Sin embargo, a pesar de que la perspectiva constructivista y los procesos cognoscitivos son nociones conceptuales que se han ido haciendo presentes dentro del campo curricular desde la década de los ochenta, y en los noventa fueron cobrando mayor fuerza hasta ocupar un papel protagónico dentro del campo, no ha sido posible apreciar dentro de las producciones discursivas en nuestro país, una elaboración conceptual que recupere y vincule los fundamentos epistemológicos y pedagógicos que integren dicha perspectiva con el ámbito curricular, para promover así el enriquecimiento de la instrumentación del curriculum.

No se puede negar que el desarrollo curricular en los últimos años ha avanzado a través de diferentes propuestas de diseño y operación, que en un intento por acercarse a las nuevas perspectivas teóricas en la educación y de responder a las necesidades y demandas sociales y del campo del trabajo, se ha buscado dar respuesta desde una mirada más instrumental a la realidad educativa. Pero

en muchos de los casos, los modelos que se han ido operando¹, no exponen de manera explícita los fundamentos epistemológicos que los sustentan; derivándose así una instrumentación de los planes y programas de estudio por parte de los docentes (en primer orden por ser los responsables directos de su puesta en marcha), basada en referentes empíricos o a partir de una interpretación personal que traducen en enfoques o metodologías alejadas de los supuestos conceptuales que le dieron origen al proyecto curricular.

Es decir, se han operacionalizado diferentes enfoques teóricos, pero no se han comprendido ni interpretado epistemológicamente, dando como resultado que en las prácticas dentro del aula aún se observe un distanciamiento entre los referentes teórico-conceptuales y la aplicación técnica del currículum.

No obstante que hoy en día los docentes dicen adscribirse a esta postura [la constructivista fundamentalmente] y llevarla a la práctica en su espacio de aula, se requiere una mayor valoración de su impacto real y de los cambios que ha propiciado en las concepciones y prácticas educativas reales (Díaz Barriga, 2003: 55).

Frente a esta situación puede decirse que el campo del currículum ha estado carente de lo pedagógico, reduciendo las formas curriculares a una serie de aspectos formales en su diseño e implantación.

De acuerdo con Barrón, es importante resaltar que “[...] cada propuesta curricular exige una formación distinta de los docentes, con la capacidad no sólo de interpretar y aplicar un currículum, sino de recrearlo y construirlo” (2004: 44). Ello lleva necesariamente a considerar que el currículum no es un asunto de carácter exclusivamente técnico, sino que implica diversas acciones que deben conjugarse en la práctica educativa (más allá del diseño y la operación) incluyendo: formas de producción del conocimiento, tipos de gestión institucional y curricular, metodologías de enseñanza y aprendizaje, etc.

¹ En el estado del conocimiento de los noventa, se reconocen como tendencias en el desarrollo curricular aquellas que refieren a: flexibilización curricular, diseño basado en competencias, ejes o contenidos transversales, el enfoque constructivista, el metacurrículum, la formación o práctica situada, entre otros.

Al ser la perspectiva constructivista la tendencia teórica que mayor influencia ha ejercido en las propuestas curriculares de los últimos años, es precisamente ésta la que se recupera como objeto de estudio dentro de este trabajo de investigación.

En la actualidad, el desarrollo del constructivismo, además de ser fruto de la expansión de la teoría piagetana y de las teorías cognitivas del procesamiento de la información, se puede decir que también está ligado a los avances de la tecnología educativa particularmente vinculados a los sistemas interactivos. De cualquier forma, puede percibirse que el corazón del constructivismo se encuentra situado en la base de todos los movimientos de renovación educativa de los últimos años, donde al alumno se le ha colocado como centro de la enseñanza y como sujeto mentalmente activo frente al conocimiento.

En este estado actual, lo que se impone es la necesidad de definir qué se entiende por constructivismo y ubicar su origen; para ello se hace imprescindible un recorrido sobre las fuentes epistemológicas que han dado lugar a este enfoque teórico-conceptual.

Es fundamental situar los orígenes del desarrollo del Constructivismo en el campo de la educación a partir del legado de la epistemología genética de Piaget en lo concerniente a las formulaciones estructurales del desarrollo, las estrategias cognitivas y los procedimientos de resolución de problemas, aportaciones que constituyen el origen y marco de referencia delimitado básicamente por el enfoque cognitivo en un sentido amplio; asimismo, se suman dentro de esta perspectiva las aportaciones de Vygotski, en relación a sus formulaciones para entender las relaciones entre aprendizaje y desarrollo y la importancia dada a los procesos de relación interpersonal (la significatividad del contexto sociocultural en la construcción de conocimientos). Todos ellos, referentes teórico-epistemológicos relacionados con la teoría crítica cuyos conceptos fundamentales encuentran significación desde la postura hermenéutico-dialéctica; elementos de los cuales su vinculación se abordará en el último apartado de este capítulo.

3.1 Piaget: Epistemología genética y construcción del conocimiento (génesis de la perspectiva constructivista)

Como se ha expresado, es posible observar que las nuevas propuestas pedagógicas (métodos de enseñanza y aprendizaje y modelos curriculares) se originan particularmente con la aparición y desarrollo de la psicología evolutiva; a partir de ello, los nuevos métodos y enfoques educativos han crecido a través de las construcciones de la psicología genética. Frente a estas aportaciones e implicaciones de esta perspectiva teórica en la educación, se hace necesario analizar las nociones de desarrollo intelectual y construcción del conocimiento planteadas por Piaget, padre de esta epistemología que ha dado origen a miradas educativas centradas en la evolución genética, y que han colocado al sujeto (de aprendizaje) como agente activo en la creación del conocimiento.

Para comprender la vinculación que existe entre los planteamientos de la epistemología genética de este teórico y el desarrollo del constructivismo, resulta útil presentar un panorama general de las nociones conceptuales que priman en su teoría sobre el desarrollo cognitivo y sus relaciones con la educación.

Para Piaget, la conducta humana es la resultante de la combinación de cuatro áreas: la maduración, entendida como diferenciación del sistema nervioso; la experiencia, como interacción con el mundo físico; la transmisión social, o influjo de la crianza y la educación; y, por último, el equilibrio, principio supremo del desarrollo mental: <<el desarrollo es, por tanto, en cierto modo una progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior>>. En la teoría cognoscitiva de Piaget, la inteligencia constituye el estado de equilibrio hacia el que tienden todas las adaptaciones, con los intercambios asimiladores y acomodadores entre el organismo y el medio que las constituyen. La inteligencia es la adaptación por excelencia [...] (Palacios, 1981: 70).

Como ya se refirió en el primer capítulo, la epistemología genética encuentra sus raíces en la biología y en el reconocimiento de una serie de procesos de regulación y de equilibrios que dependen de los procesos cognoscitivos del

individuo y del contexto que lo provee de mecanismos para la construcción de nuevos conocimientos.

Esta teoría psicogenética resalta el proceso de evolución del pensamiento del sujeto, a través de diferentes etapas o estadios de desarrollo, donde acontecen transformaciones que integran la constitución de estructuras cognoscitivas, es decir, estructuras del pensamiento, de la inteligencia; donde la noción de adaptación juega un papel fundamental, ya que refiere a la asimilación de las cosas y a una acomodación de los esquemas que designan objetos.

La inteligencia no procede por tanteos ni por una estructuración puramente endógena, sino mediante una actividad estructurante que implica formas elaboradas por el sujeto a la vez que un ajuste perpetuo de esas formas a los datos de la experiencia. La función fundamental de la inteligencia es comprender e inventar, o, dicho de otro modo, construir estructuras estructurando lo real a través de la acción de estas estructuras sobre ello (Palacios, 1981: 70).

Puede apreciarse que las nociones conceptuales básicas que proclama la teoría psicogenética de Piaget son, al igual que en el constructivismo, las que refieren a estructura, construcción y acción. Dichas nociones se entrelazan cuando al explicar el desarrollo cognoscitivo, Piaget señala que la persona pasa por distintas etapas y estadios (período sensoriomotor, preoperacional, de las operaciones concretas y de las operaciones formales), cada uno de los cuales indica un nuevo nivel de organización de los conocimientos (cada trozo de información representa las partes de la estructura mental en desarrollo). El desarrollo visto desde la perspectiva de las etapas de evolución abarca los conceptos de maduración e inclinación (preparación). La maduración comprende la adquisición de destrezas físicas y mentales con miras a su aplicabilidad en contextos determinados. La preparación es la capacidad para aprender el uso de esas destrezas; existe una estructura que se perfecciona pasando por niveles cada vez más elevados de organización e integración. Por lo tanto:

[...] el papel de la maduración es, sobre todo, el de abrir nuevas posibilidades, excluidas hasta ciertos niveles de edad, constituyendo, de esta forma, una condición necesaria para la aparición de determinadas conductas; condición necesaria pero no suficiente, pues tal como es necesaria la base madurativa,

es también necesario que las posibilidades abiertas se realicen, se actualicen, lo cual supone otras condiciones, la principal de las cuales es que la maduración se acompañe del ejercicio funcional ligado a las acciones (Palacios, 1981: 71).

El desarrollo cognitivo entonces, depende de las posibilidades del cerebro, pero también de las condiciones del ambiente; de las acciones que el sujeto emprenda en interacción con su contexto particular. Dentro de este proceso evolutivo entra en juego la creación de estructuras en las cuales se distinguen dos elementos básicos:

a) El esquema, que es la unidad básica de la cognición, el cual es integrado por el habla y la conducta (procesamiento de información).

Dentro de este elemento es posible encontrar tres tipos:

- De índole sensoriomotor (llamados también conductuales), que designan conocimientos y destrezas relacionados con el comportamiento.
- Los cognoscitivos, que refieren a conceptos, imágenes, así como a la capacidad de pensar y razonar.
- Los verbales, que denotan los significados de las palabras y las técnicas de la comunicación.

b) La adaptación, que es un proceso continuo de interacción con el ambiente y con el aprendizaje para predecir y controlar el medio.

Las experiencias referentes a esta adaptación originan la creación de nuevos esquemas, inicialmente por medio de la exploración basada en el tanteo, más tarde mediante una experimentación cada vez más sistemática conforme empiezan a acumularse los esquemas. Se incluyen aquí dos mecanismos de adaptación:

- Acomodación: Supone cambios que corresponden a las exigencias del ambiente. Comprende la obtención de esquemas enteramente nuevos y la adaptación de otros ya aprendidos, todo ello para ajustarse a las necesidades específicas de estímulos o situaciones nuevas.

- **Asimilación:** Equivale al término de transferencia; y es un proceso en virtud del cual el estímulo o problema se resuelve de inmediato y automáticamente por medio de los esquemas que ya dominamos.

El desarrollo cognitivo puede comprenderse como la adquisición sucesiva de estructuras lógicas cada vez más complejas que subyacen a las distintas áreas y situaciones que el sujeto es capaz de ir resolviendo a medida que crece. En este sentido, los estadios pueden considerarse como estrategias ejecutivas cualitativamente distintas que corresponden tanto a la manera que el sujeto tiene de enfocar los problemas como a su estructura (Carretero, 1997: 34).

El desarrollo cognitivo puede entenderse entonces como una serie de sucesos que permiten que las estructuras que se crean engranen de manera coherente con las nuevas situaciones que va viviendo el sujeto, frente a la necesidad de incorporar mecanismos de resolución de problemas o de estrategias cognoscitivas nuevas que le permitan posicionarse frente a su realidad, a la construcción de nuevos conocimientos que irá empleando de manera más certera en sus acciones (en su práctica).

Así es posible mostrar que tareas aparentemente diferentes, tanto en su forma como en su contenido, poseen una estructura lógica similar que permite predecir su dificultad y ofrecer una perspectiva homogénea del comportamiento intelectual. Por tanto, la teoría de Piaget ha permitido mostrar que en el desarrollo cognitivo existen regularidades y que las capacidades de los alumnos no son algo carente de conexión, sino que guardan una estrecha relación unas con otras (Carretero, 1997: 35).

El desarrollo cognitivo implica, además de las estructuras, un proceso de construcción permanente, un aprendizaje continuo que posibilita la evolución de la inteligencia. Así, para Piaget la adquisición del conocimiento es un proceso de continua autoconstrucción. La génesis de este conocimiento es explicada por la función adaptativa de los sujetos en su interacción con el medio; donde a través de los esquemas, quedan asimilados los nuevos aspectos de la realidad, y en la integración de estos esquemas, se presenta un equilibrio (o desequilibrio) necesario que sustenta la modificación de esquemas hasta lograr su acomodación.

Piaget concibe al ser humano como un sujeto activo que construye sus conocimientos en interacción con el medio, partiendo de una dotación inicial de esquemas que le es hereditaria. La construcción de conocimientos (de la inteligencia) se concibe como una prolongación de la adaptación. El sujeto elabora conocimientos cuando construye representaciones o modelos de la realidad que le permiten actuar dentro de ella y que son una de las claves del éxito adaptativo. Esto nos lleva a considerar la tercer noción conceptual que maneja en su teoría en concordancia con las nociones que sustentan al constructivismo: la acción.

En la teoría piagetana el papel de la acción es fundamentalísimo. Conocer un objeto es actuar, operar sobre él y transformarlo para captar los mecanismos de esa transformación en relación con las acciones transformadoras. Según Piaget, conocer es asimilar lo real a estructuras de transformaciones, siendo estas estructuras elaboradas por la inteligencia en tanto que prolongación directa de la acción. Las operaciones lógicas se constituyen y adquieren su estructura de conjunto en función de un cierto ejercicio no sólo verbal, sino sobre todo ligado con la acción sobre los objetos, con la experimentación. Antes de formularse en el plano del lenguaje, la lógica se basa en la coordinación general de las acciones; una operación no es sino una acción interiorizada y coordinada con otras acciones (Palacios, 1981: 71).

La teoría del desarrollo cognitivo se basa entonces en dos aspectos esenciales: el crecimiento biológico que sustenta todos los procesos mentales como continuación de procesos motores innatos, y la experiencia (características adquiridas), donde el organismo descubre la existencia separada de lo que experimenta. En este segundo aspecto es en el que Piaget resalta su insistencia respecto a los procesos de maduración. Podría decirse entonces que “ [...] no es tanto la maduración como la experiencia lo que define la esencia del desarrollo cognoscitivo” (Maier, 2001: 101).

Esta concepción se enfoca en la participación del sujeto como agente activo en el proceso de su propio aprendizaje a través de la manipulación de la información, de tal manera, que construye el conocimiento a partir de la revisión y asimilación de la información utilizando como recurso, la experiencia previa que posee sobre la misma y la que elabora en interacción con su ambiente.

Se reconoce que la acción es el origen de todo conocimiento, es decir, el conocimiento deriva de la interacción entre el sujeto y el objeto; pero en esta interacción el sujeto no está solo, está en contacto con su entorno, hay una interdependencia con su ambiente, donde el lenguaje lo posibilita a crear nuevas ideas y obtener nuevas informaciones que estructurará y asimilará en la confrontación con otros. “Por consiguiente, la adquisición de sistemas humanos de organización no es puramente social ni enteramente un resultado de la maduración; estos sistemas se originan más bien en las pautas naturales de vida de un individuo” (Maier, 2001: 101).

El lenguaje está situado como un elemento básico en la interacción con otros (con el ambiente, el contexto); nos permite compartir ideas con otros individuos y ayuda al pensamiento y a la memoria, pues ambas funciones requieren la interiorización de acontecimientos y objetos. El lenguaje permite utilizar representaciones e imágenes mentales o pensamientos cuando se experimenta el propio proceso de construcción de conocimientos.

La integración de estas nociones conceptuales (maduración y experiencia) nos lleva a plantearnos que la génesis del conocimiento es un asunto que mantiene una estrecha relación con la educación; por lo que la teoría psicogenética de Piaget ha contribuido a señalar que la educación no es una mera transmisión de conocimientos, y por lo tanto, el aprendizaje está directamente ligado al desarrollo del sujeto. Consecuentemente, Piaget señala que “Educar es adaptar al niño al medio social adulto, es decir, transformar la constitución psicobiológica del individuo en función del conjunto de aquellas realidades colectivas a las que la conciencia común atribuye un cierto valor” (1981: 157). En esta misma línea, considera que el objetivo de la educación no es el de repetir o conservar las verdades como acabadas o probadas, no se pueden transmitir los conocimientos como únicos y finitos; por ello:

[...] la educación, más que una formación, es una condición formadora necesaria para el desarrollo mental; educarse es, en el marco de la teoría operatoria de la inteligencia, aprender a conquistar por uno mismo la verdad, cueste el tiempo y los rodeos que cueste hacerlo; educar consiste, en definitiva, en <<formar individuos capaces de una autonomía intelectual y moral y que respeten esta autonomía en el prójimo, en virtud precisamente de la regla de reciprocidad que la hace legítima para ellos mismos>> (Palacios, 1981: 73).

En síntesis, las aportaciones de la epistemología genética de Piaget al constructivismo y a la educación, integran nociones teórico-conceptuales que permiten entender que la capacidad de comprensión y de aprendizaje está determinada por el nivel de desarrollo cognitivo del sujeto, por lo que existen límites en el aprendizaje que están determinados por las capacidades de los alumnos en el transcurso de cada uno de sus estadios de desarrollo. Durante este proceso evolutivo lo que cambia son las estructuras, pero no el mecanismo de aprendizaje (de construcción de conocimientos), y lo que sustenta la validación de este aprendizaje está dado por la praxis con el medio (relación con el entorno social).

Finalmente, cabe recuperar las palabras del propio teórico cuando señala que:

[...] la psicología del niño constituye una especie de embriología mental en cuanto descripción de los estadios del desarrollo del individuo y sobre todo en tanto estudio del mecanismo mismo de este desarrollo: la psicogénesis representa por otra parte un sector interesante de la embriogénesis (que no se termina con el nacimiento sino solamente con la llegada a ese estado de equilibrio que corresponde a la edad adulta) y la intervención de los factores sociales no sustrae nada a la pertinencia de esta verificación puesto que la embriogénesis orgánica también es en parte función del medio (Piaget, 1972: 28).

Desde estas nociones conceptuales queda entonces establecido el origen del constructivismo, cuando lo que se resalta es la conformación de esquemas cognoscitivos para dar paso a la constitución de conceptos (resultado de la construcción del conocimiento) en el individuo, donde a través del mecanismo de maduración (pasando por los procesos de asimilación y acomodación) se estructura la inteligencia, y donde lo que se resalta es, no sólo el potencial genético de la especie humana, sino la interacción constante del sujeto con el o los objetos de conocimiento a través de esquemas de acción en una vinculación directa con el medio ambiente que lo rodea.

Es desde esta perspectiva que se recuperan los elementos epistemológicos que han de sustentar a este enfoque teórico: el constructivismo.

3.2 Vygotski²: Significatividad del contexto sociocultural en la construcción de conocimientos

En los planteamientos de Vygotski vamos a encontrar que la cognición se establece a partir de relaciones dialécticas entre las personas que actúan, los contextos de su actividad y la actividad misma. Al igual que Piaget, reconoce que el conocimiento no se da como una mera transmisión de elementos (conceptos) ya elaborados por los demás (por las generaciones maduras), sino que es el propio sujeto el que posee estructuras mentales que le van a permitir desarrollar un potencial de construcción propia a partir de su interacción con un contexto que es el que lo determina y lo condiciona.³

El conocimiento de cada persona está compuesto por un conjunto de significados experienciales que posee diferentes grados de abstracción; a través de este conjunto de significados el sujeto interpreta el medio y actúa de acuerdo a ciertos intereses.

El conocimiento cotidiano de los alumnos es idiosincrásico, es decir, es el resultado de una interacción constructiva, aunque no siempre consciente, entre los significados personales y la experiencia. De tal manera, que el conjunto de los significados personales de cualquier alumno, su *teoría personal*, le permite sólo una determinada *visión* del mundo y, por tanto, un campo de actuación limitado y limitante. Al mismo tiempo, su experiencia está cargada de situaciones que percibe como confirmatorias de su teoría personal, pero también lo está de incongruencias y conflictos, como resultado del inevitable desajuste que se produce entre sus expectativas prácticas y los acontecimientos que realmente vive. Este desajuste provoca la emergencia de nuevos significados que interaccionarán con los preexistentes, influyendo en su evolución y reelaboración (Porlán, 1993: 106).

² Se recupera el nombre de este teórico a partir de la edición en lengua castellana, supervisada por Amelia Álvarez y Pablo del Río, traducida por José María Bravo, correspondiente a "L. S. Vygotski. Obras escogidas", vol. II, A. Machado Libros, 2001.

³ "A Vygotski no le preocupó tanto el pensamiento en general como el pensamiento verbal, ese *locus* cognoscitivo en el que se encuentran pensamiento y lenguaje. No debe extrañarnos, pues, que el significado fuese analizado desde la óptica de la formación de conceptos" (Ramírez, 2001: III).

Lo que se advierte en esta construcción de conocimientos es que se da como un proceso abierto y evolutivo de significados experienciales. El conocimiento se da a través de la experiencia no sólo individual en la interacción personal con los objetos, sino que se da en un contexto comunicacional, donde hay mensajes y significados que se comparten en un terreno social. Así, “La función inicial del lenguaje es la comunicativa. El lenguaje es ante todo un *medio de comunicación social*, un medio de expresión y comprensión” (Vygotski, 2001: 21).

Según Vygotski, los seres humanos desarrollan una serie de funciones psicológicas superiores, como la atención, la memoria, la transferencia, la recuperación, entre otras, a lo largo de su vida. Estas funciones psicológicas se forman a través de la actividad práctica e instrumental, intrapersonal, manipulando los objetos directamente, pero la actividad generalmente no se realiza en forma individual, ya que los sujetos nunca se encuentran aislados, sino en interacción o en cooperación social. Desde aquí, entiende el desarrollo cognitivo como los cambios cualitativos en los procesos de pensamiento, los cuales son herramientas técnicas y psicológicas que los sujetos emplean para dar sentido a su mundo. Las herramientas técnicas suelen emplearse para cambiar objetos o para lograr el dominio del medio ambiente; en tanto que las herramientas psicológicas sirven para organizar o controlar el pensamiento y la conducta.

