
Los contenidos curriculares

por **Stella Maris VÁZQUEZ**
CIAFIC-CONICET

El presente trabajo se propone analizar el origen y los presupuestos filosóficos de la nueva tipología de contenidos y del criterio de selección de éstos, que asume la transformación educativa en Argentina; principalmente a partir de su antecedente y fuente de inspiración inmediata, la reforma española.

La clasificación tripartita de los contenidos —conceptuales, procedimentales y actitudinales— tiene, a nuestro juicio, unos presupuestos epistemológicos y una concepción del fin y de los objetivos de la educación, que no aparece explicitada en la bibliografía referida al tema.

Por otra parte, la cuestión de la clasificación de los contenidos debe considerarse en el marco más amplio de la teoría curricular, que en las últimas décadas ha tenido un desarrollo creciente y se ha constituido en el «lugar» desde donde se trazan las distintas líneas en Filosofía de la Educación.

Por más que haya diversas teorías curriculares, lo común a todas ellas es cen-

trar la discusión en el tema de los objetivos —o finalidades de la educación— y de los contenidos que responderían a dichos objetivos.

Desde el punto de vista histórico, en el presente siglo la teoría curricular ha subrayado tres grandes tipos de finalidades: 1) el logro de la «socialización», entendida como un proceso por el cual el alumno adquiere las normas, valores, los modos de vida que le permiten insertarse en los distintos contextos sociales, 2) el desarrollo de habilidades o competencias relacionadas con los procesos evolutivos y apoyadas en éstos y 3) la promoción de la crítica social, ordenada a su vez, a la transformación de las condiciones socio-político-culturales [1].

Con frecuencia se han combinado estas finalidades o una se ha subordinado a las otras, de acuerdo con la vigencia de distintas corrientes filosófico-pedagógicas. La primera finalidad enunciada responde a la concepción positivista de Durkheim, quien rechaza explícitamente el término «pedagogía» por su compromiso con la filosofía,

para intentar convertir la reflexión sobre la educación en una ciencia positiva —de hechos— que trata sobre el sistema y los métodos que permitan responder a los cambios que reclama la coyuntura social. En consecuencia, la filosofía de la educación será reemplazada por una sociología de la educación y el fin de la educación se reducirá a la socialización [2].

El enfoque que asume la reforma educativa argentina, centrado en los contenidos, parecería intentar un equilibrio entre las dos primeras finalidades aludidas, al proponer una revisión de contenidos para adecuarlos a las exigencias del presente e introducir, a la vez, los procedimientos como explícitas expectativas de logro, lo que atendería a los requerimientos evolutivos del sujeto de los aprendizajes.

Sin embargo, si se analizan los contenidos, su definición y el criterio de selección de cada uno de ellos, se advierte, por una parte, la presencia de la concepción funcionalista y, por otra, una base filosófico-epistemológica caracterizada como constructivismo social, que responde a la tercera finalidad señalada[3], que consiste en promover una concepción del conocimiento que excluye el carácter de objetividad y pone en su lugar el de intersubjetividad, promovida a partir de interacciones sociales; por lo cual su validez es siempre contextual y provisoria.

John Dewey hace una reformulación importante de la finalidad social de la educación al concebirla como una función social ordenada a la continua reconstrucción de la experiencia en el ámbito de la sociedad democrática (Dewey, 1916) [4].

Esta concepción del papel de la educación aparece también en un contemporáneo de J. Dewey, considerado como un pionero de la sociología de la educación: G. Counts, quien en 1932 publica un trabajo (Counts, 1932) en el cual afirma que los docentes deben convertirse en una fuerza social que influya en los ideales, actitudes y conductas sociales de las generaciones venideras y deben usar el poder que tienen en favor de los intereses de las masas populares. En un trabajo posterior (Counts, 1934) introduce un tema que luego reaparecerá en autores de la pedagogía crítica como H. Giroux y P. Mc Laren, a saber, la función de cambio o de reproducción de las condiciones sociales, que la escuela debe asumir, en particular a través de los contenidos curriculares de historia o ciencias sociales [5]. En sus escritos bregó por la transformación de la ciencia de la educación en una ciencia social.

La segunda finalidad subrayada por la teoría curricular, tal como la enunciamos más arriba era la dominante en el momento en que aparecen los trabajos de G. Counts y obtiene progresivamente primacía a partir de la difusión de las ideas de J. Piaget quien considera el aprendizaje como una variable casi exclusivamente dependiente del desarrollo intelectual y a éste como un proceso formal de gestación de estructuras lógico-matemáticas [6].