Una de las aportaciones más importantes de Vygotski en este terreno es la que refiere que todos los procesos psicológicos superiores (comunicación, lenguaje, razonamiento), se adquieren primero en un contexto social y después se internalizan; esta internalización es producto de un determinado comportamiento cognitivo en un contexto social. Es decir, para él existe primero un proceso que denomina interpersonal que pasa posteriormente a constituirse en un proceso intrapersonal. El desarrollo cultural de la persona se da en un primer momento a escala social y más tarde a escala individual, suceso que es aplicable tanto a la atención, como a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Así, Vygotski refiere que todas las funciones psicológicas se originan a partir de las relaciones entre los seres humanos.

La experiencia compartida, el diálogo, la reflexión colectiva, la proximidad cultural, son factores que favorecen la construcción de sistemas de significados. La comunicación y la interacción social son por tanto los elementos base de todo conocimiento⁴. “A través del lenguaje organizamos, interpretamos y explicitamos simbólicamente nuestra experiencia” (Porlán, 1993: 108).

A partir de la experiencia construimos y reconstruimos significados, esto es posible a través de un diálogo interactivo con el medio natural y social, donde reflexionamos con nosotros mismos y nos enfrentamos a incongruencias, contradicciones y conflictos que nos llevan a avanzar en nuestras construcciones internas que posteriormente exteriorizamos, y que permiten la construcción de nuevos significados. Estos significados no son conjuntos acumulativos de conocimientos, sino que poseen un carácter activo, constructivo y evolutivo del propio conocimiento y de la experiencia.

Los esquemas son estructuras semánticas relativas a un dominio determinado, formadas por núcleos de conocimientos y por interacciones entre los mismos. Los núcleos representan elementos con un significado específico (creencias, conceptos de diferente grado de amplitud, datos, experiencias sensoriales y afectivas vinculadas a hechos u objetos, habilidades y técnicas procedimentales, etc.), y las interacciones representan las relaciones significativas entre los elementos del esquema. Atendiendo al carácter más o menos tácito o explícito del esquema, el conjunto de estas relaciones pueden reflejar los significados asociados a determinados acontecimientos, procesos y fenómenos de la experiencia empírica o simbólica de los individuos (Porlán, 1993: 108).

Puede decirse que los esquemas relacionados entre sí, son los que forman el conocimiento de una persona en un momento determinado, así como también son los que definen su capacidad para interpretar la realidad y para intervenir en ella. En la conformación de estos esquemas (los cuales Vygotski refiere

⁴ Es aquí donde el propio Vygotski reconoce la importancia del lenguaje en la construcción del conocimiento (estructuración del pensamiento) cuando señala que “La comunicación basada en la comprensión racional y en la transmisión premeditada del pensamiento y de las sensaciones exige necesariamente un determinado *sistema de medios*, prototipo del cual ha sido, es y será siempre el *lenguaje humano*, surgido de la necesidad de comunicación en el trabajo” (Vygotski, 2001: 22).

como conceptos) el aprendizaje juega un papel fundamental⁵, pues es a partir de éste que se da la posibilidad de construir significados que sólo en un intercambio social (comunicacional) es posible confrontar y constatar su veracidad.

Mientras que Piaget sostiene que lo que un niño puede aprender está determinado por su nivel de desarrollo cognitivo, Vygotsky piensa que es este último el que está condicionado por el aprendizaje. Así, mantiene una concepción que muestra la influencia permanente del aprendizaje en la manera en que se produce el desarrollo cognitivo (Carretero, 1997: 25).

Vygotski señala que el aprendizaje tiene un carácter social específico y que a la vez pasa por un proceso en el que al irse desarrollando el individuo, va introduciendo en su vida intelectual las aportaciones de quienes lo rodean, con quienes se relaciona. Es aquí donde se incorpora la noción de lenguaje como elemento socializador del conocimiento; pues a partir de la comprensión y de la adquisición de este elemento (y de los conceptos), se da un encuentro entre el sujeto y el mundo físico, así como una interacción con su medio circundante.

Maduración y aprendizaje son dos procesos distintos y relacionados, facilitadores del desarrollo humano. La primera prepara y condiciona el segundo, pero el aprendizaje estimula y potencia la maduración. Vygotsky insiste en que el aprendizaje puede acelerar la maduración. Pero el aprendizaje es preferentemente socializado (Román y Díez, 2003: 48).

La significatividad del contexto en la construcción de conocimientos se convierte en el elemento que sostiene que la inteligencia es un producto social; aquí la cultura es el elemento articulador que da sentido y significado a lo que el sujeto enfrenta como realidad, por ello, la cultura se convierte en una forma de socialización y a la vez el medio por el cual la persona puede lograr sus aprendizajes.

Dentro del contexto sociocultural lo que importa es la acción, que es el núcleo que posibilita el desarrollo de las potencialidades del sujeto tanto en lo personal

⁵ “Su noción de concepto científico, último estadio del desarrollo conceptual, fue descrito por Vygotski como el resultado de la influencia directa de la educación formal en el marco del desarrollo psicológico” (Ramírez, 2001: IV).

como en lo social. Desde aquí el aprendizaje no puede ser visto como una acumulación pasiva de conocimientos provenientes de un saber construido y organizado histórica y socialmente, sino que pasa a ser una reconstrucción y una reelaboración del saber que realiza el individuo a través de una actividad personal.

La evolución de las potencialidades del sujeto se explica a partir del concepto de zona de desarrollo próximo (potencial) que integra este teórico, quien lo concibe como la distancia entre el nivel real de desarrollo del sujeto, determinado por la capacidad de resolver de manera independiente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía o con la ayuda de otro. Desde aquí puede entenderse que:

La **ZDP** muestra las funciones que aún no han madurado, pero que pueden desarrollarse por medio del aprendizaje, por la imitación y el juego. El **aprendizaje humano** surge a partir de la relación entre personas y precede al desarrollo [...]

El aprendizaje crea la ZDP y como tal el proceso de desarrollo es una consecuencia del aprendizaje (Román y Díez, 2003: 49).

En la práctica, la zona de desarrollo próximo representa la brecha entre lo que los sujetos realizan por sí mismos y lo que pueden hacer con la ayuda de los demás. Es aquí donde se ajusta el concepto de mediación, que se inclina a regular relaciones, orientar percepciones, dar conciencia del funcionamiento interno de cada persona; ello significa colocarse entre la realidad del sujeto y el gran universo de objetos, ideas culturales y experiencias con las que la persona se enfrenta para asegurar su adaptación dinámica y creativa en su ambiente.

Vygotsky entendía que la vida del hombre no sería posible si este hombre hubiera de valerse sólo del cerebro y las manos, sin los instrumentos que son un producto social. La vida material del hombre está “mediatizada” por los instrumentos y de la misma manera, también su actividad psicológica está “mediatizada” por eslabones producto de la vida social, de los cuales el más importante es el lenguaje (Itzigsohn, 1956: 8).

El enfoque sociocultural que es posible apreciar desde la obra de Vygotski, refiere ante todo a un origen socio-dialogal del habla interna del individuo, al rol mediacional del signo en las acciones y a las raíces del pensamiento verbal. Estudio que enfatiza el signo, es decir, la palabra, como el eje fundamental del desarrollo del pensamiento y el lenguaje; donde su intención estuvo dirigida al descubrimiento de la raíz genética del habla interna (dentro del habla egocéntrica señalada por Piaget). “[. . .] consideró que la distancia que separa al habla social del habla interna se encuentra en razón directa de la distancia (psicológica) entre interlocutores” (Ramírez, 2001: V). Pero su intención no sólo se enfocó a este descubrimiento, sino que además enfatizó el poder de control que ejerce sobre nuestra conducta el habla egocéntrica en un primer momento, y que más tarde se convierte en un habla interna. Proceso que sin duda vincula directamente a la existencia de la palabra como elemento articulador del conocer y del actuar.

La palabra siempre se refiere no a un objeto aislado cualquiera, sino a *todo un grupo o toda una clase de objetos*. Debido a ello, en cada palabra subyace una generalización. Desde el punto de vista psicológico, el significado de la palabra es ante todo una generalización. Como es fácil de ver, la generalización es un *acto verbal extraordinario del pensamiento* que refleja la realidad de forma radicalmente distinta a como la reflejan las sensaciones y percepciones inmediatas (Vygotski, 2001: 20-21).

El estudio de Vygotski centrado en la vinculación del lenguaje y el pensamiento, permite identificar a la palabra como unidad de ambas funciones: lenguaje y pensamiento. “En consecuencia, podemos deducir que el significado de la palabra, que en su aspecto psicológico es una generalización, [. . .] constituye un acto de pensamiento, en el sentido estricto del término. Pero, al mismo tiempo, el significado es parte integrante de la palabra, pertenece al dominio del lenguaje en igual medida que al del pensamiento” (Vygotski, 2001: 21). Es importante reconocer que sin significado no existe la palabra, por tanto, tampoco existiría el lenguaje, por lo que el significado debe ser considerado entonces un fenómeno que forma parte tanto del lenguaje como del pensamiento. La palabra no es el elemento más valioso de la comunicación en sí, sino que es lo que el concepto expresa de ella. “Se sabe desde hace mucho que la unidad del lenguaje la constituye la palabra, que la palabra expresa el objeto y en fases más complejas de desarrollo expresa un determinado

concepto abstracto” (Luria, 2001: 456). Es precisamente desde esta formación de conceptos que Vygotski desarrolla su teoría desde la cual explica la relación del pensamiento y el lenguaje, donde destaca los significados de la palabra como conexiones entre lo implícito y explícito en la comunicación y lo que provoca el paso de los pseudoconceptos a la construcción de conceptos científicos, es decir, el desarrollo conceptual.

Las diferentes formas que adopta el pensamiento verbal, muy especialmente los pseudoconceptos y los conceptos científicos, conviven en estrecha interrelación a lo largo de toda la existencia del individuo. Si los primeros representan la forma empírica de pensar, por los cuales el niño organiza categorialmente conjuntos de cosas basados en el «parecido de familia» o algún tipo de similitud perceptiva entre objetos, los últimos son formas conceptuales que el sujeto recrea en ausencia de tales cosas, cuya mejor expresión está en el plano de la definición verbal de un objeto o una clase (Ramírez, 2001: IV).

Es posible apreciar que palabra y concepto son dos elementos que están presentes a lo largo del desarrollo del individuo, elementos que forman la base del lenguaje, cuya función primordial es la comunicación y la construcción de nuevos conceptos; pero la palabra, según Vygotski, tiene además una función más compleja: la *función significativa*, la cual genera una nueva forma de lenguaje que crea las condiciones necesarias para que la expresión del individuo se convierta posteriormente en una expresión más amplia, que denote significados y conocimientos más cercanos a la realidad (a su propia realidad).

Finalmente, lo que puede apreciarse desde estos planteamientos teórico-conceptuales, es que la construcción del conocimiento se da a partir del desarrollo de las funciones mentales superiores, de un desarrollo conceptual, lo cual es posible si se considera el potencial que posee el sujeto en interacción con su contexto sociocultural, donde el aprendizaje se da a través de la interiorización del lenguaje en el diálogo con otros, en una dimensión comunicacional y activa que estructura y organiza el pensamiento, o sea una interiorización del lenguaje; donde “[. . .] la evolución del lenguaje y el pensamiento no es paralela ni uniforme. Sus curvas de crecimiento se juntan y separan repetidas veces, se cruzan, durante determinados períodos se alinean

en paralelo y llegan incluso a fundirse en algún momento, volviendo a bifurcarse a continuación” (Vygotski, 2001: 91).

Vygotski, no sólo enfatizó que las raíces genéticas del pensamiento y el lenguaje son independientes, pero que se articulan en determinados momentos del desarrollo por la funcionalidad de los conceptos⁶ que se crean, sino que además puntualizó que todo ser humano desde su origen es un ser social, cuya actividad siempre está orientada por el trato y convivencia con otros, hacia la comunicación con su entorno.

Es así como desde este desarrollo conceptual planteado por Vygotski, así como esta conexión directa con un contexto sociocultural que se articula el concepto de construcción de conocimientos y una funcionalidad del habla que es expresada a través del lenguaje en una interrelacionalidad construida socialmente y determinada por el acto comunicacional.

Palabra, concepto, pensamiento y lenguaje, se convierten en los signos y funciones que sustentan la construcción del conocimiento desde una articulación cultural.

3.3 El Constructivismo desde la perspectiva de algunos pensadores de la Pedagogía

Como ya se ha señalado, la perspectiva constructivista encuentra su origen en los planteamientos de la epistemología psicogenética de Piaget, cuyas referencias se perciben en el realismo e idealismo de la filosofía y la psicología del conocimiento, así como en las concepciones referidas a la personalidad y a la acción social.

⁶ “El concepto se toma en relación con una determinada tarea o necesidad que surge en el pensamiento, en relación con la comprensión o la comunicación, en relación con la ejecución de alguna tarea, o instrucción, cuya realización resulta imposible sin la formación del concepto” (Vygotski, 2001: 121).

Con estos referentes, se parte de que en el constructivismo, el conocimiento deriva de la interacción del sujeto con el mundo; así, el conocimiento está determinado por las características del sujeto y por las características también, de la propia realidad.

Desde este enfoque es posible entender que el constructivismo se aproxima a perspectivas subjetivistas del conocer, centradas en el proceso, en la participación y en la autorrealización; donde el significado del mundo es generado por nosotros en ese contacto con él, pero no es independiente de nosotros mismos.

El constructivismo (según Carretero):

Básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo – tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano (1997: 23).

Para que esta construcción sea posible, se requiere de la conjunción de dos aspectos básicos en la vida cotidiana: la representación inicial de un objeto (la nueva información) y la actividad (externa o interna que desarrollemos). El resultado de esta conjunción es el esquema, el cual “[...] es una representación de una situación concreta o de un concepto que permite manejarlos internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad” (Carretero, 1997: 21).

En la construcción del conocimiento, los esquemas funcionan como herramientas, las cuales son instrumentos específicos que sirven para enfrentar situaciones específicas, donde el sujeto tiene que confrontar su realidad y formular una serie de elaboraciones a través de la representación mental que se haga de los objetos que está manejando en un momento determinado. Dichos esquemas

pueden ser simples o complejos y servir para muchas funciones o para actividades específicas. Pero es importante reconocer que en la utilización que el sujeto haga de esas herramientas, no se enfrenta a la realidad en forma directa, sino que lo hace por medio de los esquemas que posee.

[...] su representación del mundo dependerá de dichos esquemas. Por supuesto, la interacción con la realidad hará que los esquemas del individuo vayan cambiando. Es decir, al tener más experiencia con determinadas tareas, las personas vamos utilizando herramientas cada vez más complejas y especializadas (Carretero, 1997: 22).

Esta perspectiva teórica se enfoca precisamente en la conformación de los esquemas por ser los elementos centrales a partir de los cuales las personas hacen una construcción adaptativa del mundo, en consonancia con sus propios conocimientos y experiencias, donde el aprendizaje juega un papel importante, ya que éste consiste en conjugar, confrontar o negociar el conocimiento entre lo que viene del exterior y lo que hay en el interior de la persona (del alumno).

Así:

Los esquemas son estructuras de datos para representar conceptos genéricos almacenados en la memoria aplicables a objetos, situaciones, sucesos, acciones y secuencias de acciones.

Un esquema de conocimiento puede ser más o menos rico en informaciones o detalles, poseer un grado de organización y de coherencia interna variables y ser más o menos válido, es decir, más o menos adecuado a la realidad (Coll, 1995: 42).

Estas nociones que se desprenden directamente de una postura cognoscitivista, resaltan que la nueva información que va adquiriendo el sujeto se almacena en la memoria mediante su incorporación y asimilación a uno o más esquemas, modificando los viejos aprendizajes (experiencias), integrando conocimientos conceptuales con destrezas, valores y actitudes.

El constructivismo recupera esas nociones y sostiene que el conocimiento humano no se recibe de forma pasiva, sino que es procesado y construido de una forma activa por el individuo que realiza la actividad del conocer y que gracias a su aparato cognitivo puede ir adaptando y modificando el objeto de

estudio sobre el cual actúa, permitiendo al sujeto organizar su mundo, interactuar con él y registrar sus experiencias desde una perspectiva individual y vivencial.

En esta postura frente al conocimiento se integran entonces dos elementos: uno que refiere a los procesos cognitivos propios del sujeto que conoce y el otro, que refiere a lo que le proporciona el exterior, es decir, el contexto (sociocultural).

Desde una lectura epistemológica, puede entenderse que el conocimiento personal se va estructurando como una serie de átomos lógicos que se acumulan y almacenan en nuestra mente, y que poco a poco al irse complejizando se convierten en conceptos que van evolucionando de manera gradual hasta integrar lo que podría señalarse como la ciencia pública formal. Los conceptos son algo activo, constructivo, intencional e interactivo y sirven para ordenar la experiencia que se acumula e interpretarla. Así, el sujeto dispone de teorías propias que podrían considerarse como locales o particulares del conocimiento que construye y adquiere, y que a su vez, le servirán para comprender aspectos concretos de la realidad. El papel activo del sujeto frente al conocimiento no permite que el contenido de lo que conoce se convierta en algo reducible, sino por el contrario, ello amplía sus posibilidades de plantearse esquemas alternativos de apropiación del conocimiento a partir de los cuales los constructos o teorías personales cobran un alto sentido epistemológico para el propio sujeto. Para el enfoque constructivista, el conocimiento cotidiano está cargado de significados personales con este sentido.

A partir de estas ideas, se podría decir que la elaboración del conocimiento personal se asemeja a la construcción de los paradigmas científicos, ya que en ambos, el conocimiento se da como un proceso de cambio, donde las teorías que se integran funcionan como modelos simplificadores de la realidad que tienen un carácter explicativo e hipotético, por ello pueden variar de acuerdo a la experiencia que se va acumulando.

En esta vertiente de significación sobre la construcción del conocimiento en un paralelismo con lo científico, Porlán recupera las palabras de uno de los teóricos que desarrollan el modelo epistémico constructivista y señala:

Para Claxton (1984), la persona sólo puede conocer a través de la construcción de una gigantesca *teoría personal*. Los elementos de esta teoría son siempre simplificaciones y esquematizaciones incompletas de la realidad y difieren de ella como un mapa lo hace del terreno. Según esto, una teoría es una descripción o representación de algo en términos menos complejos y más predecibles que como ocurre en la experiencia. Todo lo que vemos y hacemos es el resultado de nuestra teoría personal: por eso nos equivocamos y cometemos errores y por eso, también, aprendemos de ellos. Si bien el mapa (la teoría personal) nos conduce a error, sin el mapa no tendríamos conciencia del mismo, ya que nuestras percepciones son interpretativas, constructivas e hipotéticas y nuestro modo de actuar no depende de cómo son las cosas, sino de cómo las vemos. En definitiva, vivimos mediatizados por una teoría o sistema de constructos [...] que nos hemos construido y que abarca toda nuestra experiencia significativa: el mundo físico, el mundo social y la imagen que nos hacemos de nosotros mismos (1993: 60).

La persona se formula sus propias teorías a partir de hipótesis que va comprobando en la experiencia, al mismo tiempo que va registrando sus resultados; se genera expectativas y realiza acciones con las que registra sus consecuencias. Estas acciones se constituyen en estrategias de investigación natural.

Siguiendo los planteamientos de Claxton, Porlán señala que en el proceso de conocer la mente incorpora los planos empírico o experiencial y el simbólico o lingüístico-verbal, como una forma de integración del carácter práctico en el conocimiento.

El conocimiento empírico está compuesto por todas las abstracciones primarias que obtenemos a partir de la experiencia. Incluye diversos aspectos conceptuales, sensoriales, motores y afectivos dotados de un cierto grado de inestabilidad, cambio e indefinición. Estos conocimientos no están atomizados o aislados sino que conforman moléculas conceptuales o esquemas de elementos interrelacionados por asociaciones espacio-temporales. Esto hace que el conocimiento empírico esté cargado de expectativas, frecuentemente inconscientes, respecto a la experiencia futura (1993: 61).

En otro sentido, desde un punto de vista más psicológico, recupera las aportaciones de Norman y señala que:

Para él la memoria no almacena la información de manera atomizada, sino que cada persona tiene un registro intransferible de experiencias, organizado en formas relativamente idiosincrásicas: categorías físicas, estructura de sucesos, marcos de referencia, guiones, etc. En todas ellas destaca un componente ritual y esquemático que permite, al igual que en las moléculas conceptuales de Claxton, predecir acontecimientos y guiar la conducta práctica con patrones más o menos estereotipados, rutinarios y prototípicos de actuación (Porlán, 1993: 62).

Un elemento más que se reconoce en este proceso es el lenguaje, a través del cual se crean símbolos y significados, es decir, el plano simbólico en la construcción del conocimiento. Aquí, los conceptos (lingüísticos) se organizan como proposiciones o redes complejas, que mantienen una vinculación con el plano empírico o experiencial (expectativas e intereses personales). Conforme la experiencia aumenta, los conceptos (lingüísticos) tienden a mantener autonomía. Desde este plano, lo verbal expresa conceptos y relaciones que se han desarrollado a partir de la experiencia, no sólo personal, sino también colectiva (en la relación con los otros).

Los esquemas, desde esta perspectiva, son unidades más o menos complejas de conocimiento, relativamente independientes, aun cuando suelen mantener conexiones entre sí, que se construyen en torno a un cierto prototipo social (Porlán, 1993: 62).