La reforma educativa argentina opera una síntesis entre contenido y procedimiento, al considerar a los procesos como un tipo de contenido. En su raíz, la insistencia en los procesos se debe a la influencia de la psicología funcionalista y tiene su expresión pedagógica en el lema acuñado

en los años '70 por el informe Fauré: «aprender a aprender», que tuvo como consecuencia la disociación entre procesos y contenidos (Pellerey, 1985a), hoy cuestionada desde diversos ámbitos y en particular a partir de la influencia creciente de la psicología cognitiva que, a través de numerosas investigaciones experimentales, ha mostrado la existencia de habilidades específicas cuyo desarrollo se halla ligado a campos conceptuales propios de las diversas ciencias.

En relación con la cuestión del formalismo pedagógico, M. Pellerey (1985b) señalaba ya en 1985 la tendencia europea y estadounidense a volver a la organización curricular disciplinar y a los «conocimientos específicos», abandonando los enfoques «por problemas» centrados en el logro de habilidades generales. Cabe, a este respecto, señalar la resistencia que ha generado en amplios sectores académicos de la Argentina la tendencia, en la propuesta de los Contenidos Básicos Comunes, a borrar los límites específicos de algunas ciencias, subordinando los objetos propios de éstas a enfoques sociológicos e incluso socio-críticos (es el caso de la Geografía, la Historia, el Derecho, entre otros), lo que se ha justificado como un intento de superar la organización curricular disciplinar de compartimentos estancos, en pro de la integración de saberes, como tarea propia de la escuela. Pero aquí cabría distinguir con cuidado el método de la ciencia, del método de enseñanza y señalar, en particular, que los enfoques inter o pluri-disciplinarios sin base disciplinar previa pueden crear una peligrosa «ilusión» de saber y aun su conversión en ideología.

1. Análisis de la tipología de contenidos

La reforma educativa española, a partir de la LOGSE —principal fuente de inspiración de la reforma argentina actual— presenta una tipología de contenidos que ilustra la síntesis antes aludida. Distingue: a) hechos y conceptos, b) procedimientos, c) actitudes.

a) Los hechos y conceptos

Los hechos se definen como datos puntuales que son el objeto de la información, en cambio los conceptos son «marcos de interpretación» de los hechos: «para que los datos y hechos cobren significado, los alumnos deben disponer de conceptos que les permitan interpretarlos» (Coll y otros, 1992, 22). Los conceptos son definidos, entonces, funcionalmente como categorías relacionales que abarcan «clases de objetos» y dichas clases forman parte de una red o sistema «del cual proviene en gran parte su significado» (Vázquez, 1996, 23).

Como se advierte, en esa definición no hay referencia al contenido del concepto —la inteligibilidad de lo real, su núcleo esencial— ni al proceso gnoseológico de universalización; por eso hablamos de definición funcional. Y esto es ya significativo porque se ubica dentro de una determinada línea filosófica —la del formalismo kantiano—, que luego se traducirá en objetivos y metodologías de aprendizaje, los cuales a su vez van a poner el énfasis en los aspectos formales de los procesos lo que hoy se designa como «procedimental»—, prescindiendo de su finalidad real: llegar a la verdad.

También la definición del concepto como marco de interpretación está emparentada con el pensamiento kantiano, para el cual los conceptos son categorías, modos de pensar, extrínsecos con respecto al contenido de la experiencia y cuya función es tornar inteligible dicha experiencia. Ese carácter extrínseco se manifestaría en la tipología que estamos analizando, en la separación entre hechos y conceptos. Pero, en realidad, cabe decir que no existe un conocimiento de hechos como algo separado de toda conceptualización; lo que aquí se llama hecho, tiene su inteligibilidad, en parte en sí mismo y en parte por su relación con otros hechos.

En cambio, en la gnoseología realista el concepto, aunque es resultado u obra de la actividad del intelecto, está en estrecha relación con lo que proporciona el conocimiento sensible. Es a partir de éste que el intelecto abstrae, es decir, actualiza lo inteligible que se halla en potencia en las imágenes; de allí la posibilidad de conocer lo real en el acto del intelecto y a la vez la exigencia de retornar con los conceptos a la experiencia, para que haya un conocimiento «verdadero y completo» [7].