En estos esquemas juegan un papel importante las creencias y lo social donde la interacción entre las estrategias individuales de procesamiento de la información y los procesos socioculturales interactúan conformando un particular esquema de pensamiento.

Dentro de esta perspectiva constructivista, también se reconocen algunas teorías cognitivas que plantean el desarrollo cognoscitivo como una reorganización de las estructuras mentales del sujeto, a partir de la interacción dinámica del individuo con su medio ambiente. Desde éstas se reconoce la elaboración del conocimiento como un cambio conceptual que se da de manera continua y progresiva. “En este proceso ascendente, las concepciones más elementales se pierden en el camino progresivo hacia las concepciones de orden superior” (Porlán, 1993: 64). Las elaboraciones conceptuales que el

sujeto hace al conocer, irán evolucionando y haciéndose más complejas, no sólo a partir de sus propios procesos y esquemas cognitivos, sino también a partir de las elaboraciones que el contexto imprima en sus esquemas personales.

Establecidos estos referentes sobre el proceso de construcción del conocimiento, es impostergable la recuperación de la idea de que el sistema de constructos de una persona (su paradigma personal) está sujeto a continuos procesos de elaboración y modificación, implicando a veces el abandono de ciertas concepciones, o la consolidación de determinados aspectos, incluso también, hasta la revisión de algunos puntos de vista. Todo ello incluye en muchas ocasiones, la transformación profunda y significativa de la perspectiva de una persona.

Hasta aquí, se ha hecho un recorrido grosso modo de lo que significa el constructivismo y los elementos que implica en su postura frente a la construcción del conocimiento; sin embargo, también se hace necesario esbozar epistemológicamente los supuestos que permiten ubicar a esta perspectiva como parte de la teoría crítica y su articulación con la postura dialéctica o crítico-hermenéutica en concordancia con la filosofía de las ciencias humanas y sociales.

Plantear el origen del Constructivismo desde la exposición de los conceptos centrales de la Teoría Psicogenética de Piaget y los postulados de Vygotski sobre la significatividad del contexto en la construcción de conocimientos, no ha sido con el afán de mostrar un hilo evolutivo en este enfoque teórico, sino que se le percibe como una madeja que tiene múltiples salidas y permite identificar algunos elementos constructivistas articuladores que pueden ser engarzados desde una lectura epistemológica con la postura dialéctico-crítico-hermenéutica.

Por eso en este engarzamiento, es oportuno recuperar los planteamientos generales (desarrollados en el primer capítulo) que sustentan la postura dialéctica o crítico-hermenéutica, donde también se señaló que la teoría crítica

(de la sociedad) surge con la Escuela de Frankfurt ⁷ cuyo fundador es Horkheimer, quien plantea:

[...] la necesidad de fundar una Teoría Crítica de la sociedad capaz de superar las limitaciones presentes en las condiciones criticadas, que aspire terminar con la división intelectual imperante en el plano teórico y conciba en términos de totalidad la sociedad contemporánea. La Teoría Crítica, en consecuencia, en un sentido programático, se propone la fusión de la investigación empírica y la filosofía, asumiendo así su vínculo con los fenómenos sociales en el marco de un enfoque interdisciplinario que pretende rescatar los aspectos positivos de las ciencias sociales (Ortiz, 2001: 18).

La Teoría Crítica se identificó como una negatividad y como un interés emancipatorio desde los cuales se pretendía mirar la realidad, analizar las teorías y leer la cultura y el arte; es decir, su estudio se dirigió a revisar lo que vivimos y lo que necesita ser transformado, a partir de un esfuerzo comunitario y solidario.

En el marco de la Teoría Crítica, el concepto de razón cumple la función de proporcionar un estatuto epistemológico, al definírsela a la vez como categoría histórica y principio normativo, y se constituye en el suelo que fundamenta la aspiración de dar origen a una nueva ciencia de lo social. El conocimiento crítico asociado con este concepto de razón asume también, por ello, el objetivo de contribuir a la lucha por la emancipación (Ortiz, 2001: 20).

Es posible entender que en las tesis de Horkheimer, su crítica a la razón se dirige a la función que ésta ha venido ejerciendo en los últimos tiempos (en el siglo XX), el concepto que él incorpora se refiere a la función de la razón formal o razón instrumental, es decir, trata de denunciar el triunfo de la utilidad sobre la reflexión.

La constitución de la Teoría Crítica se da a partir de sus diferencias y oposiciones con el pensar tradicional, con la forma en que se había dado sentido a la razón y el empleo de la inteligencia (fundada en la Ilustración). El

⁷ “La idea que queremos sostener es que el proyecto de la Teoría Crítica representa no sólo un aporte fundamental en el marco de las propuestas teóricas que se plantearon ante los cambios experimentados en la época, sino que se constituye en un referente insustituible de los discursos de la modernidad” (Ortiz, 2001: 15).

concepto de razón⁸ que da origen a esta teoría se constituye básicamente a partir de dos vertientes: una que se asocia con la tradición idealista de la filosofía alemana (particularmente con la filosofía kantiana y hegeliana), y la otra, con la tradición sociológica alemana a la que dio inicio Weber.

[...] en un sentido más general, el vínculo entre la Teoría Crítica y la herencia filosófica europea está dado por el racionalismo que pretendió, mediante la comprensión, controlar o incidir sobre la realidad, lo que significa un choque con el concepto tradicional de teoría de inspiración positivista (Ortiz, 2001: 21).

La propuesta que fue dibujando esta teoría apuntaba hacia la valoración de una reflexión incluyente de los aspectos sociales e históricos, en contraposición de lo empíricamente contrastable y al carácter explicativo y predictivo de la teoría positivista. “Así, la Teoría Crítica se concibe, ella misma, como alternativa a la sociología burguesa y como conciencia crítica de la realidad social; se trata en este sentido, del materialismo histórico elevado a autoconciencia crítica” (Ortiz, 2001: 21).

Con esta teoría se dio paso a la posibilidad de pensar en términos de razón histórica, tratando de superar las limitaciones de la metodología positivista alejada del análisis de las consecuencias prácticas del conocimiento y de su origen social. Lo que se asume es la importancia del estudio como proceso histórico mediado por la praxis. Es en esta praxis donde se decide lo que es verdadero o falso de la teoría, y es aquí donde el sujeto tiene la posibilidad de acercarse al conocimiento como sujeto social, constituido como tal a partir de la propia práctica social en la que se encuentra inmerso. “[...] Horkheimer inscribe la Teoría Crítica en esa tradición de pensamiento que asume el mundo como producto de la praxis social” (Ortiz, 2001: 23). Para él, la teoría tiene posibilidades reales de transformación del conocimiento, ya que existe un interés específico que está encaminado a potenciar la dimensión racional de la actividad humana.

⁸ “[...] la Teoría Crítica sostendrá la tesis de que la sociedad y la historia deben fundarse en la razón. No obstante, a diferencia de las tradiciones a las que se critica, la razón a la que en este caso se apela es aquella que se abre a los problemas del sentido y la acción. A la razón se le atribuye, por ello mismo, una potencialidad unificadora” (Ortiz, 2001: 23).

Se trata, en este sentido, de un programa racional con proyección histórica cuyo interés está orientado a la transformación de la sociedad, es decir, de una elaboración teórica racional y crítica a la vez. Así, el programa de investigación interdisciplinaria asume como necesario su contenido emancipador. El esclarecimiento y legitimación de ese interés que la constituye en tanto Teoría Crítica se convierten en sus rasgos fundamentales. Se plantea así una forma de relacionar la teoría y el interés emancipatorio que la guía, que encontrará en los trabajos de Habermas un desarrollo posterior (Ortiz, 2001: 22).

Desde estos planteamientos es que se da la conformación de la postura dialéctica o crítico-hermenéutica, donde se concibe la construcción del conocimiento reconociendo el contexto en el que se encuentran inmersos los sujetos que lo construyen, dentro de una práctica social que intenta alcanzar una objetividad frente a la realidad a partir de la aceptación de la subjetividad de quienes participan. La vía crítica se convierte en el medio que permite la reflexión sobre el objeto que se estudia; y permite también, tener acceso a la verdad en la medida en que se enfrentan de manera crítica los hechos, sólo así es posible construir conceptos (y por tanto teoría) siendo críticos de ellos mismos. Ello se convierte en una construcción dialéctica del conocimiento, donde la hermenéutica entra en juego a través de la comprensión, el entendimiento y la comunicación dispuestas en un entramado social.

Conocimiento y hechos van de la mano, ya que se encuentran socialmente configurados en un doble sentido: a partir de un carácter histórico que es resultado de la actividad social, así como del carácter social del propio sujeto que percibe y que construye conocimiento. “Lo común a ello es la actividad humana, y lo que está en juego en esta línea de interpretación es la mediación de lo real por la praxis social” (Ortiz, 2001: 23).

Para la teoría crítica y hermenéutica dialéctica, construir conocimiento no es sólo discernir sobre la realidad, se requiere dotar de sentido ese conocimiento, y para ello, antes debe existir un interés social común. Lo que interesa es el papel activo del sujeto en la construcción del conocimiento, donde se construye un plano epistemológico que sólo puede ser interpretado a través de la reflexión.

Pero, ¿cómo se articula aquí la perspectiva constructivista?, ¿cuáles son los elementos de carácter epistemológico que ligán al constructivismo con la postura dialéctica o crítico-hermenéutica?

Como ya se ha expresado, el constructivismo encuentra su origen en dos vertientes filosóficas: el realismo que plantea que el mundo es independiente de la mente, y por consiguiente, el conocimiento sólo es posible a través de la experiencia (la realidad se capta tal cual es). Por otro lado el idealismo, que a través de una postura racional, reconoce que el mundo es sólo una referencia elicitadora del mundo de las ideas, o bien la idea de las cosas es lo único que es evidente que existe. La fusión de ambas posturas, permite pensar que conocemos lo que hemos puesto en el mundo, pero al mismo tiempo, ese mundo no es inventado por nosotros, sino que es algo que nos es dado, que ordenamos e interpretamos (le damos sentido) a partir de nuestras propias estructuras mentales (cognoscitivas).

En este sentido, se establece el constructivismo como una síntesis que asume que el conocimiento deriva de la interacción del sujeto con el mundo; por lo tanto, está determinado por las características del sujeto y por el mundo que lo rodea (la realidad); afirmación que unifica y aproxima a Piaget y Vygotski.

A la estructuración de esta perspectiva, han contribuido nociones conceptuales derivadas de la psicología del conocimiento y concepciones teóricas sobre la acción social, las cuales plantean la adquisición del conocimiento como un proceso de continua construcción; su génesis es explicada por la función adaptativa de los sujetos en interacción con el medio; así como también se refiere que la cognición se estructura a partir de las relaciones dialécticas entre las personas que actúan, los contextos de su actividad y la actividad misma (la praxis social).

Las nociones conceptuales que unen a esta perspectiva teórica con la postura dialéctica o crítico-hermenéutica, se encuentran enlazadas a partir de la vinculación que se establece entre la práctica y el conocimiento. En esta vinculación se reconoce la incidencia de un proceso histórico que se conforma

en el quehacer colectivo; es decir, dicho proceso es mediado por la praxis social.

Pero la noción más importante que está en juego en esta articulación, podría decirse que es la de “construcción del conocimiento”, pues en ella se incorporan las nociones conceptuales anteriores y se integran a la vez tres elementos que le dan sentido, ellos son: el entendimiento, la comprensión y el lenguaje.

El sujeto cuando estructura sus esquemas cognoscitivos, es porque ha logrado relacionar la información nueva que obtiene del mundo que lo circunda con la experiencia que posee en tanto sentido que ha dado a los objetos que tiene frente a él; ello le permite entender lo que él mismo elabora.

Cuando comprende, el sujeto hace suyos los nuevos conceptos que ha derivado de los hechos y es capaz de interpretarlos en conexión con lo que el medio ha depositado en él.

Finalmente, el sujeto está en posibilidad de confrontar y validar sus constructos personales a través de la interacción con otros. Esta interacción se hace posible por medio del lenguaje, del diálogo, de la comunicación. Es en el contexto de lo social donde el lenguaje se convierte en un elemento articulador que regula toda posibilidad de interacción e interpretación de lo humano (de lo que se conoce, de la realidad que se construye).

La noción conceptual principal que sienta la base para la configuración de la perspectiva constructivista, alude un papel activo al sujeto frente a la construcción del conocimiento, pues en este proceso nada le es dado, el conocimiento sobre el mundo depende de cómo es el mundo, pero a su vez, de la construcción adaptativa (interpretación de la realidad) que cada persona hace del mundo.

Así, los supuestos epistemológicos que articulan al constructivismo con la dialéctica y con una hermenéutica crítica, se integran en una misma mirada adyacente e inclusiva, donde el conocer adquiere una dimensión subjetivista, reflexiva e histórica, y donde sus intereses gnoseológicos trascienden los

límites del origen del conocimiento hasta plantearse sus posibilidades de transformación del mundo actual, sustentado por nuevas cosmovisiones en la elaboración del conocimiento.

Estas reflexiones acerca de la articulación de la perspectiva constructivista con la postura dialéctica o crítico-hermenéutica, nos llevan a considerar algunas interrogantes: ¿por qué el constructivismo en la educación?, ¿qué vínculo se establece entre el constructivismo y el curriculum situados desde una perspectiva dialéctica o crítico-hermenéutica?

A partir de estas interrogantes es que se intentará establecer una conexión entre los elementos teórico-conceptuales del constructivismo y lo que se desarrollará desde una lectura epistemológica sobre curriculum.

Para ello, como primer punto se hace necesario señalar qué es lo que se recupera de la perspectiva constructivista en el campo de la educación.

Articulaciones desde su funcionalidad:

1. El constructivismo posibilita una mejor integración cognoscitiva del conocimiento cuando se acerca éste con la experiencia de la persona que conoce (el alumno), y al fortalecerse por la propia elaboración que implica el proceso de construcción.
2. El constructivismo ofrece muchas probabilidades de generar motivación intrínseca por el saber, en el placer de sentirse autor y en la satisfacción de encontrar soluciones a los problemas planteados (generar constructos personales que permitan interpretar la realidad).
3. El constructivismo propicia un mayor sentido en el aprendizaje, mientras se oriente a la elaboración y al pensamiento productivo, potenciando el desarrollo intelectual de los sujetos.

Considerando lo anterior, y tomando en cuenta lo que señala Molina Bogantes, encontramos que desde el constructivismo se asumen algunos aspectos en el campo educativo, tales como:

- El proceso de aprendizaje es continuo y progresivo. Es decir, es inacabado, y está en constante evolución.
- Los niños, adolescentes y adultos aprenden de manera significativa y permanente cuando construyen en forma activa sus propios conocimientos.
- La inteligencia y la construcción del pensamiento no son fenómenos que se den sólo como herencia genética; también se construyen y evolucionan.
- El desarrollo del conocimiento es un proceso y como tal, se da por etapas que se van alcanzando paulatinamente. Así, por ejemplo, Piaget plantea, entre otras, la etapa sensoriomotriz, la de operaciones concretas y la de operaciones formales o abstractas; Vigotski habla de la zona de desarrollo actual y la zona de desarrollo próximo.
- Las experiencias y los conocimientos previos del educando facilitan o inhiben la construcción de nuevos conocimientos.
- La base del proceso de construcción del conocimiento está en la “acción sobre la realidad” que realiza el sujeto que conoce. Esto quiere decir que el individuo debe entrar directamente en contacto con esa realidad: con los objetos, las personas y los procesos que le interesa conocer.
- En la perspectiva del constructivismo social, el desarrollo del pensamiento y la conciencia están condicionados por el contexto sociohistórico y cultural en que se desenvuelve el sujeto que aprende.
- La acción grupal cooperativa y solidaria dinamiza los procesos de creación del conocimiento, y fomenta la calidad de los aprendizajes.
- Existen relaciones de causalidad entre el crecimiento, la capacidad de pensamiento del niño y su desarrollo social. Esto implica que las estructuras de pensamiento se pueden transformar en la medida en que se transforman las condiciones sociales de vida.
- En el proceso de construcción del conocimiento la mediación es fundamental. Se trata de la interacción del sujeto que aprende con un objeto, con una persona, con un instrumento, con un libro, con un casete; que actúa como mediador entre el sujeto que construye el conocimiento y el objeto de conocimiento. En este aspecto, el rol mediador del docente es fundamental (Molina, 1997: 29-30).

A partir de los puntos anteriores, es posible apreciar que son muchos los elementos que se recuperan desde la perspectiva constructivista en el campo de la educación, y particularmente, algunas de las nociones conceptuales que mayor fuerza han cobrado desde el quehacer pedagógico (como aprendizaje significativo y mediación), han incidido no sólo en el desarrollo de propuestas curriculares, sino que han favorecido la estructuración de estrategias que enriquecen la práctica educativa en general.

Encontramos entonces que la concepción constructivista del aprendizaje escolar sitúa la actividad mental del alumno en la base de los procesos de desarrollo personal; mediante la realización de aprendizajes significativos, el alumno construye, modifica, diversifica y coordina sus esquemas,

estableciendo redes de significado que enriquecen su conocimiento. Así, la concepción constructivista de la intervención pedagógica postula que “[...] la acción educativa debe tratar de incidir sobre la actividad mental constructiva del alumno creando las condiciones favorables para que los esquemas del conocimiento y consecuentemente, los significados asociados, (los mismos que inevitablemente construyen al alumno en el transcurso de sus experiencias), sean los más correctos y ricos posibles y se orienten por las intenciones que guían la educación escolar” (Coll, 1996: 179).

La finalidad de esta intervención pedagógica en una perspectiva constructivista, es contribuir a que el alumno desarrolle la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí mismo en una amplia gama de situaciones y circunstancias, en otras palabras, que el alumno “aprenda a aprender”, de ahí que es de gran relevancia el papel que debe jugar el docente en las propuestas pedagógicas, por ser quien debe estructurar la construcción del conocimiento y propiciar un aprendizaje significativo.

Para que se produzca este aprendizaje, según Ausubel, es necesario que tanto el material que debe aprenderse como el sujeto que debe aprenderlo cumplan diversas condiciones es decir, que posean un significado en sí mismos; los elementos deben estar organizados en una estructura de tal modo que se relacionen entre sí, y que la persona esté dispuesta a darle significado, que su estructura cognitiva contenga ideas previas con las cuales pueda relacionar el nuevo material, que consiste en tomar los contenidos (objeto de aprendizaje), y darles sentido a partir de su propia estructura conceptual.

El aprendizaje significativo modifica los esquemas conceptuales que la persona posee; esto implica partir de la realidad del alumno e impulsarlo a desarrollar su potencial de aprendizaje. Los aprendizajes previos deben ser utilizados por el alumno para aprender lo que aun no conoce, en este sentido, le sirven para comprender y asumir lo que el docente le enseña en forma directa a través de otros medios: libros, películas, guías, etcétera, por lo que requiere que el alumno tenga interés y se esfuerce en utilizarlos para incorporar los nuevos conocimientos.

Desde la psicología cognitiva, la aportación fundamental de Ausubel “[...] ha consistido en la concepción de que el aprendizaje debe ser una actividad significativa para la persona que aprende y dicha significatividad está directamente relacionada con la existencia de relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya posee el alumno” (Carretero, 1997: 27).

Ausubel sostiene que el aprendizaje puede mejorarse en gran medida si se crean y utilizan marcos de referencia muy organizados, resultado de un almacenamiento sistemático y lógico de la información. En su opinión, la existencia de una estructura pertinente en el sistema de pensamiento mejora el aprendizaje y proporciona a la nueva información un significado potencialmente mayor. Por lo que “El conocimiento que se transmite en cualquier situación de aprendizaje debe estar estructurado no sólo en sí mismo, sino con respecto al conocimiento que ya posee el alumno” (Carretero, 1997: 26).

En este sentido, la construcción del conocimiento (el aprendizaje significativo) permitirá modificar el comportamiento de la persona a través de una intervención sistemática e intencionada con experiencias específicas de aprendizaje mediado que posibilite de una manera integral el desarrollo cognoscitivo del sujeto, logrando que sea un libre pensador, autónomo, independiente, capaz de elaborar ideas por sí mismo.

Es aquí donde nos encontramos con las aportaciones de la teoría de la “Experiencia del Aprendizaje Mediado (EAM) que es definida como la cualidad de interacción del organismo y el medio” (Martínez Beltrán, 1997: 15). Desde este planteamiento, la flexibilidad que se da en la modificabilidad cognitiva⁹, permite al sujeto disponer y orientar los conocimientos básicos y las funciones mentales apropiadas para elaborar los hechos percibidos, registrados y experimentados como herramientas para un aprendizaje posterior, esto es, a través de las experiencias el sujeto aprende y le permite asimilar, acomodar y reestructurar su pensamiento a situaciones nuevas.

⁹ El concepto de modificabilidad es propuesto por Reuven Feuerstein, creador de la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural, quien la concibe como “[...] la capacidad del individuo para usar sus experiencias previas en su adaptación a situaciones nuevas” (Martínez Beltrán, 1997: 177).

Dentro de esta modificabilidad cognitiva es importante el papel que juega la mediación, la cual es “[...] un proceso de interacción entre el organismo humano en desarrollo y el adulto con experiencia e intención que selecciona, enfoca, retroalimenta las experiencias ambientales y los hábitos de aprendizaje [...]” (Martínez Beltrán, 1997: 26). El papel del mediador servirá para que regule la interactividad del sujeto que aprende con el objeto de conocimiento, creando así un aprendizaje mediado.

Uno de los principales exponentes de la mediación es Vygotski, quien señala que “[...] existe en el ser humano el pensamiento de orden superior que le sirve para resolver problemas, tomar decisiones y ser creativo, y para lograrlo, se necesita de un mediador (guía, asesor, etc.) que ayude a desarrollar las habilidades cognitivas que le provea de cambios importantes en la conducta y comportamiento del individuo” (Díaz Infante, 1994: 6).

La mediación entonces, se concibe como regular relaciones, orientar percepciones, dar coherencia al funcionamiento interno de cada persona; es colocarse entre la realidad del educando y el gran universo de objetos, ideas y experiencias con las que el sujeto se enfrenta para asegurar su adaptación dinámica y creativa (a la realidad).

Curriculum y Constructivismo

Desde estas nociones conceptuales corresponde ahora señalar el vínculo que se establece entre la perspectiva constructivista y el curriculum.

Con base en los planteamientos de Coll sobre lo que se entiende por curriculum, es conveniente precisar que este ámbito contempla además de la planeación, todos aquellos procesos vinculados con la operación del proyecto curricular.

[...] en el curriculum se concretan y toman cuerpo una serie de principios de índole diversa – ideológicos, pedagógicos, psicopedagógicos – que, tomados en su conjunto, muestran la orientación general del sistema educativo. [...] El curriculum es un eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica

pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo que se prescribe y lo que realmente sucede en las aulas (Coll, 1995: 21).

Esta concepción de curriculum, enfatiza fundamentalmente la idea de que la educación escolar parte de un proyecto que se conforma con principios y normas de acción, así como de una serie de prescripciones (particularmente didácticas), con el fin de orientar la intervención pedagógica. Desde esta perspectiva, Coll puntualiza más la idea de curriculum, refiriéndolo al proyecto que guía y orienta las actividades escolares, que define las intenciones educativas y plantea guías de acción para quienes tienen la responsabilidad de operar ese proyecto (los profesores). Es posible entender que lo que se incorpora a esta concepción, son aquellos aspectos que designan el *qué enseñar, cuándo y cómo*.

En tanto que proyecto, el curriculum es una guía para los encargados de desarrollarlo, un instrumento útil para orientar la práctica pedagógica, una ayuda para el profesor. Esta función implica que no puede limitarse a enunciar una serie de intenciones, de principios y de orientaciones generales que, al estar excesivamente alejados de la realidad de las aulas, sean de escasa o nula ayuda para los profesores (Coll, 1995: 30).

Puede entenderse entonces que desde la perspectiva constructivista, el proyecto curricular debe estar orientado a proporcionar elementos conceptuales y de orden técnico (metodológico) a los profesores, con el fin de guiar su práctica pedagógica respecto a la forma de propiciar aprendizajes significativos en los alumnos y fungir como mediadores en la construcción del conocimiento.

Por esta razón, es fundamental que el docente detecte, con precisión, la propuesta asumida para el sistema educativo en que se desarrolla su práctica pedagógica; debe considerar las implicaciones que esa opción tiene en el planeamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de tal forma que su planificación concrete ese enfoque y le permita hacerlo realidad en el aula (Molina, 1997: 30).

Como ya se ha señalado, esta perspectiva teórica se centra en el alumno, en el desarrollo y potencialización de sus esquemas cognitivos, así como en la

construcción tanto personal como social que hace del conocimiento. “Las propuestas curriculares que se enmarcan en esta alternativa dan énfasis a la creatividad, al descubrimiento y a la construcción, como elementos esenciales en el proceso de aprendizaje” (Molina, 1997: 85).

Es precisamente a partir de estos aspectos nodales para el constructivismo, que se recuperaron fundamentalmente dentro de esta perspectiva teórico-conceptual las aportaciones de Piaget y Vygotski, así como las nociones centrales de la postura dialéctico-crítico-hermenéutica (praxis social, construcción del conocimiento, dimensión subjetivista), que vinculadas con la noción de curriculum, permiten esbozar la siguiente propuesta de conceptualización.

CAPÍTULO IV

La Interpretación Hermenéutica: una conceptualización constructivista del curriculum

En los capítulos anteriores se hizo alusión a la importancia de la epistemología en la educación, particularmente como un ángulo específico desde el cual pueden leerse las producciones discursivas en torno al curriculum; asimismo, bajo esta lógica, se esbozaron las principales perspectivas teóricas en el campo curricular y se explicaron los fundamentos teórico-conceptuales que sustentan al constructivismo; todo ello como un conjunto de herramientas conceptuales que han permitido la lectura, desde diferentes ángulos de razonamiento, sobre lo que constituye el punto de su articulación, objeto de este trabajo.

Corresponde ahora esbozar las herramientas metodológicas que guiarán o conducirán la elaboración de una propuesta de articulación conceptual, es decir, indicar el camino que permitirá realizar la lectura comprensivo-reflexiva, como una forma de conocimiento propia que permita extraer y vincular de los discursos curriculares contemporáneos, sus propias formas de entender y explicar la realidad desde un enfoque constructivista.

Ello implica el uso de una estrategia cognoscitiva, de un artefacto del pensamiento que nos indique no sólo sus instrumentos metodológicos, sino su manejo, su explicación, el cómo, el qué, el dónde y el para qué del conocimiento.

El ángulo epistémico como forma de articulación del discurso curricular, ha sido sin duda una estrategia analítica que ha permitido dar cuenta de las prácticas discursivas imperantes en el campo educativo. Desde aquí, se ha intentado entender no sólo las relaciones entre el conocimiento y sus prácticas como algo que no siempre ha sido de un solo modo, tampoco como algo que ha intentado convertirse en ley general del conocimiento. Lo epistemológico se ha considerado

como una aproximación que ha permitido hacer una lectura¹ que a su vez lleva a clasificar y reconocer el orden en el que están inmersas las prácticas curriculares, para poder ubicar y potenciar sus discursos actuales y como fundamento de lo que se pretende estructure una propuesta conceptual.

Para ello, se ha optado por seguir un camino que se constituya en una epistemología comprensiva de lo curricular como acontecimiento social: la hermenéutica. Particularmente este estudio se centrará en el pensamiento hermenéutico de Habermas (desde una mirada hermenéutico-epistemológica), al considerar las posibilidades de su teoría como un instrumento que contempla la gestación de conocimientos de orden científico fundamentados en la dialéctica y en la crítica dentro de una categoría de totalidad (cfr. Mardones y Ursua, 2001: 215).

4.1 Hermenéutica y educación

El presente apartado, se interesa por mostrar la pertinencia entre hermenéutica y educación, no sólo como una estrategia general de pensamiento, sino como una herramienta que nos permita ubicar la cuestión curricular.

La calidad de la educación se relaciona con los contenidos del *curriculum* en un sentido amplio, cuya significación pedagógica real depende de las prácticas a través de las que se plasma en las aulas. Muchas ideas o principios se trasladan a la realidad escolar al orientar las acciones que sirven para desarrollar los *curricula*. La renovación pedagógica exige replantear la interacción entre contenidos de la escolaridad, ideas o principios pedagógicos y prácticas escolares. El *curriculum* se convierte así en un campo privilegiado para analizar la interacción entre la teoría y la acción en educación, entre las aspiraciones y la práctica (Gimeno Sacristán, 2002).

Adentrarnos en el campo de lo curricular implica en primera instancia ubicarnos en el terreno de lo pedagógico, particularmente desde lo didáctico, donde lo educativo

¹ Esta lectura se ha propuesto partir de lo epistemológico desde el reconocimiento de sus diferentes posicionamientos: como teoría del conocimiento, teoría de la ciencia, su filosofía y las diferentes posturas que los han caracterizado.

debe ser analizado recuperando el análisis de las concepciones propias de la pedagogía de nuestro momento histórico actual; campo que requiere ser conceptualizado desde una mirada que desmitifique la acción exclusivamente normalizadora y prescriptiva sobre la educación, y que lo ubique en un plano más amplio donde el entendimiento y la comprensión conlleven a una interpretación más certera de lo educativo.

Desestructurando la falsa conciencia respecto del conocimiento y aprendizaje fomentada por la pedagogía de la modernidad, la cual sostiene que teoría y práctica se ejercen disociadas, lo cual significa la alienación del sujeto por el trabajo enajenado, se construye un marco de referencia en el plano epistémico, con el cual se fundamenta la crítica del simplismo tecnista y se apuntale la superación de la aporía epistemológica del objetivismo. Esto, orientado hacia la posibilidad de construcción de un discurso que dé sentido a una práctica educativa en la cual el sujeto participe en procesos hermenéutico-comunicativos totalizadores, y no sólo técnico-instrumentales. Educación como práctica de construcción reflexiva de sí mismo, mediante la educación de y con otros, y no pedagogía como práctica ideológica de la reificación de otros.

Lo último apunta hacia la reflexión sobre un tipo de práctica: la lectura realizada por los profesionales de la pedagogía como intelectuales, quienes, al amparo de un saber, contribuyen a la orientación social en un sentido u otro. La epistemología no coadyuva a la clarificación de los sentidos, es uno de ellos. La hermenéutica crítica, como posición epistémica, podría asumir tal tarea reflexiva (Hoyos, 2001: 14).

Es precisamente desde esta idea de explicar y comprender lo educativo que se pretende interpretar hermenéuticamente lo curricular como ángulo articulador de realidades y de exigencias teórico-conceptuales del enfoque constructivista. Para ello, se considera prudente señalar la vinculación entre la hermenéutica y su aplicabilidad en el estudio del campo de la educación.

La investigación educativa no puede ser contemplativa, se requiere de una formación social en la vía hermenéutica, como un medio que fortalezca la construcción histórico-social y epistémico de las diferentes formas de conducción del conocimiento, adecuadas al desarrollo del hombre en la época actual, a través de la mediación del propio conocimiento y de la práctica educativa.

Analizar desde la vía hermenéutica todo este entramado teórico en el campo de la educación se presenta como una posibilidad para comprender que lo educativo se conforma de y con subjetividades, en una relación histórica, donde el conocimiento se construye por medio de la comunicación y la interacción permanentes sustentado a partir de la praxis social.

Si conceptuamos a la educación como un proceso sociocultural en construcción, que incluye el análisis del comportamiento y la formación del hombre, podemos retomar la perspectiva hermenéutica como un referente alternativo que nos permite establecer las condiciones de posibilidad para construir un pensamiento crítico dentro del ámbito teórico del campo educativo (Pontón, 2002: 123).

La reflexión en este terreno, desde un interés particular, puede ser viable a partir de la búsqueda de la comprensión totalizadora del fenómeno educativo para mirar no sólo desde la analítica y la explicación (erklären), sino también interpretativamente (verstehen) lo que el presente nos demanda en las nuevas concepciones pedagógicas del campo educativo concretizado en las aulas. “Nos apoyamos en la posibilidad hermenéutica crítica, asumiendo una lectura dialéctico-explicativo-comprensiva, en virtud de que el hombre, objeto de la educación en tanto que ser posible como conciencia para sí, se expresa como comunidad lingüística. Esto enmarca un proceso comunicativo” (Hoyos, 2001: 37).

Desde esta idea de que el hombre (y por tanto la educación) se expresa como comunidad lingüística, lo que se pretende en primera instancia, a través de esta lectura dialéctico-explicativo-comprensiva, es recuperar uno de los postulados de la hermenéutica que señala que el hombre es lenguaje, pero al mismo tiempo es vivencia (erleben), es discernimiento; hay que entender que la educación sólo es posible a través de un acto comunicativo, es una práctica donde se establece un diálogo entre diferentes actores sociales, determinados y constituidos en un momento histórico particular.

La educación por tanto, necesita ser estudiada y estructurada a través de perspectivas dialógicas y críticas, que le impriman en el marco de una pedagogía

comprensiva una posibilidad mayor para su conceptualización. El campo del curriculum, al ser una de las bases que dan estructura a lo educativo (que lo guían, lo orientan y lo delimitan), debe encontrarse inmerso dentro de esta mirada de una pedagogía comprensiva.

La historia social de la educación en general ha estado supeditada a una visión empírica del conocimiento, excluyendo la injerencia de la reflexión filosófica dentro de la comprensión de los procesos de sociabilidad, constituyendo visiones mecanicistas y empíricas sobre los fenómenos sociales (Pontón, 2002: 123).

Al ser la educación un acontecimiento social, necesita en su estudio y en sus propuestas de estructuración, la inclusión de diferentes perspectivas disciplinarias, pero también requiere de la aportación de diversos marcos conceptuales que lo estructuren y articulen con la realidad y los problemas que enfrenta no sólo a través de la explicación de sus sentidos, sino también por medio de un cuerpo conceptual que permita interpretarlo y orientarlo en un contexto específico.

En esta dirección es que se busca la posibilidad de plantear un artefacto del pensamiento que ayude a construir los sustentos teóricos para entender críticamente a la educación; desde aquí es que se le vincula con una lectura epistémica y con una mirada hermenéutica. Por lo que:

Buscar fundamentos epistémicos [...] es un intento de posibilitar, con la rigurosidad de la explicación científica, la incorporación también rigurosa de métodos de comprensión (hermenéuticos), en la construcción de los objetos de las formas posibles de conocimiento de lo humano, a través de las relaciones sociales, dentro de las cuales se considera privilegiado el espacio educativo (Hoyos, 2001: 33).

La aplicabilidad de un estudio hermenéutico dentro del campo de la educación, nos lleva a considerar entonces la necesidad de una exigencia interpretativa de lo educativo, que implica reflexionar sobre los propios conceptos que se construyen, pero a partir de una relación dialéctica con las formas de conocimiento que posibilitan la comprensión.

Es a partir de estas posibilidades que se vislumbra la vía hermenéutica como herramienta de investigación para abordar lo educativo, y por ende, lo curricular, donde lo que se pretende es articular diferentes miradas teórico-conceptuales, para dar sentido desde lo epistemológico a las diversas prácticas que se estructuran dentro del campo. Herramienta que se constituye en una posibilidad cuando:

Valoramos como buen indicador el que la comunidad pedagógica emplace un proceso de autorreflexión, y busque apoyo en la epistemología. Esto sin duda le dará mejores elementos para el ejercicio de su actividad, que los indicados por el simplismo de la tecnología educativa y la pedagogía factorialista, concebida erróneamente como científica, al efectuarse acríticamente como pedagogía experimental, sin el soporte de la teoría (Hoyos, 2001: 38).

El vínculo entre hermenéutica y educación se sitúa como una herramienta metodológica para investigar lo educativo, donde lo teórico ayuda a articular lo social a partir de un interés reflexivo y no meramente técnico.

Conceptualización de Hermenéutica

A continuación lo que se hace necesario es una aproximación al concepto de hermenéutica, a fin de exponer las nociones más generales que componen a esta perspectiva teórica, sin pretender profundizar en el conjunto de posiciones que la han desarrollado ni de abordar de manera crítica los elementos que la constituyen; se trata de plantear un panorama que permita dilucidar a esta herramienta como un artefacto del pensamiento que puede orientar este estudio teórico –conceptual.

Iniciar el estudio del término hermenéutica es reconocer que por éste pueden entenderse cosas distintas; sin embargo, empezar por referir a su raíz etimológica y a su uso en la época moderna nos puede llevar a un acercamiento más oportuno para estructurarlo como concepto. “*Hermeneia*, la palabra y la cosa, está en la base de todas las palabras derivadas de la misma raíz y de lo que en ellas

‘resuena’: de *hermeneus, hermeneutes, hermeneutike*” (Ferraris, 2002: 11). Puede decirse que en el sentido originario de la palabra, hermeneia refiere a la eficacia de la expresión lingüística, por ello se le relaciona con el universo del lenguaje y del estudio del verbum (verbo como acción) y del sermo (sermón como mensaje). Así se le entiende como un uso de interpretación del lenguaje, donde lo que se busca está en lo profundo de lo que se dice o lo que se quiere que se entienda. Por ello, se advierte a la hermenéutica como el arte de la interpretación, como algo vivo, en acción, con alcances de transformación y no como una mera teoría estática, como contemplación.

En un sentido primario se puede entender a la hermenéutica como la expresión de un pensamiento; que ya desde los griegos (particularmente con Platón) se significaba como explicación o interpretación del pensamiento.

Pero ligada a esta interpretación se hace presente la exigencia de una doble función: la comprensión y la expresión de un significado.

Expresar un significado es ya una función hermenéutica; por otra parte, no se dan comprensiones tácitas, toda vez que el comprender se realiza sólo cuando el sentido entendido se traduzca en *logos*-lenguaje. Como escribe Ebeling, “El significado del vocablo es buscado en tres direcciones; aseverar (expresar), ‘interpretar’ (explicar) y traducir (ser intérprete). No se trata de establecer cuál sea, lingüística e históricamente, el significado primario. Se trata de modificaciones del significado fundamental de ‘conducir a la comprensión’, de ‘mediar en la comprensión’ respecto a los diferentes modos de plantearse el problema del comprender” (Ferraris, 2002: 11-12).

Lo que la hermenéutica pretende es ir a lo profundo del significado, a lo que le da sentido y a lo que puede ser entendido desde lo que se busca en el mensaje; lo que contiene el mensaje a su vez sólo puede ser interpretado a través de un uso del lenguaje como algo dinámico, que tiene un empleo determinado a partir de decisiones históricas y existenciales de los sujetos.

La hermenéutica, [...], no nace de una propuesta metódica de la interpretación, sino que se une, ante todo, a la experiencia de transferir mensajes [...] Dicho de

otro modo, no surge como una teoría de la recepción, sino precisamente como una práctica de transmisión y mediación (Ferraris, 2002: 13).

Para entender esta práctica de transferir y mediar qué mejor que revisar los planteamientos de Dilthey para quien la hermenéutica es un método alejado de la arbitrariedad interpretativa romántica y de la reducción naturalista, que permite fundamentar la validez universal de la interpretación histórica (en las ciencias del espíritu o humanísticas). Esta interpretación es posible cuando se cuenta previamente con un conocimiento de las cosas, de los datos de la realidad, de lo que se trata de comprender, pero que a la vez da sentido a los datos, a la información que anticipadamente se tenía, por medio de un proceso circular que avanza a un nuevo estado de conocimiento, pero que regresa a su origen respecto a los datos contenidos en el mensaje original para corroborar su autenticidad y transmigrar a un nuevo sentido. Este método se basa en una conciencia histórica que es la única que puede llegar al fondo de la vida, pasando de los signos del lenguaje a las vivencias originarias que le dieron nacimiento.

En la hermenéutica encontramos como elementos constitutivos a la comprensión y a la interpretación, pero sobre todo un interés, el cual se convierte en un motor que posibilita el camino para entender el mensaje, mismo que posee un medio natural que es el lenguaje.

Tratando de entender los orígenes de la hermenéutica, Dilthey señala cuatro momentos históricos que la han constituido: el primero que refiere a las técnicas de interpretación de los griegos, donde la palabra hermenéutica proviene del griego Hermes (mensajero divino que lleva las decisiones o mensajes de los dioses); Aristóteles en la búsqueda de las partes que componían los discursos señaló las partes internas y externas que los conformaban. El segundo lo refiere al cristianismo, donde la hermenéutica estuvo referida a la interpretación de los libros sagrados. El tercer momento se encuentra identificado en el Renacimiento donde “La interpretación se refería a estudios gramaticales, reales e históricos, que debían trabajar con noticias y restos. Se establecen dos corrientes de

interpretación: la de las obras clásicas y la de los escritos bíblicos” (Jiménez, 2002: 76). Y el último momento al que denomina propiamente como hermenéutica científica. La hermenéutica anterior a las aportaciones de Schleiermacher estaba basada sólo en un conjunto de reglas que dictaban algunas funciones de interpretación con carácter universal; “Pero para Schleiermacher no se trataba simplemente de reglas, sino de comprender, el sentido de la acción con arreglo a fin, y de ahí dedujo la posibilidad de una interpretación de validez universal” (Jiménez, 2002: 78). Con este sentido que le da a la comprensión, se reconoce que interpretar un texto es verlo como algo vivo, con un significado más allá de lo escrito. El carácter científico de la hermenéutica establece en el análisis del comprender las reglas de la interpretación.

Finalmente, Dilthey señala que la comprensión es una forma de conocer que busca un saber de validez universal, en tanto la hermenéutica es una técnica que sirve para interpretar escritos (discursos que pueden ser puestos en común entre varios sujetos).

Es posible observar que la hermenéutica como arte de interpretación de textos nació con la tradición judío-cristiana con la intención de interpretar y explicar las Sagradas Escrituras, pasando a constituirse en hermenéutica moderna a partir de la exégesis de las Nuevas Escrituras realizada por las reformas protestantes, así como también a partir de las aportaciones del Humanismo al recuperar la interpretación de los textos clásicos fundamentalmente de la literatura griega y romana. Es a partir de aquí que “Durante el siglo XVIII y XIX la hermenéutica se constituyó en un procedimiento auxiliar indispensable para la jurisprudencia y la historiografía, y se convirtió en el método central de la filología. Schleiermacher, Droysen y Dilthey levantaron la hermenéutica al rango de una filosofía, y Dilthey fundamentó en la hermenéutica su famosa distinción entre ‘Ciencias del espíritu’ y ‘Ciencias naturales’” (Weiss, 2005: 8).

En este recorrido histórico se aprecia que el concepto hermenéutica se articula a partir de la comprensión; es decir, se puede comprender la palabra siempre y

cuando se le ubique dentro del contexto en el que se haya escrita (la frase, la obra, el discurso), pero a su vez, este contexto debe ser ubicado dentro de un tiempo y un lugar específico. “Se trata de una noción en la que el sentido de algo sólo resulta comprensible en el contexto de un patrón mayor, a la vez que el sentido de ese contexto mayor se tiene que reconstruir a partir de sus partes” (Weiss, 2005: 8).

Lo cual nos lleva a distinguir que las partes no son un objeto independiente del todo; cada palabra, cada cosa, cada suceso, sólo es posible comprenderlo dentro de un contexto amplio que lo significa, que le da sentido. Ya Gadamer postulaba que no basta con comprender, sino que es necesario interpretar para lograr una reflexión más certera de las cosas, de las palabras. Se puede entender algo, si se le identifica como una parte de un todo organizado.