Si los conceptos son solo marcos, no dan cuenta de lo real, conocer ya no es entender, comprender, sino interpretar. Un paso más suele darse hoy en la literatura pedagógica, al condicionar esa interpretación a la interacción social. Así, de conformidad con las tesis del constructivismo social, el conocimiento ya no puede ser, por definición, universal, sino solo contextual.

En la teorización actual, el aprendizaje conceptual suele interpretarse también en

el marco de la teoría de Ausubel del «aprendizaje significativo» (Ausubel, 1968) una de cuyas condiciones esenciales es la relación de lo que se aprende con la estructura conceptual ya poseída. De allí la importancia que se da a los conocimientos previos, un tema destacado en la psicología cognitiva [8].

Esta teoría tiene un valor explicativo del proceso psicológico que es innegable, pero ese valor no debe ser traspuesto indebidamente al plano epistemológico, lo que sucede cuando se reduce el contenido del nuevo concepto a una simple relación con la estructura conceptual previa. El rol de los conocimientos previos es básico en sede psicológica, en cuanto el que enseña debe partir de lo que el sujeto sabe o cree saber acerca de una cuestión, pero es obvio que el docente debe guiar el proceso hacia una recta intelección y en este sentido los conocimientos previos pueden ser facilitadores u obstáculos, en el caso de las concepciones erróneas.

b) Los procedimientos

Los procedimientos son las habilidades o estrategias que los sujetos ponen en juego en el curso de los procesos cognoscitivos. Sin embargo, los procesos tienen una relación constitutiva con los objetos sobre los que ellos se ejercen, por lo tanto es preciso un estudio cuidadoso de los procedimientos específicos en cada dominio del saber, a partir de las características y exigencias del objeto de conocimiento de cada ciencia.

La terminología usada nos remite nuevamente al funcionalismo, en cuanto mira el aspecto formal, el modo de proceder de las capacidades subjetivas, en este caso

respecto de los actos cognoscitivos, sin considerar dicho aspecto en su inseparable unidad con el contenido de lo que se conoce. La antropología filosófica realista, en cambio, habla de hábito, entendiendo por tal a la actualización estable de cada capacidad con su objeto propio y distingue —que no es lo mismo que separar— el aspecto formal del hábito, que refiere al ejercicio de la capacidad, del aspecto material, que refiere al contenido u objeto del acto, el cual condiciona el modo de ejercicio. Por lo tanto el procedimiento, mirado desde el ángulo del sujeto, es el hábito formal.

La cuestión no es sólo terminológica sino sustantiva e implica posiciones radicalmente diversas en el campo de la educación.

El procedimiento se define como «un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta» (Coll, C. y otros, 1992, 84), es una forma de saber hacer o saber actuar. Se distinguen, a su vez, procedimientos generales y procedimientos específicos, que son aquéllos más ligados a ciertos ámbitos determinados de conocimiento.

En realidad, cabría señalar que todo procedimiento, como se dijo, está condicionado por el objeto sobre el cual se ejerce; lo que sucede es que los procedimientos generales se refieren a aspectos comunes a varias realidades; así por ejemplo, ciertos procedimientos de comprensión textual son comunes a diversos tipos de textos (inferir a partir del título, buscar la macro-estructura, etc.) y otros son específicos de un tipo de texto (Ej.: elaborar un gráfico o un esquema en un texto de biología).

c) Actitudes

El concepto de actitud —tal como hoy se emplea en la bibliografía pedagógica corriente— proviene de la psicología social y es definido también en un contexto funcionalista-relacional, como una tendencia o predisposición más o menos duradera de raíz motivacional con componentes cognoscitivos y afectivo-volitivos, originada en las influencias sociales, que se incorpora como un rasgo de personalidad [9].

En el campo educativo, la actitud, así definida, ha venido a sustituir a la toma de posición valorativa, con la finalidad de desprender al concepto de sus notas de objetividad, jerarquización y cualificación ética. En efecto, la actitud, según la entiende la psicología social, es una predisposición psico-social, mientras que la valoración puede ser definida como un proceso subjetivo que remite ante todo a la libre asunción de un valor, es decir de una cualidad objetiva de lo real que, advertida por el sujeto, exige un determinado actuar, no con necesidad física sino moral, es decir, como resultado del conocimiento y de la libre determinación.

Según C. Coll, las actitudes son «tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de un modo determinado un objeto, persona o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación», que se componen de «conocimientos, creencias, sentimientos, preferencias, acciones manifiestas y declaraciones de intenciones» (Coll, C. y otros, 1992, 137).

Como se advierte, se trata de una definición funcional, que elude la referencia objetiva de las actitudes —es decir la refe-

rencia a los valores que suscitan y sostienen cada actitud— y con ello hace desaparecer la posibilidad de proponer las actitudes como objetivos jerarquizables. Esto concuerda con el enfoque pedagógico, que ha dejado de fundarse en una filosofía de la educación, para buscar sus bases en la psicología y principalmente en la sociología, evitando así los juicios de valor, con lo que la Pedagogía ha dejado de ser una disciplina normativa para convertirse en una parte de las llamadas Ciencias Sociales.

Las actitudes, señala C. Coll, tienen como referentes a los valores y a las normas, pero los valores son entendidos principalmente como principios que sustentan el orden social democrático y las normas son definidas como los patrones de conducta compartidos por los miembros de un grupo social (Coll, C. y otros, 1992, 141). Por lo tanto en ambos casos la última referencia es social; no hay fundamento óntico.

El contenido que se da a ambos conceptos es derivado, es decir que ese contenido no es lo que define al valor, sino, en todo caso, un aspecto o consecuencia de la naturaleza del valor. Por lo tanto esas notas no pueden, de suyo, ser afirmadas ni negadas sin más, sino que requieren ser remitidas a su fundamento. Así, por ejemplo, cabe preguntarse: ¿Por qué son principios? ¿Por qué son o pueden ser compartidos? ¿Afecta o no a su validez intrínseca que sean compartidos?, etc. De la respuesta a estas preguntas, a partir de argumentos, dependerá la selección de contenidos y su modo de tratamiento en el quehacer concreto del aula.

Una vez caracterizada la tipología de contenidos, pasemos a considerar los criterios para la selección de contenidos.

2. Los contenidos: criterios de selección

En los documentos ministeriales de la transformación educativa argentina se señala que el criterio central de selección de contenidos es la «significatividad social», expresión polisémica que nos remite al segundo aspecto dejado en suspenso en el punto anterior: la base filosófico-epistemológica del constructivismo social [10]. Esta posición tiene su raíz filosófica en el criticismo idealista y en el ámbito pedagógico halla su primera formulación sistemática a partir de los trabajos de la nueva sociología de la educación que se inicia con los trabajos de B. Bernstein. En este movimiento, la influencia del pensamiento marxista sobre las Ciencias Humanas hace que se reubique el sujeto epistémico del idealismo en el contexto social, lo que da lugar a las tesis contextualistas contemporáneas. En este enfoque el conocimiento es una construcción de significados mediado por relaciones sociales, un «producto social» que se distribuye y consume de acuerdo con las reglas de quien detenta el poder. Por otra parte las prácticas sociales son el contexto dentro del cual se juzga lo verdadero o lo falso. Dice al respecto G. Benson:

«El constructivismo es una perspectiva que rechaza la idea de que existe una colección 'objetiva' de datos que es confrontada con la realidad del mundo. El constructivismo, por el contrario, cree en una comprensión del mundo cuidadosamente construida a través de la

cual las personas interpretan sus experiencias». (Benson, 1989, 329).

En esta posición el conocimiento es una praxis social que debe ser comprendida dentro de parámetros contextuales (Goodson, 1990).

A partir de esta concepción, la teoría curricular comienza a tratar los contenidos en términos de «saberes socialmente construidos», «saberes socialmente significativos», etc. Pero así se confunden dos planos básicos de consideración: a) la perspectiva sociológica, desde la cual es posible advertir que la actividad científica es uno de los ámbitos de la acción social y como tal es influida por el contexto y b) la perspectiva epistemológica, que trata de establecer las condiciones de validez e incluso de gestación (si se considera la epistemología genética) de un cuerpo de conocimientos, a partir de los caracteres intrínsecos del sector de realidad a que se refiere ese conocimiento y a su interacción con los esquemas lógico-psicológicos del sujeto que conoce. Así por ejemplo, C. Coll afirma que la reforma educativa española rompe la dicotomía entre contenidos y procesos [11] mediante una

«interpretación radicalmente constructivista en la enseñanza y el aprendizaje [...] entendiendo por contenidos [...] el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación se considera esencial para el desarrollo y socialización de los alumnos [quienes] así se construyen como personas» (Coll, C. y otros, 1992, 13).

El concepto de formas culturales pertenece al ámbito de la Antropología socio-

cultural e introduce una perspectiva relativista en el concepto de «contenido educativo», cuyo valor queda acotado por el contexto socio-cultural.