La hermenéutica como método de investigación, se convierte en una herramienta que permite la comprensión y la interpretación de las cosas (de los conceptos), asumiendo un trabajo de análisis en forma de espiral (dialécticamente), donde la lectura de un texto, de las cosas que se estudian y se reflexionan, se hace de manera reiterada relacionando determinadas partes o significados con otros textos o acontecimientos a partir de un diálogo explícito e implícito, de profundización en la interpretación. Lo que se pone en juego es la anticipación de sentido que incluye a su vez conocimientos previos de diversa índole sobre el objeto que se conoce, se comprende, se interpreta.

Desde esta conceptualización, es posible señalar que epistemología y hermenéutica son dos miradas que se entrecruzan, que permiten leer y construir (reconstruir) conocimiento en la medida en que se conectan los elementos necesarios para lograr una interpretación de los símbolos que conforman o que se encuentran en el discurso (en el texto).

Arrancando de esta epistemología, Ricoeur llega, por lo tanto, en los años sesenta, a la tematización explícita del problema hermenéutico: en cuanto expresión polisémica y existencialmente caracterizada, el símbolo no se presta a una decodificación puramente epistémico, sino que exige un trabajo hermenéutico; o

mejor, la hermenéutica descubre la propia razón de ser justamente en la interpretación de los símbolos ² (Ferraris, 2002: 246).

Decodificar³ los símbolos de las cosas, de los discursos, implica dentro de la interpretación misma, la presencia de la explicación que se constituye como un momento metódico que estructura a la comprensión y que da sustento al plano epistemológico haciendo posible cualquier objetivación, explicación o crítica (cfr. Ferraris, 2002: 251). Es en este sentido que puede decirse que explicación y comprensión no se excluyen, sino que se implican, constituyendo la base de cualquier artefacto conceptual.

4.2 Perspectiva hermenéutica de Habermas⁴

En la perspectiva teórica de Habermas se encuentra una hermenéutica que está dirigida a una propuesta de la comunicación humana y a la constitución de la subjetividad fundamentalmente. Dentro de ésta se considera que el papel de la ciencia es establecer los medios para alcanzar los fines en el marco del ámbito de

² Ricoeur, refiere el símbolo como toda estructura de significaciones, las cuales tienen un sentido *directo, primario y literal* que designa otro sentido (*indirecto, secundario, figurado*), el cual adquiere significación a partir del primero. Aquí entra en juego la interpretación, que es la acción que permite descifrar el sentido oculto de las cosas (de las palabras, de los conceptos, de los discursos); a partir de ello se puede sacar a la luz (en diferentes niveles) la significación de aquello que para nosotros tiene significado. Por lo que símbolo e interpretación son dos elementos concatenados; donde la interpretación es posible porque el símbolo tiene un sentido múltiple, y a su vez, la interpretación le confiere o propicia que se manifieste en una pluralidad de sentidos.

³ Decodificar se precisa dentro de este trabajo como algo que permite pasar de un lenguaje a otro de manera directa, que permite leer algo con un sentido determinado atribuyendo un lugar específico a los signos que lo estructuran.

⁴ Jürgen Habermas, importante representante de la Escuela de Frankfurt, creó una teoría de la ciencia fundamentada en la dialéctica y en la crítica. Nació en Düsseldorf, Alemania, en 1929. Ha sido considerado un teórico característico y original de la segunda generación de la escuela que representa. Dio continuidad a los estudios de Horkheimer en la línea antimetafísica. En sus teorizaciones se aleja del pensamiento pesimista de los que conformaron la primera generación de la Escuela Frankfurtiana e intenta recuperar la esperanza de que el trabajo teórico contribuya al cambio y transformación del mundo (elemento de estudio e investigación dentro de las ciencias sociales y humanísticas). Su trabajo particularmente ubicado dentro del campo de la hermenéutica, ha contribuido enormemente a enriquecer los análisis tradicionales de la Teoría Crítica de la Sociedad y de la ciencia moderna. Dentro de sus estudios se resalta la categoría de totalidad y su propuesta teórica nos ofrece los elementos de una filosofía de la historia orientada prácticamente para alcanzar la emancipación.

la razón, donde la construcción del conocimiento científico (dentro de las ciencias humanas y sociales) debe partir de un interés básico por recuperar el papel activo del sujeto en la comprensión de ese conocimiento que se construye.

En este contexto, Habermas considera al conocimiento como un medio a través del cual el sujeto puede aprehender y construir datos y experiencias (conocer) a partir de su propia realidad, interpretarlos y transformar su entorno. En esta acción reconoce la presencia de un elemento fundamental que hace posible el conocer: la *subjetividad*⁵; ésta se constituye socialmente y responde a una manera de leer la vida y construirla.

Este proceso de conocimiento para Habermas se puede realizar a partir de la existencia de cuatro elementos: entendimiento, interés, sentido y reflexión, todos ellos con un fin esencial: la *emancipación*⁶.

Bajo estos supuestos conceptuales crea una teoría de la comunicación humana (*Teoría de la Acción Comunicativa*) cuya estructura se define desde un interés hermenéutico, incorporando la interpretación de los significados como un componente de la vida social que hace posible el conocimiento. Dentro de este ámbito se ocupó de trabajar el sentido epistemológico de la teoría del conocimiento, marcando una clara diferencia con los planteamientos de los anteriores representantes de la Escuela de Frankfurt. Su postura lo distancia del pesimismo característico de sus antecesores, y en sus formulaciones lo que intenta es recuperar el valor de lo teórico como medio para lograr el cambio a partir de una reflexión crítica que promueva la emancipación de los sujetos. A partir de ello se reconoce que:

⁵ La subjetividad puede ser entendida como aquello que refiere a la característica del ser del cual se afirma algo y que a su vez él afirma. Lo que se hace presente en este adjetivo es una forma de relación sujeto cognoscente-objeto de conocimiento. En este sentido, se hace alusión a atributos cognoscentes, representados, en contraposición a cuestiones objetivas, reales o substanciales.

⁶ Desde la perspectiva hermenéutica de Habermas, la emancipación es entendida como una posibilidad de liberarse de las ataduras en que se halla el sujeto; es una posibilidad de liberar el pensamiento de las restricciones cognoscentes impuestas por el contexto social.

Dentro del debate filosófico actual, la hermenéutica contemporánea, como teoría de la interpretación, ha tendido a ser o a incorporarse a uno de los puntos mediadores en el diálogo entre las posturas científicas (empirismo, racionalismo, positivismo, filosofía analítica, etc.) y la tradición filosófica. Sus aportaciones se consideran como un intento por reconocer el rigor conceptual de las teorías humanas y sociales y por plantear una fuerte crítica a la postura positivista, o sea, esta perspectiva pretende reivindicar desde el punto de vista histórico a las ciencias sociales y humanas a partir de una ética discursiva (Pontón, 2002: 126).

Desde aquí Habermas plantea que las ciencias sociales y humanísticas deben constituirse como ciencias hermenéuticas que visualicen a las condiciones sociales como procesos de autoconformación de la identidad de los sujetos (del yo)⁷; ello por medio de un recorrido dialéctico que incorpore una conciencia formada a través del diálogo, pues es por conducto de la interacción lingüística que se pueden descifrar los significados de lo que se conoce; interacción que a su vez es mediada por una influencia social recíproca.

Es en esta interacción social donde la reflexión se convierte en un instrumento emancipatorio que hace posible la cognoscibilidad del conocimiento; los sujetos cuando conocen deben llevar a cabo una autorreflexión, lo cual implica una conciencia liberada del ejercicio de poder que se nos impone en nuestra vida.

Para Habermas, la reflexión se constituye en un elemento emancipatorio a través del cual se puede acceder al conocimiento, pero éste sólo es posible a partir de un interés donde el sujeto parte de la autorreflexión para reconocerse a sí mismo en el acto de conocer; así, este interés permite que el sujeto reconozca sus propios condicionamientos o limitaciones. Es en este acto de conocimiento en el que se perfila un interés emancipatorio, donde el sujeto a partir de la autorreflexión se reconoce a sí mismo y se posiciona frente al conocimiento por amor al propio conocimiento. Es importante señalar que el interés que está latente en el acto de conocimiento “[...] no constituye simplemente un ideal regulativo, sino que tiene un

⁷ A partir de estas ideas, cabría plantearnos la siguiente interrogante: ¿Cómo se recupera el problema del sujeto en el debate curricular?, esta es una pregunta a la que se intentará dar respuesta a partir de la integración de los elementos de esta hermenéutica con los planteamientos centrales recuperados desde la teoría crítica y la noción de construcción del conocimiento.

valor real en la medida en que está ya, de hecho, presupuesto en las formas actuales del conocimiento” (Ferraris, 2002: 314).

En esta línea de pensamiento se puede apreciar que la hermenéutica habermasiana persigue un interés práctico dirigido a asegurar la comunicación del sujeto con los demás sujetos, y con sus propias tradiciones (que lo envuelven, que lo estructuran). Un componente esencial dentro de esta comunicación es el comprender hermenéutico que está dirigido a garantizar una autocomprensión de los propios individuos y de los grupos, con el fin de orientar la acción recíproca de diálogo e influencia entre ellos mismos y la comprensión de su propia interacción.

La comprensión racional no se piensa entonces en términos de conformidad con la tradición, sino más bien como la realización de un ideal no consumado aún, presupuesto siempre, cada vez que se esfuerza allí por superar una distorsión comunicativa (Ferraris, 2002: 317).

Son precisamente comprensión, comunicación y sentido, tres elementos claves para llevar a cabo un estudio hermenéutico, donde se establezca un diálogo con la tradición y se logre el entendimiento de lo que se construye socialmente. Lo cognoscible sólo es posible si se logra una intelección del sentido de lo que se conoce, es decir, a partir de una conciencia situacional de los individuos sobre sí mismos y sobre sus actos, así la vida y el conocer cobran sentido si hay una identificación con los demás (con lo social) y se interpreta críticamente cualquier acontecimiento, texto o la vida misma.

Para lograr esto, Habermas plantea la necesidad de estructurar una teoría crítica que proceda hermenéuticamente para dar sustento a los procesos de cognoscibilidad y autoconformación, pues es en este contexto donde acontecen los procesos de socialización, de educación y de formación de conciencia crítica entre los sujetos.

La educación, como uno de esos procesos de cognoscibilidad y autoconformación, se constituye por valores culturales y normas sociales, su práctica es también una

práctica social que es atravesada a su vez por una praxis comunicativa posible de efectuarse en un acto educativo (de conocer y de relacionarse con otros).

La teorización de las prácticas educativas se encuentra mediada por la dicotomía entre teoría y práctica; en este sentido, toda reflexión sobre la educación tendría que superar por una parte esta dicotomía e incluir a la teoría como una dimensión indispensable de la práctica (Pontón, 2002: 139-140).

Es en este sentido que la hermenéutica se convierte en un medio alternativo para el estudio de la realidad social en general y más aún, para el análisis de las prácticas educativas en particular⁸. Precisamente a través de la comprensión, de la reflexión y del entendimiento que plantea la hermenéutica de Habermas es que se busca lograr una interpretación del enfoque constructivista y contribuir a la reflexión de los problemas del ámbito curricular de nuestro tiempo. Para ello, se considera pertinente ir directamente a los planteamientos de este teórico en cuanto a las articulaciones conceptuales que hace en relación al acto comunicativo y de interpretación de lo social, como esquema configurador de un soporte metodológico que precisa ser caracterizado para, posteriormente, estructurar dicha propuesta de interpretación hermenéutica.

Como ya se había señalado, Habermas dirige su propuesta teórica hacia el estudio de las ciencias sociales y humanísticas (ciencias del espíritu), a través del cual reconoce que “La ciencia sólo puede ser comprendida epistemológicamente, es decir, como una de las categorías del conocimiento posible, [. . .]” (1990: 12). Señala que para que el estudio de la ciencia pueda efectuarse, es necesario tomar como base la comprensión entre los individuos, quienes participan en el proceso de investigación. “El contexto comunicativo y la comunidad de experimentación de los investigadores se basan en un aprendizaje cultural basado en un saber precientífico que se articula sobre el lenguaje ordinario” (Habermas, 1990: 147).

⁸ Recuperando una idea de Hoyos, cabe señalar que “El objeto educativo no sólo es sujeto participante, sino también intérprete de su situación y su condición” (Hoyos, 2001: 35).

En la construcción del conocimiento científico, Habermas introduce la dimensión de la interacción lingüística y la interacción mediada simbólicamente. Estas dimensiones ubican en el conocimiento la posibilidad de creación (del conocer) sólo a partir de que el sujeto cognoscente se mantiene activo frente al estudio de los fenómenos, del objeto de conocimiento, dentro de una interacción constante con su propio contexto sociohistórico y cultural, donde sus posibilidades de comunicación (lo que es posible ser expresado a través del lenguaje) le condicionan y le posibilitan validar los datos que obtiene de la realidad unidos a teorías y conceptos que le permiten la retraducción de sus propias objetivaciones mentales y sus vivencias. Así el sujeto cognoscente estructura conjuntos simbólicos (expresión de signos de su conocimiento) que sólo puede comprender por medio de una vivencia reproductiva y colectiva.

Para Habermas las ciencias del espíritu necesariamente deben partir de la comprensión que integre lo social, donde comprender es un acto en el que se funden experiencia y aprehensión teórica, y donde el método explicativo de las ciencias de la comprensión debe articularse desde el interior de un contexto objetivamente dado. Lo que plantea es una alternativa de conocer desde la aceptación de que existe anticipadamente un ámbito de lo social, donde el lenguaje, la posibilidad comunicativa, hace posible redimensionar la experiencia desde un enlace intersubjetivo⁹ con lo teórico. “Comprendiendo, transfiero mi yo a algo exterior, de tal manera que una vivencia pasada o ajena se actualiza en mi propia vivencia” (Habermas, 1990: 153). Debe entenderse que el comprender no se instala en un acto de empatía, sino que representa la reconstrucción de una objetivación mental, que no está dirigida exclusivamente a actividades psíquicas individuales, sino a conjuntos simbólicos estructurados socialmente.

El acto de la comprensión no hace sino repetir, explícitamente, aquel movimiento que como proceso de formación del espíritu se realiza en el mundo social de la

⁹ “Él hace posible la forma de un consenso privado de obligación y el modo de intersubjetividad refractada de los que depende la acción comunicativa; elimina el peligro de rupturas en la comunicación en ambas direcciones: tanto en la vertical de la historia individual de la vida y la tradición colectiva a la cual se pertenece, como también en la horizontal de la mediación entre las tradiciones de los diferentes individuos, grupos y culturas” (Ferraris, 2002: 313).

vida mediante la relación reflexiva del espíritu con sus propias objetivaciones, por lo que el sujeto cognoscente es al mismo tiempo parte del proceso del que surge el mismo mundo cultural. De esta forma el sujeto comprende científicamente las objetivaciones en cuya producción participa también de modo precientífico [. . .] (Habermas, 1990: 156).

La comprensión entonces, está ligada a una actividad colectiva, particularmente vinculada a saberes enmarcados en un contexto sociocultural; ello permite reconocer que es una reconsideración de vivencias donde se dispone un intercambio entre diferentes sujetos que dan sentido a lo que se transfieren en un acto comunicativo, intersubjetivo:

La intersubjetividad del sistema de referencia dentro del cual objetivamos a la naturaleza como a algo a dominar conforme a leyes, se consigue al precio de la neutralización de una sensibilidad de múltiples registros, biográficamente determinada e históricamente acuñada, de la exclusión de todo el espectro de las experiencias precientíficas cotidianas, pero no por medio de un distanciamiento del sujeto cognoscente en general. La naturaleza objetivada es más bien correlato de un yo que interviene en la realidad actuando instrumentalmente (Habermas, 1990: 150).

El conocimiento es posible a través de la comprensión de los conjuntos simbólicos que poseemos y expresamos, así como de las vivencias que integramos en el acto de conocer; para ello es importante considerar que “Una vivencia no es la toma de conciencia subjetiva de los estados orgánicos que están en la base de esta vivencia, sino que se refiere a *intenciones* y está siempre mediada por un acto de *comprensión del sentido*” (Habermas, 1990: 154).

Un trabajo de interpretación hermenéutica debe partir de esta comprensión del sentido al que refiere Habermas, para poder potenciar el objeto sobre el cual se estructura un significado y un nuevo conocimiento de lo que se investiga.

La comprensión del sentido se hace problemática bajo el aspecto metodológico cuando, como sucede en las ciencias del espíritu, se trata de la apropiación de contenidos semánticos legados por la tradición [. . .]

La comprensión hermenéutica no puede analizar jamás la estructura de su objeto de forma tan amplia que sea eliminado todo lo contingente. De lo contrario, debería

terminar en reconstrucción, es decir, en una comprensión del sentido de las relaciones formales (Habermas, 1990: 169).

En la interpretación de lo social (de lo educativo por ejemplo), la comprensión no puede constreñirse sólo a lenguajes formales, heredados de tradiciones estrictamente científicas, la reconstrucción del sentido de lo social, requiere de una comprensión hermenéutica del sentido que tome en cuenta tanto las relaciones simbólicas como las factuales. Frente a esto, Habermas señala que “La *hermenéutica* es, al mismo tiempo, una forma de experiencia y de análisis gramatical” (1990: 169). Lo que nos permite ubicar que la comprensión hermenéutica se dirige simultáneamente a un contexto de significaciones heredadas por la tradición y construidas en un contexto histórico determinado; es decir, contempla la experiencia individual y colectiva de la vida y al mismo tiempo adapta sus intenciones a categorías generales del lenguaje.

Desde este entramado, concibe entonces que la comprensión está dirigida a tres clases de manifestaciones de la vida: a las expresiones lingüísticas, a las acciones y a las expresiones de las vivencias.

En cuanto a las expresiones lingüísticas, Habermas refiere que la comprensión estaría destinada sólo a descifrar los signos de pensamiento que son expresados particularmente entre los interlocutores implicados, de una manera separada de lo que es un contexto sociocultural. Sin embargo, señala que el uso del lenguaje requiere siempre la comprensión hermenéutica para lograr la objetivación lingüística de un contexto.

El siguiente tipo de manifestación es:

La acción comunicativa, que tiene la forma de interacción sobre la base de expectativas recíprocas de comportamiento, «no nace de la intención de la comunicación», pero «el nexo de la acción con el contenido espiritual que se expresa en ella es regular y permite hipótesis probables sobre este último». La interacción simbólicamente mediada es una forma de presentación, lo mismo que la comunicación lingüística; parece haber significaciones susceptibles de ser traspasados de un *medium* al otro. Esta convertibilidad del sentido de

proposiciones en acciones y de acciones en proposiciones permite interpretaciones recíprocas (Habermas, 1990: 172-173).

Por último, la tercer clase de manifestaciones a la que se dirige la comprensión es aquella que refiere directamente a las vivencias, es decir, a lo que es viable de ser observado y donde lo lingüístico se objetiva a partir de expresiones no precisamente lingüísticas (lo corporal y lo gestual, por ejemplo).

Aunque es claro que la propuesta de Habermas apunta a resaltar mayormente la comprensión de las acciones, no puede dejar de reconocer que las tres clases de manifestaciones se encuentran implicadas, pues ya sea una u otra (o las tres), se conectan desde una dimensión de lo social y de ahí su apuesta hacia una teoría que tiene como observancia la *acción comunicativa*.

Desde un punto de vista hermenéutico, la expresión de la vivencia, más íntimamente ligada al contexto vital y por consiguiente con un menor grado de objetivación que cualquier otra forma simbólica, se presta a indicaciones sobre el lugar que el sujeto asume o pretende asumir en cada caso en el contexto de sus acciones y diálogos (Habermas, 1990: 174).

Lo que se hace latente en esta implicación de las diferentes clases de manifestaciones de vida es que siempre en todo acto de comunicación y de comprensión hay un significado que se transmite, se construye y se interpreta. “El «significado» existe únicamente en un sistema de referencia cuya transformación corresponde a un proceso de formación [social. . .]” (Habermas, 1990: 161).

Un trabajo de interpretación hermenéutica necesita ser ubicado en un contexto de significaciones, donde lenguaje, acciones y vivencias se articulen y cobren relevancia en un cuerpo específico de conocimiento y dentro de un determinado grupo social (en nuestro caso, el campo educativo).

El significado que las personas o las cosas adquieren para un sujeto en las relaciones vitales individuales son, por tanto, meros derivados del sentido de la historia genética en su conjunto, historia de la que el sujeto toma conciencia, en todo momento, retrospectivamente, aunque sea de manera implícita. Con ella se

garantiza que todo significado específico esté integrado en una conexión de sentido, que representa la unidad inalienablemente individual (y no sólo singular) de un mundo centrado en torno al yo y de una biografía cuya cohesión se mantiene por la identidad del yo.

Por otra parte, los significados que deben quedar vinculados a símbolos no son nunca, en sentido riguroso, significados privados. Tienen siempre validez intersubjetiva (Habermas, 1990: 162).

Lo anterior nos lleva a considerar que en todo lenguaje hay siempre un contenido semántico, pero también una expresión simbólica, que es parte de la producción sociocultural e histórica; producción que se traduce en conocimientos y en acciones que sólo mediante el acto de la comunicación es posible interpretar. De ello se desprende entonces que: lenguaje y acción se interpretan recíprocamente en una intersubjetividad colectiva.

[. . .] la metodología hermenéutica tiende a asegurar la intersubjetividad de la comprensión en la comunicación lingüística ordinaria y en la acción bajo normas comunes. La comprensión hermenéutica se dirige por su estructura misma a garantizar, dentro de las tradiciones culturales, una posible autocomprensión orientadora de la acción de individuos y grupos, con tradiciones culturales distintas. Hace posible la forma de un consenso sin coerciones y el tipo de intersubjetividad discontinua, de los que depende la acción comunicativa (Habermas, 1990: 182-183).