El aludido criterio de la «significatividad social» nos remite a la reforma educativa francesa de los años '80. Con más precisión, en 1988 el ministro de Educación de Francia crea una comisión de estudios sobre los contenidos de la enseñanza, presidida por P. Bourdieu y F. Gros, que propone los principios organizativos de la enseñanza, entre los cuales el primero dice:

«Los programas deben ser sometidos a un cuestionamiento periódico con vistas a incorporar los saberes exigidos por el progreso de la ciencia y las transformaciones de la sociedad»

El criterio de revisión periódica es plenamente aceptable; el punto cuestionable es que, puesto como primer criterio, no permite discernir a la luz de qué principios y fines de la educación se incorporarán esos «saberes» que parecen estar convalidados simplemente por su actualidad. Sobre todo esto es objetable en el caso de «las transformaciones de la sociedad», puesto que para que ellas entren en la escuela como contenido educativo, es preciso discriminar previamente su valor formativo.

El séptimo principio dice:

«[...] Sería importante en particular conciliar el universalismo inherente al pensamiento científico y el relativismo que enseñan las ciencias históricas, atentas a la pluralidad de modos de vida y de tradiciones culturales» (Bourdieu, P. y Gros, F., 1990, 20-24).

Aquí puede advertirse más claramente que el criterio de «significatividad social» implica una concepción epistemológica que lleva a confundir la pluriformidad cultural con la posición gnoseológica del relativismo que niega la posibilidad de la verdad. Pero el criterio adoptado no es evidente, ni tampoco se halla demostrado a partir de una sólida argumentación epistemológica; más aún, dicho criterio es cuestionado por autores contemporáneos, como por ejemplo H. Siegel, quien discute la consecuencia fundamental del contextualismo contemporáneo: su relativismo, con un argumento clásico la reducción al absurdo, ya usado por Aristóteles en su crítica a la sofística. Siegel señala (Siegel, 1987, 4-18) que los argumentos que se dan en apoyo del contextualismo implican «dar razones» y por ello implican la asunción de alguna noción de racionalidad. Según el modo de decir aristotélico, los contextualistas no pueden sostener sus argumentos de modo absoluto sin contradecirse.

Siegel distingue dos argumentos básicos contra el relativismo (Siegel, 1987, 4-8, 24-25) que implican su incoherencia o autodestrucción: el relativismo es incoherente porque, si es correcto, la verdadera noción de corrección —rightness— está socavada, en cuyo caso el relativismo no puede ser correcto (*right*). Es decir: la noción de rectitud solo se puede entender en sentido absoluto. Si se arguye que el relativismo es correcto o verdadero, esta afirmación se hace de modo no relativo y entonces se desiste del relativismo o la conversa: si la afirmación es relativa equivale a no afirmarlo.

El segundo argumento se dirige contra

la asunción de que todas las creencias y opiniones son verdaderas. De hecho hay creencias opuestas, luego alguna debe ser falsa, en cuyo caso el relativismo es falso. Si el relativista defiende su relativismo de modo relativo, reconoce la legitimidad de otras posiciones y con ello su no-superioridad e incluso su arbitrariedad al entregarse a él. Si, a la inversa, se defiende con afirmaciones absolutas, se autodestruye.

Como se ve, el argumento aristotélico, no pierde vigencia, más aún, hoy resulta de una actualidad casi dramática a la luz de la fuerza con que se llevan adelante las posiciones contextualistas, erigiendo en criterios absolutos, en verdaderos puntos de partida —que no se creen en la obligación de demostrar—, afirmaciones surgidas de una sociología del conocimiento «sesgada» y a la vez con una intolerancia «absoluta» respecto de toda posición alternativa, por más que se den razones y no pocas veces apoyándose justamente en este «dar razones» al que se acusa de un acto de «absolutismo intolerante, poco democrático», etc., se pasa así indebidamente de un plano a otro (del lógico al ético-social), adscribiendo a la razón tareas y/o actitudes de la voluntad.

De modo análogo trata Siegel lo que contemporáneamente suele llamarse «relativismo como marco de trabajo», según el cual los criterios de verdad valen en un determinado contexto. Su autorrefutación es obvia, aunque parece tan difícil la auto-conciencia de esta contradicción.

Todo esto lleva a reconocer que la determinación de criterios de selección de contenidos educativos suscita, en el ámbito

pedagógico, por lo menos dos cuestiones fundamentales: las realidades a las que remiten esos contenidos y el tipo de relación de esas realidades con las dimensiones del sujeto de la educación.

El acceso a las dimensiones del sujeto remite a un planteo antropológico, que permita dilucidar las exigencias esenciales para el desarrollo de dichas dimensiones. A su vez, puesto que la capacidad es específica por su objeto, el otro polo para determinar criterios de selección de contenidos, es la cuestión metafísica.

La teoría curricular exige doblemente un fundamento metafísico: 1) porque hay un acuerdo fundamental en que ella considera la cuestión de los contenidos educativos, de su selección y organización, es decir, de su orden, lo que de un modo o de otro, exige que se dé cabida a la discusión acerca del orden de lo real, pues de otro modo la exigencia de la integración de saberes queda, por lo menos, a medio camino; 2) porque su punto de partida es el conocimiento y allí debe dilucidarse su valor de verdad, de referencia a la realidad.

Se requiere, entonces, esclarecer ante todo la naturaleza y función del llamado conocimiento escolar, tema recurrente desde la sociología de la educación de los años '70 hasta la teoría crítica actual, que ha asumido como su punto de partida que el conocimiento es una «construcción social». En dicha posición, a mi juicio, hay un equívoco fundamental: lo que puede ser dependiente del contexto social es el valor o la vigencia práctica que se da a ciertos «saberes» en relación con otros, pero no su contenido[12] de verdad. Cada área del sa-

ber, cada ciencia, tiene sus principios y metodologías específicas, que no dependen de los contextos sociales, sino de exigencias intrínsecas a sus propios objetos. Por otra parte, todo conocimiento científico debe ajustarse a las leyes lógicas.

De hecho, puede verificarse desde el análisis psico-sociológico que hay imágenes compartidas del mundo social y natural, surgidas de la interacción que vehiculiza conceptos y valores, cuyo fundamento, las más de las veces, no está explicitado ni se hace consciente para los miembros de un grupo social que comparten dicha visión. Pero la advertencia de esta situación, a la que alude la tesis de la «construcción social» del conocimiento, sólo es posible si se sale del círculo hermenéutico vicioso que crea el constructivismo social cuando quiere reemplazar al análisis epistemológico, porque toma como punto de partida la misma tesis que, se supone, quiere demostrar.

El análisis fenomenológico abre cauces para un enfoque epistemológico que no se reduce a una sociología del conocimiento y que permite poner bases para una teoría curricular real. En ella los contenidos educativos pueden y deben ser seleccionados y ordenados según el doble principio del progreso lógico-gnoseológico —que tiene en un lugar central la articulación de experiencia y pensamiento— y de la relación y distinción de las realidades —de acuerdo con el principio óntico de la participación— que a su vez permitirá establecer una jerarquía dentro de los contenidos disciplinares [13] y una articulación interdisciplinaria ordenada a permitir no sólo una visión integrada sino una jerarquía axiológica, en

cuanto las realidades del mundo natural y cultural, que son la fuente de los contenidos educativos, son siempre portadoras de un valor. Dicho valor se asienta, en primer lugar, en el contenido óntico, en el grado de ser de cada realidad y, a partir de allí, en su referencia a las dimensiones subjetivas que están llamadas a actualizarse con las diversas formalidades de lo real.

De aquí el doble criterio de selección de los contenidos educativos: el orden de lo real y su relación con las dimensiones de la naturaleza humana, que debe tener un lugar en la discusión a cerca de los contenidos curriculares.

Si se niega este fundamento metafísico, queda como criterio una significatividad social que, por definición, es relativa al contexto, pero esto se convierte, como dijimos, en un círculo vicioso, dentro del cual está presa la teoría curricular actual.

Dirección de la autora: Lic. Stella Maris Vázquez. CIAFIC Federico Lacroze 2100; (1426) Buenos Aires, Argentina, E-mail: postmaster@ciafic.edu.ar