Lo que está en juego en este acto comunicativo y de comprensión es una capacidad imaginativa¹⁰ particular que lleva hacia la interpretación, elemento que se deriva de los intereses rectores del conocimiento y que fungen como una mediación entre la historia que se construye y el proceso de formación de los

¹⁰ En relación al concepto de imaginario (capacidad imaginativa sobre la que se hace mención), es posible encontrar básicamente cuatro posturas al respecto: una que refiere a la aprehensión directa de la realidad (de las cosas empíricas que están ahí presentes, evocación de imágenes, Hume); otra, a las cosas o sentidos que son creados en forma irreal o fantástica (de lo que no existe, Sartre); otra más, que plantea lo imaginario como productor-creador de la realidad (como significación imaginaria social, Castoriadis); y por último, una que refiere a lo imaginativo como una forma de interpretar lo social, de darle sentido, de recrearlo y conectarlo con las vivencias propias (representaciones). Es dentro de esta última postura desde la cual puede vincularse el planteamiento de Habermas.

sujetos¹¹. El interés presente en este proceso sociohistórico y cultural, se encuentra vinculado necesariamente a acciones desde las cuales se establecen las condiciones de un conocimiento posible, que a su vez dependen de un conocimiento establecido por diferentes disciplinas científicas. La razón que subyace dentro de esta construcción de conocimiento, se encuentra enmarcada por un proceso de autorreflexión.

Por eso sólo, nos encontramos con la fundamental conexión de conocimiento e interés cuando desarrollamos la metodología en forma de la experiencia de la autorreflexión: como disolución crítica del objetivismo, es decir, de la autocomprensión objetivista de las ciencias que elimina la contribución de la actividad subjetiva en los objetos preformados del conocimiento posible (Habermas, 1990: 214).

Toda creación de conocimiento lleva implícita una dimensión lingüística, y en el acto de conocer, se recrea toda acción comunicativa; conocimiento e interés se articulan entonces a partir de acciones comunicativas que son expresadas y conformadas en un contexto sociocultural, que mediante un acto autorreflexivo, dirigen sus intenciones cognoscentes a una interpretación que se pone en común entre los individuos que conforman una comunidad particular de conocimiento. Desde aquí lo que se puede apreciar son expectativas que adquieren significación entre los individuos:

El significado histórico de todo acontecimiento está referido implícitamente al conjunto significativo de una biografía mantenida en cohesión por la identidad del yo, o de una historia colectiva determinada por la identidad del grupo (Habermas, 1990: 261).

Es esta la intención de recrear la significación que para un campo específico de conocimiento, el curricular, puede tener la interpretación del conocimiento que se construye. Por ello, se busca hermenéuticamente utilizar el recurso de la argumentación, para conceptuarlo desde su correspondencia con una

¹¹ “Llamo intereses a las orientaciones básicas que son inherentes a determinadas condiciones fundamentales de la reproducción y la autoconstitución posibles de la especie humana, es decir, al trabajo y a la interacción” (Habermas, 1989: 199).

determinada perspectiva teórica¹² y articularlo desde una dimensión que se justifica como una acción comunicativa.

Metodológicamente, se recuperan como elementos de trabajo desde la hermenéutica habermasiana: la argumentación y la acción comunicativa; elementos que permitirán apoyar tanto la reflexión como el entendimiento de la teoría curricular con el fin de lograr la interpretación.¹³

Desde aquí, se pretende considerar que:

La lógica de la argumentación no se refiere, como la formal, a relaciones de inferencia entre unidades semánticas (oraciones), sino a relaciones internas, también de tipo no deductivo, entre las unidades pragmáticas (actos de habla) de que se componen los argumentos (Habermas, 2002: 43).

Es decir, se pretende descifrar de entre las construcciones conceptuales formalizadas teóricamente y expuestas explícitamente, aquello que de manera simbólica o implícita se corresponde con lo que en una acción instrumental se recupera de dichas construcciones.

Por este camino metodológico, lo que se pretende es construir ciertas elaboraciones que sustenten una propuesta de interpretación; nunca como verdades acabadas o conceptos intransferibles a otros campos del conocimiento, pues, coincidentemente con Habermas, se considera que:

En la medida en que los argumentos son concluyentes en el sentido de ilación lógica, no producen nada sustancialmente nuevo, y en la medida en que tienen un contenido sustancial, se apoyan en evidencias y necesidades que pueden ser interpretadas de forma diversa con ayuda de distintos sistemas de descripción y a la luz de teorías cambiantes, y que no ofrecen, por tanto, ningún fundamento definitivo (Habermas, 2002: 45).

¹² Particularmente nos dirigimos a la perspectiva constructivista, por ser el referente de interés para este trabajo de investigación.

¹³ Dentro de este proceso se considera que podría ser necesario establecer algunas categorías intermedias que posibiliten la vinculación entre la propuesta de la Teoría de la Acción Comunicativa y el análisis curricular; categorías que se intentará puntualizar hacia el final de este capítulo.

Lo que se busca es reflexionar desde elementos teórico-conceptuales validados como referentes en un campo específico del conocimiento, y desde un interés particular que haga posible una lectura epistemológica para enriquecer la propia acción instrumental a la que apuntan las construcciones que se van dando. “Bajo este aspecto la argumentación puede entenderse como una *continuación con otros medios, ahora de tipo reflexivo, de la acción orientada al entendimiento*” (Habermas, 2002: 46). Ello nos lleva a plantear a la argumentación como un procedimiento a través del cual es posible una forma de interacción con otros, con quienes se pretende compartir elementos que funjan como medio de regulación entre los saberes que se construyen y su posibilidad instrumental. Es decir, se busca una pertinencia del conocimiento que se construye. Así,

Los argumentos son los medios con cuya ayuda puede obtenerse un reconocimiento intersubjetivo para la pretensión de validez que el proponente plantea por de pronto de forma hipotética, y con los que, por tanto, una opinión puede transformarse en saber (Habermas, 2002: 47).

Finalmente, se recupera el planteamiento de acción comunicativa como categoría conceptual que permite integrar dentro del estudio hermenéutico, las ideas de intersubjetividad y creación colectiva que se hacen presentes en el acto de creación del conocimiento.

Este concepto es el que permite dimensionar que, en el acto de conocer, está implícita una vinculación con el mundo sociocultural y un entramado que permite interactuar lingüísticamente a los diferentes sujetos que se posicionan en un intercambio de saberes. Desde aquí, se recupera que:

Con el concepto de acción comunicativa empieza a operar un supuesto más: el de un *medio lingüístico* en que se reflejan *como tales* las relaciones del actor con el mundo. Alcanzando este nivel de la formación de conceptos, la problemática de la racionalidad, que hasta aquí sólo se planteaba al *científico social*, cae ahora dentro de la perspectiva del *agente mismo* (Habermas, 2002: 136).

Es a través de este concepto como categoría de estudio que se entrelaza “[. . .] el entendimiento lingüístico como un mecanismo de coordinación de la acción” (Habermas, 2002: 136); dicha categoría permitirá entender cómo interaccionan los diferentes sujetos que son participantes en las acciones que se representan simbólicamente, que interactúan mediante actos de habla. Se busca el entendimiento de los conjuntos simbólicos creados de manera colectiva, y de lo que representan a partir de intereses específicos que son mediados por la propia acción y expresados por el lenguaje (¿qué se quiere decir?, ¿qué se pretende transmitir?, ¿qué se pone en juego en la interacción?, ¿qué se incluye y qué se excluye en la realidad que se interpreta?).

Sólo el concepto de acción comunicativa presupone el lenguaje como un medio de entendimiento sin más abreviaturas, en que hablantes y oyentes se refieren, desde el horizonte preinterpretado que su mundo de la vida representa, simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo, para negociar definiciones de la situación que puedan ser compartidas por todos (Habermas, 2002: 137-138).

Es entonces un sentido interpretativo el que se busca dar al lenguaje en la acción comunicativa dirigida a un sentido instrumental (y por ende, emancipatorio, toda vez que se pretende develar los orígenes, sentidos y pretensiones de lo que una perspectiva teórica refiere).

Será desde esta categoría que se articulen los diferentes elementos que se encuentran en la base de la propuesta hermenéutica de Habermas (entendimiento, comprensión, reflexión e interpretación), a partir de esa búsqueda de sentido que se articula al campo de lo curricular. No pretendiendo agotar de manera anticipada, un sólo sentido en la interpretación, sino abriendo un conjunto de posibilidades de conceptualización que encuentren medios de argumentación desde una lectura epistemológica.

Lo que se presupone desde la hermenéutica como instrumento metodológico, es la posibilidad de vincular esta categoría conceptual, al entendimiento y a la interpretación del discurso curricular. “En el caso de la acción comunicativa [se

entiende que] los rendimientos interpretativos de que se construyen los procesos cooperativos de interpretación representan el mecanismo de coordinación de la acción; la *acción comunicativa* no se agota en el acto de *entendimiento* efectuado en términos de interpretación” (Habermas, 2002: 146). Desde aquí, la acción comunicativa permitirá identificar la serie de interacciones y representaciones simbólicas que se entrelazan entre los diferentes planteamientos teóricos que se busca interpretar: *constructivismo* y *currículum*. Sin embargo, tal vez sea necesario puntualizar cómo se podrían vincular estas categorías conceptuales de la hermenéutica habermasiana con el análisis curricular; para ello, dentro de este proceso se ha considerado que algunas categorías intermedias que probablemente podrían trabajarse entre la propuesta de la Teoría de la Acción Comunicativa y dicho análisis (recuperando también los planteamientos del círculo hermenéutico de Gadamer) son: a) situación educativa, b) conceptualización, c) contexto educativo, d) textos educativos, e) construcción del currículum.

Categorías que además de fungir como elemento mediador y entrelazador entre la hermenéutica y el constructivismo, retribuyen al campo curricular un estatuto epistemológico que lo vincula de manera directa y obligada al campo pedagógico y didáctico en su carácter de disciplinas científicas.

Finalmente, cabe resaltar que las categorías intermedias que ocuparon el papel central en este estudio, son las que dan cuerpo a este trabajo: *conceptualización* y *construcción del currículum*.

4.3 Aportaciones para una conceptualización del curriculum: una aproximación hermenéutico-constructivista

A lo largo de este trabajo se han expuesto los elementos de orden epistemológico como instrumentos del pensamiento, a través del desarrollo de diferentes posturas que sustentan la construcción del conocimiento, para lograr la articulación de entramados conceptuales que se han hecho presentes a lo largo de la evolución de la teoría curricular; asimismo, se han presentado los conceptos fundamentales que provienen de la postura hermenéutica habermasiana y que serán empleados como instrumentos metodológicos para poder configurar una propuesta de interpretación desde cierta perspectiva constructivista.

Lo que se intenta privilegiar con esta propuesta de interpretación hermenéutica, es una lectura epistemológica que se constituya en una vía que abra paso a condiciones de posibilidad para cierto tipo de intereses cognoscitivos (los relacionados con el campo curricular). En este sentido, no se busca agotar las precisiones lógicas que todo planteamiento conceptual requiere, sino conformar determinadas articulaciones para dar cabida a otras formas de conocimiento posible; en este caso, como lo pueden ser la hermenéutica crítica y el pensamiento dialéctico, con el afán de pensar y construir argumentos en el estudio de uno de los ámbitos del campo educativo. A partir de aquí, lo que se intenta es posibilitar la vinculación de la explicación teórica en el campo curricular que comúnmente ha sido abordado desde una racionalidad técnica-instrumental, con la incorporación rigurosa de métodos de comprensión (hermenéuticos), que favorezcan la construcción de miradas posibles en la lectura de lo que puede significar el curriculum desde una particular aproximación constructivista, a través del reconocimiento de relaciones sociales dentro de las cuales se privilegia el espacio educativo.

Si partimos, como ya se ha mencionado, desde el significado etimológico de lo que es considerado como curriculum, encontraremos que este término refiere a *carrera, curso, camino*; término que desde el campo educativo, es significado

como un plan o programa (para ese curso o camino a seguir), donde se concentran un conjunto de prescripciones educativas para llevar a cabo la formación de determinados individuos.

Ya desde su creación y planeación el curriculum como proyecto de formación corresponde a lógicas específicas que lo vinculan a diversas perspectivas teóricas, lo cual orientará las condiciones de su objeto en la práctica. Es desde aquí donde se anudan sus elementos pedagógicos y didácticos para conceptuar lo que se espera en las condiciones de posibilidad de su instrumentabilidad. Para ello también se requiere del reconocimiento de una comunidad disciplinaria¹⁴, cuyos planteamientos avalen la búsqueda y consulta en torno a los debates que en el campo de la teoría curricular se han producido. A partir de lo anterior y de acuerdo con la opinión de Gimeno Sacristán¹⁵, cualquier perspectiva teórica que se acuñe con relación al curriculum, no puede ser ajena a las determinaciones de las que es objeto su práctica, así como tampoco se pueden eludir los diversos procesos sociales que determinan la concreción de ese proyecto de formación; pues dicho proyecto antes que ser concebido desde cualquier artefacto teórico, surge como planteamiento posible para dar respuesta a problemas que se consideran desde una realidad determinada. La teoría curricular desde la cual se piense ese curriculum, debe servir de soporte para entender, interpretar y proponer soluciones certeras a dicha problemática.

En un sentido más elaborado, podría recuperarse una perspectiva que resalta la importancia de la acción coincidente con los postulados constructivistas, se trata de la postura de Stenhouse cuya conceptualización refiere que: “Un «curriculum» es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de tal forma que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (2003: 30). En hilación con ese planteamiento, el propio Stenhouse señala que el curriculum es un medio que

¹⁴ Ello de acuerdo con los planteamientos de Kuhn.

¹⁵ Dichos planteamientos son expuestos en este trabajo en la página 84.

debe quedar expuesto en un acto de comunicación con otros, con el propósito de que pueda ser compartida la experiencia que se intenta poner en práctica.

Son muchas las conceptualizaciones que se han generado respecto al currículum, cada una de ellas, respondiendo a necesidades y demandas derivadas de momentos históricos particulares, pero también interconectadas con posturas de pensamiento, desde las cuales, en algunas perspectivas se le puede concebir al currículum desde su sentido pragmático, utilitario y técnico, otras más como eje orientador de contenidos centrales, unas más como proceso en constante construcción, alguna otra como algo que se refiere de manera implícita; como un sobre entendido que no se expone abiertamente, que apunta hacia cierto tipo relaciones o intereses de poder. Lo que es posible leer desde todas estas concepciones, particularmente en las elaboraciones más recientes, y recuperando el planteamiento de Stenhouse, es que en ellas se anida la idea de ser un proyecto, una tentativa, una formulación hipotética cuyo éxito de su operación no sólo depende de la asertividad en la elaboración de sus planteamientos conceptuales, sino que en el acto de llevarlo a la práctica, además, se presupone un entramado de relaciones socioculturales desde las cuales se autoconforma permanentemente dicho proyecto.

En esta línea de profundización sobre lo que puede concebirse como currículum, es claro que además de considerársele más allá de un proyecto hipotético deductivo, como lo sugeriría el racionalismo crítico, sino como un proceso en permanente construcción vinculado a intereses histórico-sociales en constante estructuración, los elementos que siempre están presentes en él (tal como lo señalan Coll y Pansza)¹⁶ son una serie de intenciones articuladas con ciertas actividades o experiencias que se espera produzcan ciertos efectos de aprendizaje. Pero no bastan las intenciones y las experiencias propositivas para lograr tal cometido, debe existir un cuerpo de conocimientos previamente avalado por quienes constituyen una comunidad académica, corpus que también se enlaza

¹⁶ Dichos planteamientos son expuestos en este trabajo en el Capítulo II.

de manera tentativa, sentando las bases de aquello que los sujetos en formación deben construir y adueñarse para incorporarlo a su vivencia personal y colectiva.

Desde el ámbito didáctico, todas estas concepciones sobre curriculum se han ido reinventando a través de las prácticas de enseñanza, contribuyendo con ello a descubrir, develar e indagar, en la biografía histórica individual y social, caminos viables para lograr los aprendizajes deseados; esta reinención de las prácticas se constituye en acciones que contribuyen a la instrumentalidad de los propios sujetos que aprenden desde un sentido, previamente incorporado y replanteado a partir de sus propias prácticas de interrelación. En esta perspectiva puede considerarse que el curriculum invade toda la problemática didáctica, que se construye a la vez a base de recortes de la realidad de los sujetos históricos que conforman la comunidad docente, donde se resignifica un saber científico y disciplinar en los propios sujetos que participan y cuya subjetividad se historiza simultáneamente a partir de dichos recortes.

Es en esta reinención de las prácticas de enseñanza y resignificación de los saberes científicos y disciplinares que componen los cuerpos de contenidos a aprender, que se hace latente la necesidad de reconstruir una lectura del curriculum que se ha de instrumentar.

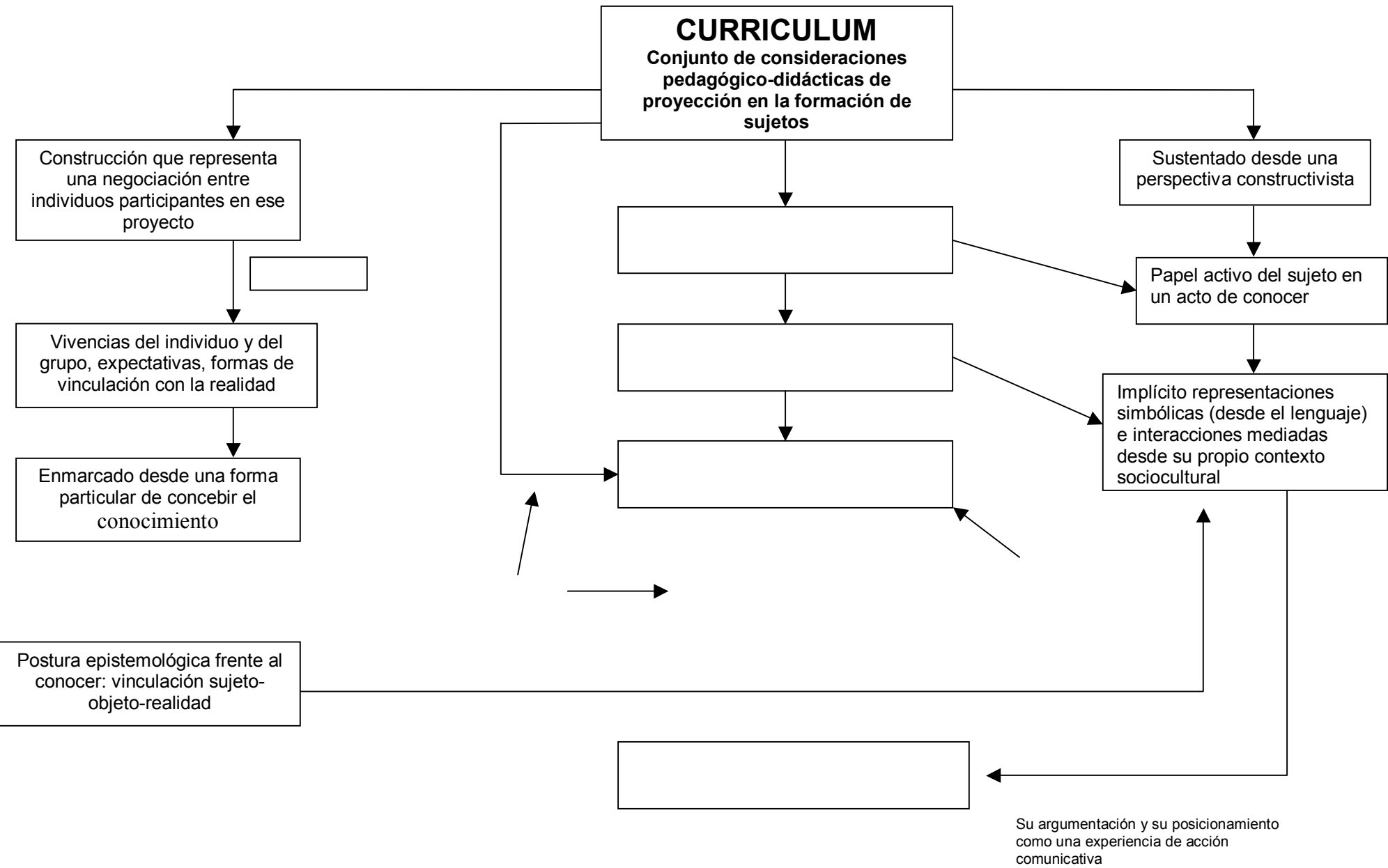
La perspectiva constructivista, que tanta relevancia ha cobrado durante la última década, no queda ajena a la reinención de las prácticas de enseñanza; sin embargo, parece ser que en las prácticas de intervención pedagógica que operan actualmente desde dicha perspectiva, muchas veces se interpretan de manera separada los fundamentos epistemológicos y pedagógicos desde los cuales se sustenta el curriculum y las estrategias didácticas con las que se opera ese proyecto de formación, enfrentándose así una dicotomía que resalta la separación entre teoría y práctica.

Ahora bien, la perspectiva constructivista desde la cual se pretende conceptualizar al curriculum, se le ubica como una teoría crítica del conocimiento, donde lo que se reconoce es la construcción de dicho conocimiento que deriva de la interacción

del sujeto con el mundo, elaboración que es determinada por las características de ese sujeto, así como de la realidad en la que se ubica. Lo que se resalta es una perspectiva subjetivista del conocer centrada en el proceso, en la participación y en la autorrealización, donde el significado del mundo es generado por el contacto del individuo con él y en relación con él mismo como sujeto social. A partir de ello, el constructivismo que aquí se plantea y que recupera elementos de la teoría crítica, incorpora la valoración de una reflexión incluyente de los aspectos sociales e históricos, donde se concibe esa construcción en forma crítica y autorreflexiva que tiene presente el contexto en el que se encuentran inmersos los sujetos que lo construyen. La vía crítica se convierte en el medio que permite la reflexión sobre el objeto que se estudia y lo que se construye a partir de él, lo cual facilita el acceso a la verdad.