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 9.III.2001

Notas

- [1] Desarrollo esta posición en S. M. VÁZQUEZ (1994) *La teoría del curriculum en la actualidad* (Buenos Aires, Ediciones CIAFIC). Parto allí de la tesis acerca de la influencia multiforme de la filosofía crítica en las prouestas contemporáneas de teoría curricular. Propongo un esquema con dos líneas fundamentales, una de ellas a su vez sub-dividida: la primera línea estaría representada por la corriente del pensamiento crítico (*critical thinking*) que asume principalmente el formalismo de la filosofía crítica; la segunda pone en lugar central la consideración de lo social y allí puede distinguirse: a) una línea neo-moderna que a partir del pensamiento de J. Habermas llega a elaborar una teoría crítica de la educación que puede caracterizarse como un

constructivismo social y b) una línea anti-moderna representada por corrientes neo-marxistas que a partir de lo político-social se centran sobre todo en dos grandes temas: el conocimiento escolar y las relaciones pedagógicas. Dentro de esta línea considero a los teóricos de la reproducción (Bourdieu, Passeron en Francia; Gintis, Bowles en EE.UU.), a los representantes de la «New Sociology of education», que desde su origen en 1970 ha ido pasando por diversas etapas bajo el influjo de las críticas neo-marxistas, de la investigación-acción y por último a la pedagogía crítica radical, versión anglosajona de la pedagogía de la liberación de P. Freire.

Todas estas líneas tienen como tema central el currículo.

- [2] Cfr. MÚGICA MARTIARENA, L. F. (1982) Análisis filosófico del concepto de socialización en Durkheim, pp. 128-139, **revista española de pedagogía**, XL:158, El autor pone las raíces filosóficas del concepto en la concepción de Comte de la razón práctica como razón social.
- [3] Trato este último aspecto en el punto 2 del presente artículo.
- [4] Abordo este punto en VÁZQUEZ, S. M., (1994) *La Teoría del Curriculum en la Actualidad*, ed. cit., Cap.1.
- [5] En 1934 G. Counts se convirtió en el editor de *Social Frontier: A Journal of Educational Criticism and Reconstruction*, en cuyo título puede verse la relación entre las tesis de J. Dewey y las de la pedagogía crítica.
- [6] Desarrollo la concepción piagetiana del aprendizaje en VÁZQUEZ, S. M. (1996) *Constructivismo, Realismo y Aprendizaje* (Buenos Aires, Ediciones CIAFIC).
- [7] Cfr. SANTO TOMÁS, *Suma Teológica*, I, q.84, a.7.
- [8] Entre otros trabajos, cfr.: McENEANY, J. E. (1990) Do Advance Organizers Facilitate Learning? A Review of Subsumption Theory, pp. 89-96, *Journal of Research and Development in Education*, 23:2; GLOVER, J. A.; BULLOCK, R. G.; DIETZER, M. L. (1990) Advance Organizers: Delay Hypotheses, pp. 291-297, *Journal of Educational Psychology*, 82:2; SHUELL, Th. J. (1991) Phases of meaningful learning, pp.531-547, *Review of Educational Research*, 60:4; HIRUMI, A.; BOWERS, D. R. (1991) Enhancing motivation and acquisition of coordinate concepts by using concept trees, pp. 273-279, *Journal of Educational Research*, 84:5; MILES, C. (1991) The fourth «R»: Instructional strategies for thoughtful learning, pp. 36-37, *Journal of Developmental Education*, 15:1; ROYCHOUDHURY, A. (1993) Using Vee and Concept Maps in Collaborative Settings: Elementary Education