La perspectiva constructivista a la cual se hace referencia, también deriva de nociones que se recuperan desde la psicología genética del conocimiento y de concepciones teóricas de la acción social (Piaget y Vygotski), las cuales plantean fundamentalmente la adquisición del conocimiento como un proceso en continua construcción; lo que se resalta de estas concepciones es, por un lado, una función adaptativa de los sujetos en interacción con el medio (Piaget), y por otro lado, se refiere que la cognición se estructura a partir de las relaciones dialécticas entre las personas que se relacionan, los contextos de su actividad y la actividad misma (Vygotski); así, encontramos que la noción conceptual que articula estos planteamientos es la de *construcción del conocimiento*.

Es precisamente a partir de la vinculación de estas concepciones sobre curriculum que lo enfatizan como proyecto y resaltan la categoría de acción, y de las nociones conceptuales de adaptación y de la significatividad del contexto sociocultural en la construcción del conocimiento, que se elabora la siguiente propuesta hermenéutico-constructivista para su conceptualización.



Conceptualización de curriculum

En una lectura epistemológica y desde la articulación de los diferentes elementos teóricos que sustentan a esta perspectiva constructivista, que se fundamenta en la noción de construcción y en los planteamientos de una teoría crítico-dialéctica, podría señalarse que el curriculum puede ser interpretado como un conjunto de consideraciones pedagógico-didácticas de proyección en la formación de determinados sujetos, donde lo que se proyecta es con una intención hipotética que se impone la autorreflexión de los individuos que lo construyen, que lo interpretan y lo operan y a quienes va dirigido, como agentes participantes que lo hacen viable de acuerdo a sus propias determinantes socioculturales e históricas de autoconformación.

Al interpretarse el curriculum de esta manera, se advierte en él una condición de dinamismo que elimina cualquier posibilidad de ser ubicado como estático; porque el curriculum (no es sólo un instrumento técnico-operativo) no es algo que simplemente requiera ser planeado y diseñado, necesita ser “[. . .] entendido como algo que adquiere forma y significado educativo, a medida que sufre una serie de procesos de transformación dentro de las actividades prácticas que lo tienen más directamente por objeto. [Por ello, sus] Condiciones de desarrollo y realidad curricular no pueden entenderse más que vistas conjuntamente” (Gimeno Sacristán, 2002: 9).

El curriculum no es únicamente un proyecto que se asienta como documento normativo y definitorio, que una vez elaborado, debe dirigir en sentido prescriptivo todas las actividades a realizar dentro de un espacio escolar; este proyecto se dirige permanentemente a un proceso de autoconstrucción toda vez que se interpreta y se enfrenta a situaciones sociohistóricas cambiantes donde los sujetos que lo operan y quienes se determinan a través de él, le imprimen un sello específico de apropiación con su vivencia personal y colectiva.

En este sentido, y de acuerdo con los planteamientos de Coll, es esencial considerársele como el proyecto en el que se concretan y toman cuerpo una serie de principios (ideológicos, pedagógicos, didácticos) que en su conjunto

muestran una orientación general de ese proyecto de formación; donde el vínculo que hace posible su articulación con la realidad, se sitúa entre la declaración de principios y su traducción operacional, entre la teoría educativa y su práctica, es decir, entre lo que se prescribe y lo que realmente se lleva a la acción; es también en este ámbito de su instrumentalidad donde se conforma y se reelabora con una mirada proyectiva incorporando elementos producto de un nuevo conocimiento que se articula como negociación entre las demandas del contexto y las potencialidades de los sujetos en acción.

Desde esta manera de conceptualizar el curriculum, se hace pertinente tomar en cuenta tres dimensiones posibles en su entendimiento:

1) Al enfocarse el curriculum a la formación de determinados individuos, dicha formación necesita estar dirigida hacia el proceso de construcción de conocimientos, los cuales requieren considerar tanto la producción de esquemas conceptuales particulares, así como la coparticipación en la elaboración de constructos sociales; proceso que sustentado desde esta aproximación constructivista, plantea un papel activo del sujeto en el acto de conocer, cuya construcción de esquemas lleva implícita una serie de representaciones simbólicas (lenguaje) e interacciones mediadas desde su propio contexto sociocultural.

La interpretación del curriculum desde esta dimensión, advierte la necesidad de considerar que los sujetos en formación no permanecen pasivos en su acto de construcción de conocimientos, por el contrario, ello implica una elaboración dinámica donde lo que se construye puede ser cambiante y evolutivo como las propias condiciones de existencia de los individuos. La instrumentación didáctica desde esta perspectiva, requiere considerar las orientaciones pedagógicas que la sustenten y a su vez una serie de acciones encaminadas a fortalecer ese papel activo que debe jugar el sujeto dentro de su aprendizaje. Los contenidos que se proyecten como eje articulador de su formación, tampoco pueden ser proyectados de manera estática, ellos necesitan reorientarse de acuerdo a su funcionalidad, pertinencia y vigencia¹⁷. Asimismo,

¹⁷ En este sentido, puede señalarse que habitualmente los profesionales del campo de la educación (particularmente pedagogos y maestros) suelen traducir esta interpretación del

todas las acciones emanadas de la puesta en marcha de este proyecto, deben ser visualizadas como actos de permanente construcción, que se hace posible con base en los recortes de la realidad de los sujetos históricos que conforman una comunidad (la educativa), resignificándose el saber universal (científico y disciplinar) en el propio sujeto y en la subjetividad de los procesos colectivos.

2) El currículum, sustentado desde la noción de construcción, puede interpretarse como una negociación, toda vez que desde su origen, diseño y operación, se encuentran implicados individuos participantes en dicho proceso. Visto desde este ángulo, el currículum se sustenta en las vivencias del individuo y del grupo y en sus expectativas como formas de vinculación con la realidad.

En este sentido, el currículum “Es una práctica en la que se establece un diálogo, por decirlo así, entre agentes sociales, elementos técnicos, alumnos que reaccionan ante él, profesores que lo modelan, etc.” (Gimeno Sacristán, 2002: 16). La negociación es comunicación, es decirse y decir, es recibir y dar, mediante el lenguaje y las interrelaciones que se establecen. En este ámbito y desde esta dimensión, se debe tener presente que se construyen y se comparten saberes comunicándose con los demás.¹⁸

currículum como lo que técnicamente se denomina el “encuadre de la materia” y desde aquí ubican la concepción de construcción del conocimiento como el postulado de actividades o estrategias a seguir por parte de los alumnos, sin considerar que se da una construcción no sólo en términos del aprendizaje de los destinatarios, sino que en el currículum también deben tenerse presentes las construcciones que se dan a partir de irracionalidades, del inconsciente, de cosas que regularmente no son contempladas de manera racional e intencional, con objetivos explícitos. Este proyecto también se concretiza a partir de las emociones, de las expectativas, de los deseos y afectos, de los miedos de los sujetos involucrados, así como de las condiciones instrumentales que ofrece la institución donde se ha de operar. El currículum no sólo como proyecto, sino también como espacio donde se conjugan pensamientos y vivencias, incorpora interpretaciones personales y colectivas desde los diversos ámbitos que determinan la manera de actuar y sentir de quienes representan el ámbito institucional, familiar, profesional; donde no sólo se encara la intencionalidad educativa formal, sino que además se incorporan identidades fundadas en mitos publicitarios que van desde los slogans político-pedagógicos hasta las propagandas más triviales transmitidas a través de los medios masivos de comunicación, el espacio cibernético y los pircing cargados de supuestas esperanzas de lograr identidades propias. Todo ello, en un entramado ambiguo que establece parámetros de acción e identificación nacional.

¹⁸ También es conveniente considerar que el currículum es, además de una proyección educativa, una negociación política, ya que como elemento de conducción del Estado, éste se ve permeado por ideologías y opiniones que dan sentido a las acciones de una sociedad; desde aquí se debe tomar en cuenta que en la práctica del proyecto se tocan aspectos

Nada está dicho como verdad única, nada puede ser prescriptivo como una totalidad enajenante de una realidad; lo que se proyecta es algo tentativo que puede ser puesto en discusión en un acto comunicativo; es decir, sólo mediante la negociación de intereses y expectativas, puede hacerse factible la operación de algo que incluye a todos los que se involucran y que se hace representativo de sus condiciones de determinación sociocultural. Aquí, la negociación se hace explícita e implícita a partir de las interacciones mediadas por el lenguaje, a través de aquello que expresa intencionalidades y vislumbra caminos posibles en el logro de metas, considerando por supuesto las condiciones de elaboración y resignificación en el propio acto de enseñanza-aprendizaje y donde se hace latente una forma particular de concebir el conocimiento¹⁹.

3) El curriculum como proyecto es algo que puede ser interpretado desde un contexto histórico determinado; es decir, es sólo mediante un acto de comunicación donde se pueden compartir el sentido epistemológico del proyecto de formación y los intereses cognoscentes de todos los implicados en él, ello contextualizado²⁰ desde un momento particular de sus vivencias y de sus constructos sociales.

Dichos intereses varían de un colectivo a otro, de un momento histórico a otro; advierten razonamientos que privilegian el pensar en un proceso de conocimiento que implica sucesivos y cambiantes estados de conciencia sobre la realidad, donde se da cuenta del devenir de diferentes actores protagónicos

afectivos, ideales, pretensiones, que son expuestos en un acto de comunicación colectiva en el espacio escolar. El curriculum es asimismo, un elemento de liberación, ya que en él se conjugan ideales en busca de una mejora y bienestar social que se traduzca en una conciencia que permita entender la realidad; con ello dicho proyecto también contribuye a la creación de una utopía.

¹⁹ Esta negociación no sólo se lleva a cabo en el espacio áulico, no sólo como intercambio y acuerdo entre profesor y alumnos; dicha negociación incluye intereses y demandas de todos los demás agentes de orden sociocultural. No sólo maestro y alumno interpretan y recrean para sí mismos ese proyecto de formación en el que participan, es un entramado social más amplio el que es expresado en ese acto de comunicación e intercambio educativo.

²⁰ El contexto no es "el todo", no es un conjunto de determinaciones puestas ahí para acompañar algo, ni es un medio ornamental que rodea de manera mecánica un objeto. Siguiendo a Habermas, el contexto debe entenderse como una forma de significar al mundo, es un conjunto de orientaciones que significan y resignifican al curriculum; al tomar en cuenta al contexto como algo que se construye y reconstruye y que es determinante en la conformación de las prácticas educativas, con ello se evita una concepción reproducciónista y mecánica del curriculum.

en el reconocimiento de formas de vida específicas. La instrumentación del proyecto que se plantea se hace válida sólo a partir del reconocimiento de los propios sujetos que en él intervienen, de sus circunstancias particulares y de las acciones demandadas en su propio devenir histórico.

El hombre no es una isla en sí mismo, sino una parte de su cultura que hereda y luego recrea; el curriculum es producto, es consecuencia y es representación de eso que el hombre como sujeto social crea y reinventa. Su instrumentalidad es reflejo de necesidades e intenciones que se autoconstruyen y se recrean en la propia práctica. La propuesta que aquí se esboza, no desconoce que existe también un contexto instrumental, de competencias, de pragmatismo, que la propia didáctica se impone; pues si bien, esta conceptualización que se ha pretendido se construya recuperando los elementos teórico-epistemológicos que sustentan el curriculum desde una perspectiva teórica específica, no puede quedar en un planteamiento romántico (abstracto), a manera de idealización. Existen condiciones culturales, sociales y políticas que imponen un carácter técnico-instrumental a esta propuesta, pues el curriculum no es algo aislado, producto de la elaboración de algunos pedagogos del imperialismo o de la iniciativa privada, infiltrados en las universidades que se autodenominan modelos de vanguardia. Hay algo del exterior que ha redoblado el carácter instrumental de la pedagogía, particularmente del campo del curriculum, aunque también de otras disciplinas como lo es la propia filosofía, en parte la sociología, la antropología y quizás otra más es la comunicación.

El curriculum constructivista demanda hoy en día, apropiaciones que en su instrumentalidad no sólo se concreten acciones que lo hagan más operativo, más flexible, sino también, elaboraciones que contemplen las diferentes formas de construcción y conformación de los sujetos; que consideren las tan variadas formas de interconexión de esquemas cognitivos y las necesidades de inclusión de diversos saberes (no sólo disciplinares propios de un campo) y de habilidades o competencias que les permitan interactuar en la sociedad actual. No son sólo las estrategias didácticas las que deben dar sustento a la funcionalidad del curriculum, se requiere de más instrumentos (epistemológicos y metodológicos) que puedan favorecer esa apropiación en los docentes.

Desde esta conceptualización del curriculum y las dimensiones desde las cuales se le puede leer, cabe hacerse una pregunta: ¿cómo se puede llegar a conceptualizarlo desde sus referentes teórico-epistemológicos para hacerlo coherente en una práctica particular?

Es claro que el curriculum no sólo puede tomarse como el documento normativo final²¹, producto de elaboraciones particulares sólo de unos cuantos; tiene que ser específico en cuanto refiere a una constelación compleja del conjunto social, pero también particular en la medida en que está en relación con subjetividades; en tal sentido la pedagogía como disciplina no sólo debe traer para sí un conjunto de saberes propios de otras especialidades, sino que simultáneamente puede y necesita construir un campo teórico-epistemológico vinculado con una perspectiva conceptual relacionada con la posibilidad diléctico-lingüística, y por otro lado vinculada a una construcción de las realidades educativas que evidentemente va más allá de lo escolar. Todo esto forma parte de una perspectiva hermenéutico-comprensiva que podría permitir posicionar al curriculum como una acción comunicativa que no es exclusiva de un colectivo particular, que sólo él puede leer e interpretar condiciones de viabilidad de un proyecto de formación. “Se trata de dar un paso más hacia la comprensión de la complejidad del fenómeno educativo y de reconocer, [. . .] que también es cierto que los constructos personales [y sociales] son susceptibles de evolucionar significativamente y que ello depende, en gran parte, de las características del contexto educativo” (Porlán, 1993: 93).

A partir de todo esto, la propuesta que se ha formulado en este espacio del campo curricular, es la de hacer una lectura constructivista del curriculum que refiere a un quehacer hermenéutico-comprensivo, donde la conceptualización se convierte en la herramienta que abre posibilidades de interpretación de lo educativo como fenómeno histórico y social y como espacio atravesado por fuerzas teóricas diferentes en conflicto, en diálogo. Así, esta lectura epistemológica que se ha propuesto, es un instrumento que permite articular una visión de lo social en interacción total con la dimensión que el conocimiento

²¹ Siguiendo a Weber, el curriculum no puede ser considerado un producto acabado, único y final, pues éste es modelado y proyectado como un Tipo Ideal, como algo a lo que se aspira llegar que significa un “como si” porque da sentido al proyecto.

alcanza dentro de sí mismo, como una perspectiva que heurísticamente puede enfrentar un diálogo crítico con su objeto, como una posibilidad que no se contenta con los límites de una definición, sino con la búsqueda de relaciones y argumentos en su estructuración.

Si bien, el constructivismo que se recupera desde los planteamientos teóricos de Piaget y de Vygotski, no se encuentra indicado dentro de la postura dialéctica o crítico-hermenéutica señalada por Mardones y Ursua, cuya clasificación de las posturas epistemológicas ha sido elemento clave en el desarrollo de este trabajo de investigación; así como tampoco se reconoce que dicho enfoque teórico-conceptual derive de la teoría crítica expuesta por la Escuela de Frankfurt, y mucho menos, que la aplicación de sus elementos conceptuales en la educación se encuentren ligados a un estudio hermenéutico; la aportación que se ha intentado hacer en este estudio para conceptualizar el curriculum, ha sido precisamente el atrevimiento de conjuntar elementos teórico-conceptuales que, engarzados desde la noción central de *construcción del conocimiento*, permitan establecer una conexión hermenéutico-comprensiva entre la realidad social, la práctica educativa y el curriculum, como una forma de acción comunicativa, que representa una síntesis dialéctica del pensamiento y la realidad educativa; sólo para ser reconstruida *ad infinitum*.

CONCLUSIONES

Estas conclusiones intentan dar continuidad a la lectura que se articula a partir de una dimensión epistemológica sobre el currículum sugerida en las páginas anteriores, son un conjunto de consideraciones que al final del texto buscan refrendar tan sólo algunas de las reflexiones que por su naturaleza son inacabables.

Lo que aquí se intenta es tratar de fijar la mirada del lector en tan sólo algunos puntos que en un sentido personal resultaron de mayor atracción al momento de escribir el documento. De algún modo estas conclusiones invitan a hablar de lo que no está escrito en el texto, pero que en alguna forma está dicho.

Este trabajo ha pretendido tener una intención original o un objetivo, mismo que enfrentó diversas dificultades, sin embargo, el producto final rechaza cualquier prescripción o sentido último, pues de lo que se ha intentado hablar supone una interpretación que ha sido mediada fundamentalmente por una formación profesional y una experiencia particular, que ha procurado fundamentar sus argumentos a partir de una interpretación a las teorías lo más críticamente posible, es decir, intentando una apropiación o una resignificación.

En este sentido, este trabajo de investigación no se trata de una elaboración como conclusión única de una forma de conceptualización del currículum, es un ejercicio que se ha propuesto partir de diferentes ángulos teóricos dentro del campo curricular para estructurar una propuesta de conceptualización que fundamentalmente se ha planteado una lectura hermenéutico-comprensiva de una determinada perspectiva teórica, la constructivista.

Es posible apreciar, desde esta perspectiva, que el currículum se encuentra inmerso dentro de una problemática didáctica general¹, que recupera la base

¹ El ámbito didáctico se concibe desde esta perspectiva como un espacio de problematizaciones, que van más allá de la necesidad de plantear estrategias que promuevan aprendizajes constructivos y significativos, incluso, más allá de la incorporación de las tan afamadas TIC (tecnologías de la información y la comunicación) y del uso de mapas conceptuales y pistas tipográficas que están de moda, requiere de la recuperación de argumentos teóricos que sustenten las diversas prácticas no sólo de enseñanza, sino también del reconocimiento de los procesos subjetivos en la construcción de procesos colectivos del conocimiento. Es decir, abrir una dimensión de análisis particular, que vincule la construcción

de sus teorizaciones desde una pedagogía crítica, que con su argumentación, da soporte teórico y significación a la comprensión de lo educativo; es decir, al reconocimiento de los procesos subjetivos en la construcción de los procesos colectivos del conocimiento, desde donde se advierte en el curriculum la recuperación de lo humano y sus posibilidades de transformación en los procesos sociales en general y pedagógicos en particular, lo cual abre un espacio a la trama que se establece entre reflexión, diálogo y recreación permanente del conocimiento, y donde el entendimiento y la comprensión permiten que se transforme el conocimiento científico y educativo en algo social. Parafraseando a Habermas, se trata de volver a recorrer el camino desde un horizonte que apunta hacia su punto de partida para ayudarnos a recuperar la perdida experiencia de la reflexión y donde la explicación hermenéutica del mundo social y educativo deja de lado la interrelación hipotético-deductiva de enunciados para ser sustituida por la comprensión hermenéutica de sentido.

Así, desde el inicio de la investigación, la pretensión fue realizar un trabajo teórico-conceptual utilizando las herramientas epistemológicas como un instrumento del pensamiento que ayudara a entender y articular las diferentes posiciones que la teoría curricular ha enfrentado en la conformación de su campo; paralelamente junto con estas herramientas, el estudio se apoyó metodológicamente en una interpretación de la perspectiva hermenéutica habermasiana para poder establecer categorías de estudio que apoyaran tanto la reflexión como la comprensión de los diferentes supuestos epistemológicos que sustentan las distintas concepciones que se han articulado dentro del ámbito educativo para dar sentido a lo curricular.

Al abordar el campo del curriculum, es posible encontrar que no sólo se le puede pensar y entender como un diseño que se presenta como algo unidireccional, “Cuando definimos el *curriculum*, estamos describiendo la concreción de las funciones de la propia escuela y la forma particular de enfocarlas en un momento histórico y social determinado, para un nivel o modalidad de educación, en un entramado institucional, etc.” (Gimeno

de símbolos, sentidos y significados individuales y colectivos con una interpretación crítica y autorreflexiva de la realidad.

Sacristán, 2002: 16). Es decir, lo que se puede leer desde una perspectiva crítica vinculada con la perspectiva constructivista, es que el curriculum es algo que no sólo refiere a una intención proyectada hacia una práctica dirigida dentro del aula, donde sólo se piense que se hacen presentes elementos como contenidos, objetivos de aprendizaje y estrategias particulares que orienten en una sola dirección el proceso de enseñanza-aprendizaje²; es precisamente en esta proyección hipotética que se construye y reelabora en cada momento de su creación e instrumentación, donde se articulan una serie de intenciones, representaciones y determinaciones que van más allá del espacio áulico, incluso de la propia escuela, donde lo que se piensa, se dice y se hace en relación a una determinada finalidad educativa, pasa por distintos filtros objetivados a través de las acciones de los sujetos involucrados en ese proyecto de formación. Las políticas educativas nacionales, las políticas institucionales, los perfiles docentes, así como las cargas culturales de los sujetos participantes, condicionan las formas en que se ha de concretar el curriculum, ello más allá de la o las perspectivas teórico-pedagógicas desde las cuales haya sido creado.

Desde esta lectura, el curriculum no puede ser considerado como todo lo que acontece en un espacio educativo institucional, tenga o no un propósito definido; sin embargo, cabe enfatizar que, se reconoce en él no sólo una serie de orientaciones prescriptivas para ser puesto en práctica, sino una serie de enlaces con elementos de orden político, cultural y social que lo definen y lo estructuran, dando sentido a su intencionalidad. “El *curriculum* como proyecto concretado en un plan construido y ordenado hace relación a la conexión entre unos principios y una *realización* de los mismos, algo que ha de comprobarse y que en esa expresión práctica es donde concreta su valor” (Gimeno Sacristán, 2002: 16).

Se advierte en este sentido, que dicho plan de formación sólo puede encontrar posibilidades de instrumentación en la medida en que se comparte como idea y

² Situación que desde la experiencia personal, se ha podido observar que en relación a la perspectiva constructivista, generalmente se le ubica o se le refiere a condiciones u orientaciones en sentido práctico, sin considerarse que es desde la conceptualización del curriculum, así como de sus referentes teórico-epistemológicos que se le debe dimensionar.

como creación personal y colectiva, toda vez que no sólo depende del entendimiento y la interpretación que hacen los profesores al ponerlo en práctica, sino también porque “[. . .] el *currículum* es la forma de *acceder al conocimiento*, no pudiendo agotar su significado en algo estático, sino a través de las condiciones en que se realiza y se convierte en una forma particular de ponerse en contacto con la cultura” (Gimeno Sacristán, 2002: 16). Esta interacción que se da en el *currículum* entre los diversos sujetos y los agentes que lo componen, implica necesariamente una acción de comunicación implícita y explícita, que supone detrás de sí todo un entramado de acuerdos y negociaciones, que permiten ordenar en torno a un determinado discurso educativo las funciones que cumple y el modo como las realiza, lo cual adquiere significado en un espacio y en un tiempo determinados (se historiza). Desde aquí es importante considerar que el *currículum* significado como praxis incluye muchos tipos de acciones que intervienen en su configuración; acciones que van desde significaciones didácticas instrumentadas por los profesores a partir de su experiencia personal, o porque la institución les ha marcado línea sobre cómo operar su quehacer docente, en el mejor de los casos porque se pretende homogeneizar su práctica de acuerdo a un determinado modelo pedagógico, o acciones que son mediadas por el contexto sociocultural³ particular de quienes lo ponen en práctica. Todo ello, hace pensar que conceptualizar el *currículum* es un ejercicio necesario y obligado para operarlo de manera congruente con todo lo que lo conforma y lo determina, por eso es necesario considerar que:

El *currículum* no es, pues, una mera selección resultante de la poda del frondoso árbol del conocimiento y de la cultura, sino que implica una visión educativa del conocimiento, una traslación psicopedagógica de los contenidos del conocimiento, coherente con la estructura epistemológica del mismo (Stenhouse, 2003: 14).

³ Es pertinente tomar en cuenta lo que en páginas anteriores se expresó sobre lo que se considera como contexto para poder entender que los profesores imprimen en su práctica pedagógica, además de conocimientos, actitudes, valores, miedos, posturas disciplinarias, e incluso, condiciones socioeconómicas que se ven reflejadas en sus prácticas de enseñanza.

Todas estas reflexiones en torno al curriculum han permitido redimensionar la importancia de incluir dentro de su estudio, creación, diseño e instrumentación un trabajo desde el plano epistemológico para poder avanzar en construcciones teórico-conceptuales que enriquezcan el campo de la teoría curricular; pues tal como se señala en los estados del conocimiento de las décadas de los ochenta y noventa, éste ha continuado siendo un ámbito que poca producción ha tenido en relación a la creación de propuestas de diseño y de evaluación sobre el mismo. Aún con el avance tan notorio en las producciones discursivas sobre curriculum, el campo de la conceptualización ha quedado restringido, pues como se indica en las conclusiones del estado del conocimiento de la década de los noventa:

Lo técnico y lo teórico continúan siendo una fuente de tensión en el campo. Aunque existe un avance en la reflexión teórica, en el desarrollo de conceptualizaciones, algunas de ellas completamente desprendidas de la práctica, ello contrasta con el ámbito de la intervención el que en muchas ocasiones queda atrapado en su dimensión técnica [. .]

Difícil de percibir la necesidad de lograr una articulación teórico-técnica, reconociendo que las estrategias técnicas son necesarias para realizar una tarea curricular, pero que no bastan por sí mismas, sino que requieren de un indispensable soporte conceptual, pero ello obliga a quienes se encuentran comprometidos con la conceptualización por su acercamiento a la teoría, a la epistemología o a la teoría crítica para comprometerse con el desarrollo de articulaciones entre sus elaboraciones y las necesidades de la práctica (Díaz Barriga, 2003: 256-257).

No sólo avanzar en los trabajos de conceptualización en el campo curricular es un indicativo que justifica a esta investigación; a partir de lo anterior y de que en el mismo documento se señala que “Los abordajes pedagógicos quedaron como una agenda pendiente en este momento” (Díaz Barriga, 2003: 61), ello motivó este ejercicio de reflexión y se convirtió en el eje para enfrentar el reto de una articulación entre dos ámbitos que han sido cuestionados desde el propio campo de la pedagogía, al asumir a la perspectiva constructivista como una elaboración fundamentalmente teórica, que con dificultad puede tener vinculación con cuestiones curriculares mismas que apuntan en forma básica a tareas prácticas de orden técnico, más aún, a partir de considerársele al curriculum como un campo que se ha caracterizado por lo instrumental, lo que

obstaculiza su conceptualización y limita la elaboración de planteamientos teórico-epistemológicos, tales como los que demanda una interpretación hermenéutica.

Frente a esto, y coincidiendo con lo que plantea Stenhouse, cabría señalar que para enriquecer el campo curricular se requiere hacerlo “[. . .] mediante un cuestionar reflexivo y unas críticas constructivas [. . .] debemos dirigirnos tanto a las cabezas como a los corazones, hemos de ocuparnos más de hipótesis, que de eslóganes, hemos de asegurar que la teoría se compagine con la práctica y que las técnicas se desarrollen para ajustarse a las aspiraciones” (2003: 259).

Lo anterior, lleva a considerar como alcances de este trabajo lo siguiente:

- El ejercicio de lectura sobre los supuestos epistemológicos de las diferentes teorías curriculares así como el ejercicio de conceptualización, han permitido encontrar una lógica y un sentido de investigación permanente a partir de considerar que “La búsqueda de las contradicciones invita al diálogo y al razonamiento dialéctico en grupo, a la participación democrática en la interpretación y en la toma de decisiones, y desarrolla un creciente sentido de compromiso compartido en la lucha por mejorar la educación” (Kemmis, 1998: 156). Desde esta perspectiva, se confirma la idea de que el curriculum puede ser posicionado como una acción comunicativa, desde el momento en que requiere de que se compartan y se comuniquen sus postulados teórico-epistemológicos desde los cuales fue creado y sus interpretaciones derivadas de la experiencia de ponerlo en práctica.
- Otro alcance más, ha sido confirmar la idea de que no es posible llevar a cabo prácticas educativas sin que los involucrados cuenten con un respaldo teórico-conceptual que avale y justifique las determinaciones o proyecciones de su instrumentación. “En una época como la nuestra es particularmente importante que los profesores y las personas más cercanas al análisis sobre el funcionamiento del *curriculum* estén bien informados acerca de su naturaleza y efectos sobre lo que es y lo que hace para los estudiantes y para la sociedad” (Kemmis, 1998: 12). Ello

puede permitir que contemos con análisis más apegados a la realidad y que nos lleve al conocimiento de las implicaciones y los efectos de los currícula que diseñamos para poder actuar de manera más certera sobre la base de lo que conocemos y no sólo de manera especulativa sobre lo que podría significar un modelo pedagógico fundado en una perspectiva teórica de moda.

- La lectura desde una dimensión epistemológica del curriculum, permite entender que desde la perspectiva constructivista no sólo se recupera la significación de lo humano y sus posibilidades de transformación del conocimiento, sino que ello implica centrar la atención en formas de instrumentación que no se vacíen en la significación sólo de lo instrumental (estrategias para dar mayor importancia al aprendizaje activo), sino que partan del reconocimiento de las potencialidades humanas en la construcción del conocimiento para plantear alternativas que redimensionen lo personal y lo colectivo como elementos indisociables en la elaboración y reelaboración de constructos que puedan ser más significativos en el aprender, en el ser y en el hacer social. Desde aquí, la perspectiva constructivista se plantea que el aula es el espacio propicio de la creación del curriculum, pero que ella no sólo encierra procesos únicos de una actividad educativa institucionalizada, además representa las determinaciones de un contexto sociocultural que es inherente a todos los sujetos participantes, desde su posicionamiento como aprendices hasta su posicionamiento como enseñantes.

Finalmente, cabe resaltar que, realizar una conceptualización del curriculum, es posible a partir de un ejercicio de interpretación hermenéutico-comprensiva, desde el cual se advierte la necesidad de enriquecer el estudio del campo pedagógico imprimiendo lenguajes dialógicos⁴ y tomando en cuenta que cualquier planteamiento curricular representa una concepción del mundo de vida histórico y a la vez contribuye a la constitución de subjetividades hasta lograr una emancipación creativa. Asimismo, se reconoce que cada

⁴ Ya el propio Hoyos, siguiendo los planteamientos teóricos de Habermas, señala el requerimiento de este tipo de lenguaje como condición necesaria para entender y comprender la educación (cfr. Hoyos, 1997: 30).

conceptualización curricular representa una posibilidad de interpretación particular desde el plano epistemológico, y que al interior de cada lectura, se da una relación de producción del conocimiento; resultando así que la hermenéutica es una forma singular para la interpretación del curriculum.

Todo ello, plantea la posibilidad de encontrar una forma alternativa para enriquecer el campo didáctico dimensionado como una disciplina que conjuga lo teórico y lo práctico enriqueciendo el ámbito curricular. Entender y comprender el curriculum, partiendo desde el conocimiento de sus fundamentos epistemológicos, “Va más allá de la interpretación, hasta la acción, y más allá de los logros y de las limitaciones de las primeras etapas de la acción, hacia posteriores acciones, construyendo, con las nuevas etapas de acción sobre las anteriores, una espiral de ciclos de acción y reflexión” (Kemmis, 1998: 157). Esta forma particular de interpretar el curriculum, también hace posible centrar el discurso curricular en una relación que aún sigue siendo polémica, la vinculación teoría-práctica; tarea que “[. . .] plantea el rescate de microespacios sociales de acción en los que poder desarrollar una labor liberadora, como contrapeso a teorías deterministas y reproduccionistas en educación” (Gimeno Sacristán, 2002: 63).

Los trabajos de teorización sobre el curriculum en la actualidad, requieren ocuparse necesariamente de las condiciones de realización de su práctica, pero también de la reflexión sobre la acción educativa, del discurso pedagógico que le da forma, así como del entramado didáctico del cual derivan su desarrollo y su realización. Puede entenderse entonces que desde la perspectiva constructivista, el curriculum como proyecto requiere estar orientado a proporcionar elementos conceptuales y de orden técnico (metodológico) a quienes participen en su instrumentación. Por eso este trabajo está dirigido fundamentalmente a los docentes, pues son ellos quienes directamente se responsabilizan de la interpretación del proyecto educativo (el *curriculum*), lo recrean, le dan vida y hasta pueden transformarlo.

El producto final de esta investigación, pretende convertirse en una alternativa que apoye a docentes y planeadores en esta nueva tarea que nos demanda el campo educativo, la de enriquecer y fundamentar las prácticas de enseñanza.

El curriculum desde una interpretación hermenéutica requiere partir de su argumentación teórica constructivista y jugar un posicionamiento como una *acción comunicativa* referida, sin duda alguna, a la emancipación del sujeto.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, Ma. Esther. (1997), "De una propuesta curricular llamada 'Didáctica Magna'" en De Alba, A. (Coord.) El currículum universitario. De cara al nuevo milenio, México, CESU-UNAM, Plaza y Valdés.
- Barnes, Barry. (1986), T. S. Kuhn y las Ciencias Sociales, México, Breviarios Fondo de Cultura Económica.
- Barrón Tirado, Concepción. (2004), "Formación profesional: modelos, perspectivas y orientaciones curriculares" en Curriculum y actores. Diversas miradas, México, CESU-UNAM.
- Berger, P. y Luckman, T. (1983), La construcción social de la realidad, Buenos Aires, Amorrortu.
- Blanché, Robert. (1973), La epistemología, España, Oikos-tau.
- Carretero, Mario. (1997), Constructivismo y Educación. México, Progreso.
- Coll, Cesar. (1995), Psicología y currículum, Barcelona, Paidós.
- _____ (1996), Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento, Madrid, Paidós.
- COMIE. (1995), "Procesos curriculares, institucionales y organizacionales" en Díaz Barriga, A. (Coord.) La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa, México.
- COMIE. (2003), La investigación curricular en México. La década de los noventa, tomo no. 5, México.
- Da Silva, Tomaz Tadeo. (2000), "El impacto de la teoría social contemporánea sobre el currículo y la formación docente" en V Congreso Nacional de Investigación Educativa, Conferencias Magistrales, México, COMIE.
- De Alba, Alicia. (1991a), Evaluación curricular. Conformación conceptual del Campo, México, CESU-UNAM.
- _____ (1991b), Currículum: crisis, mito y perspectivas, México, CESU-UNAM.
- _____ (Coord.) (1997), El currículum universitario. De cara al nuevo milenio, México, CESU-UNAM, Plaza y Valdés.

- Díaz Barriga, Angel. (1984), *Didáctica y Curriculum*, México, Nuevomar.
- _____ (1991), "El currículum: un campo de conocimiento. Un ámbito de debate" en *Curriculum y evaluación*, Cuadernos Rei-Argentina, Buenos Aires.
- _____ (1995), "Investigación en el campo del currículo: Programas de investigación y nociones curriculares. Aspectos contextuales" en *La investigación educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa. Procesos curriculares, institucionales y organizacionales*, México, COMIE.
- _____ (1997a), "El currículum: disolución de un concepto entre la emergencia del pensamiento neoconservador y el debate de la nueva sociología de la educación" en De Alba, A. (Coord.) *El currículum universitario. De cara al nuevo milenio*, México, CESU-UNAM, Plaza y Valdés.
- _____ (1997b), "La explicación científica. Una polémica desde la teoría del conocimiento" en Hoyos Medina, C. (Coord.) *Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia?* México, CESU-UNAM, Plaza y Valdés.
- _____ (2003), *Curriculum. Tensiones conceptuales y prácticas*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Consultado el 4 de marzo de 2006 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Díaz Barriga Arceo, Frida. (2004), "Desarrollo del currículo e innovación en la educación básica" en García Cortés, F. (Comp.) *El Currículum en la Educación Básica. Memoria del Tercer Encuentro Internacional de Educación*, México, Aula XXI, Santillana.
- Díaz Infante, Josefina. (1994), La mediación en la educación preescolar en México, Revista Mexicana de Pedagogía, parte II.
- Ferraris, Mauricio. (2002), *Historia de la hermenéutica*, México, Siglo XXI.
- Follari, Roberto. (2000), *Epistemología y sociedad. Acerca del debate Contemporáneo*, Santa Fe, Argentina, Homo Sapiens Ediciones.
- Furlán, Alfredo. (1997), "¿El currículum, la universidad y el siglo XXI?" en De Alba, A. (Coord.) *El currículum universitario. De cara al nuevo milenio*, México, CESU-UNAM, Plaza y Valdés.
- García Cortés, Fernando (Comp.) (2004), *El Curriculum en la Educación Básica. Memoria del Tercer Encuentro Internacional de Educación*, México, Santillana.

- Gimeno Sacristán, J. (2002), *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- Giroux, Henry. (1995), *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI.
- Glazman Nowalski, Raquel. (1997), "Crítica y currículum" en De Alba, Alicia (Coord.) *El currículum universitario. De cara al nuevo milenio*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.
- Gómez Sollano, Marcela. (2002), "Discurso educativo y epistemología del presente potencial. Construcción conceptual y resoluciones pedagógicas" en Ruíz Muñoz, Ma. M. (Coord.) *Lo educativo: teorías, discursos y sujetos*, México, Plaza y Valdés.
- _____ (2003), "Configuración y exigencias epistemológicas. Una aproximación al estudio del presente en educación" en Granja Castro, J. *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites*, México, Plaza y Valdés.
- Habermas, J. (1990), *Conocimiento e Interés*, Buenos Aires, Taurus.
- _____ (1993), *Identidades nacionales y postnacionales*, Rei-México.
- _____ (2001), *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, Madrid, Cátedra.
- _____ (2002), *Teoría de la acción comunicativa, tomo I*, México, Taurus.
- Hidalgo Guzmán, J. Luis. (1992), *Investigación Educativa. Una estrategia constructivista*, México, Paradigmas ediciones.
- Hoyos Medina, C. A. (Coord.) (1997), *Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia?* México, CESU-UNAM, Plaza y Valdés.
- Itzigsohn, José. (1975), "Prólogo" en *Pensamiento y Lenguaje*, México, Alfa y Omega.
- Jiménez García, Marco A. (1999), "El sujeto entre las aporías del debate epistemológico de las ciencias sociales" en Páez, Laura (Coord.) *En torno al sujeto*, México, ENEP Acatlán – UNAM.
- _____ (2002), *Ética y construcción de sujetos: Kant, Weber, Foucault y Lacan*, Tesis de Doctorado, México, UAM-Xochimilco.
- Kemmis, S. (1998), *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata.

- Kuhn, T. S. (1971), *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Breviarios Fondo de Cultura Económica.
- Luria, A. R. (2001), "Epílogo" en Vygotski, *Pensamiento y Lenguaje*, Madrid, Antonio Machado Libros.
- Maier, Henry. (1979), *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Mardones, J. M. y Ursúa, N. (2001), *Filosofía de las ciencias humanas y Sociales*, Barcelona, Fontamara.
- Martínez Beltrán, J.M. et al. (1997), *¿Es modificable la inteligencia?*, España, Bruño.
- Martínez Lobatos, Lilia. (2004), "El currículum flexible: retos ante una formación para la innovación" en *Curriculum y actores. Diversas miradas*, México, CESU-UNAM.
- Meneses Morales, Ernesto. (1998), *Tendencias educativas oficiales en México 1976-1988*, México, CEE-UIA.
- Molina Bogantes, Zaida. (1997), *Planeamiento didáctico: fundamentos, principios, estrategias y procedimientos para su desarrollo*, San José, C.R., EUNED.
- Muñoz, Jacobo (trad.). (1978), *La lógica de las Ciencias Sociales*. Popper, Adorno, Dahrendorf, Habermas, México, Grijalbo.
- Orozco Fuentes, Bertha. (2001), "Currículo flexible: rasgos conceptuales desde una perspectiva antiesencialista" en Gómez Sollano, M. y Orozco Fuentes, B. (Coords.) *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales*, México, Plaza y Valdés.
- (2002), "Formación teórica de docentes en México: Diálogos con la Pedagogía Crítica Norteamericana" en Gómez Sollano, M. (Coord.) *Teoría, Epistemología y Educación: debates contemporáneos*, México, Plaza y Valdés.
- Ortiz, Luis Ángel. (2001), "El proyecto de la Teoría Crítica" en Páez Díaz de León, L. (Edit.) *La Escuela de Frankfurt. Teoría crítica de la sociedad. Ensayos y textos*, ENEP-Acatlán, UNAM.
- Palacios, Jesús. (1981), *La cuestión escolar*, Barcelona, Laia.
- Pansza, Margarita. (1990), *Pedagogía y currículo*, México, Gernika.

- Piaget, Jean. (1970), *Naturaleza y métodos de la epistemología*, Buenos Aires, Proteo.
- ____ (1972), *Psicología y Epistemología*, Buenos Aires, EMECE.
- ____ (1981), *Psicología y Pedagogía*, Barcelona, Ariel.
- Pontón Ramos, Claudia B. (2002), "Hermenéutica y educación: desde la perspectiva de Jürgen Habermas" en Gómez Sollano, M. (Coord.) *Teoría, Epistemología y Educación: debates contemporáneos*, México, Plaza y Valdés.
- Porlán, Rafael. (1993), *Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*, Sevilla, DÍADA.
- Posner, G. (2005), *Análisis del currículo*, México, McGraw-Hill/Interamericana.
- Ramírez Garrido, J. D. (2001), "Prólogo a la edición en lengua castellana" en *Pensamiento y Lenguaje*, Madrid, Antonio Machado Libros.
- Román Pérez, M. y Díez López, E. (2003), *Aprendizaje y Curriculum*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Rojas Moreno, Ileana. (2005), *Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989)*, México, Pomares.
- Rueda Beltrán, Mario. (2006), *Notas para una Agenda de Investigación Educativa Regional*, México, COMIE.
- Ruíz Larraguivel, Estela. (1985 b), "Reflexiones sobre la realidad curricular", en *Perfiles Educativos* (29), pp.65-77, México, CISE-UNAM.
- ____ (1992), "La investigación curricular en México", en *Perfiles Educativos* (57-58), México, CISE-UNAM. Novedades Educativas.
- Saal, Frida. (1982), "La epistemología genética de Jean Piaget" en Braunstein, N. A. *Psicología: ideología y ciencia*, México, Siglo XXI.
- Stenhouse, L. (2003), *Investigación y desarrollo del curriculum*, Madrid, Morata.
- Taba, Hilda. (1974), *Elaboración del curriculum*, España, Troquel.
- Vygotski, L. S. (2001), *Obras escogidas, tomo II*, Madrid, Antonio Machado Libros.

Weiss, Eduard. (2005), "Hermenéutica crítica. Una reflexión metodológica, sociológica y epistemológica" en Paideia, Año 1, No. 1, México, UPN.

Zemelman, Hugo. (1994), "Conocimiento y sentido" en Suplementos. Círculo de reflexión Latinoamericana en Ciencias Sociales, No. 45, ANTRHOPOS.

____ (2002), El conocimiento como desafío posible. México, Universidad Pedagógica Nacional.