- Majors Construct Meaning in Physical, pp.237-244, *School, Science and Mathematics*, 93:5.
- [9] Para un estado de la cuestión y análisis crítico, puede verse DIFABIO, H. E. (1988) Procesos lógicos y actitudes psicosociales implicados en el juicio práctico Informe de beca CONICET (Buenos Aires, Archivo CIAFIC).
- [10] Para un desarrollo analítico de esta posición cfr. VÁZQUEZ, S. M., *La teoría del currículum en la actualidad*, ed. cit., Cap. III.
- [11] Al mismo tema se refiere MARTÍN, E. (1991) Qué contienen los contenidos escolares, pp. 17-19, *Cuadernos de Pedagogía*, 188, donde explicita el sentido del constructivismo de la reforma española.
- [12] Respecto de esta distinción, puede leerse en LÓPEZ, J. A.; SAN MARTÍN, J.; GONZÁLEZ, M. (1994) La filosofía actual de la ciencia, pp. 164-208, *Diálogo Filosófico*, 10:29, una clarificadora exposición sobre los estudios sociales en ciencia. Allí los autores distinguen dos tradiciones: a) la tradición europea de estudios en ciencia y tecnología (STS) y la tradición norteamericana, de inclinación más pragmatista. «Ambas tradiciones coinciden en resaltar la dimensión social (y práctica) de la ciencia y la tecnología, reaccionan contra la visión clásica de la ciencia en tanto que forma autónoma de conocimiento y la tecnología como ciencia aplicada, y contribuyen de este modo a la desmitificación de la tradicional imagen elitista de la ciencia-tecnología. Se dan, sin embargo, importantes diferencias en enfoque y objetivos entre ambas tradiciones que pueden caracterizarse por referencia a las dos facetas de la 'dimensión social' de la ciencia-tecnología: los condicionantes sociales (o la forma en que factores sociales contribuyen a la génesis y aceptación de productos científico-tecnológicos) y las consecuencias sociales (o la forma en que los productos de la ciencia-tecnología inciden sobre nuestras formas de vida y organización social). Cada una de las tradiciones presta especial atención a una de estas dos facetas: la tradición de origen europeo a la primera y la tradición norteamericana a la segunda.
- [...] El estudio social de la ciencia se origina en Europa a principios de los años 70 con la intención de ampliar el alcance y las pretensiones de la sociología tradicional. Por una parte, la sociología del conocimiento clásica de autores como Marx, Durkheim, Scheler, Mannheim..., había rechazado la posibilidad de aplicar el análisis sociológico al conocimiento científico; y, por otra, la única sociología de la ciencia que se había ensayado hasta el momento, inspirada en el trabajo de R.K. Merton, no dejaba de ser profundamente insatisfactoria por restringirse a la comunidad científica y sus aspectos institucionales (normas éticas, sistemas de remuneraciones, relaciones de roles y status), sin abordar el análisis sociológico del contenido mismo de la ciencia.
- [...] La Universidad de Edimburgo es el marco donde tiene lugar el primer intento organizado de elaborar una sociología del conocimiento científico que, frente a la sociología del conocimiento clásica y la filosofía de la ciencia tradicional, no contemple la ciencia como un tipo privilegiado de conocimiento fuera del alcance del análisis empírico. La ciencia es apeada de su pedestal de objetividad, y una gran variedad de factores no cognitivos (políticos, económicos, ideológicos... el 'contexto social', en dos palabras) son enfatizados en la explicación del origen, cambio y legitimación de las teorías científicas.»
- [13] He expuesto algunas líneas de trabajo en este sentido en Bases para un diseño curricular (1995) *Recursos para la Formación y la Acción Docente*, 1:2 (Buenos Aires, Ediciones CIAFIC).

Bibliografía

- AUSUBEL, D. (1968) *Educational Psychology, A cognitive view* (New York, Rinehart and Winston).
- BENSON, G. (1989) Epistemology and science curriculum, *Journal of Curriculum Studies*, 21:4, pp. 329-344.
- BOURDIEU, P.; GROS, F. (1990) Los contenidos de la enseñanza. Principios para la reflexión *Universidad Futura*, 2:4, pp. 20-24.
- COLL, C. Y OTROS (1992) *Los contenidos de la reforma* (Buenos Aires, Santillana).
- COUNTS, G. (1932) *Dare the school build a new social order?* (New York, Day).
- COUNTS, G. (1934) *The social foundations of education. Report of the Commission on the social studies*, Part 9 (New York, Scribner's).
- DEWEY, J. (1916) *Democracy and education* (S. Illinois, University Press).
- DIFABIO, H. E. (1988) Procesos lógicos y actitudes psicosociales implicados en el juicio práctico Informe de beca CONICET (Buenos Aires, Archivo CIAFIC).
- GLOVER, J. A.; BULLOCK, R. G.; DIETZER, M. L. (1990) Advance Organizers: Delay Hypotheses, *Journal of Educational Psychology*, 82:2, pp. 291-297.

- GOODSON, I. (1990) Studying curriculum: Towards a social constructivism perspective, *Journal of Curricular Studies*, 22:4, pp. 229-312.
- HIRUMI, A.; BOWERS, D. R. (1991) Enhancing motivation and acquisition of coordinate concepts by using concept trees, *Journal of Educational Research*, 84:5, pp. 273-279.
- LÓPEZ, J. A.; SAN MARTÍN, J.; GONZÁLEZ, M. (1994) La filosofía actual de la ciencia, *Diálogo Filosófico*, 10:29, pp. 164-208.
- MARTÍN, E. (1991) Qué contienen los contenidos escolares, *Cuadernos de Pedagogía*, 188, pp. 17-19.
- McENEANY, J. E. (1990) Do Advance Organizers Facilitate Learning? A Review of Subsumption Theory, *Journal of Research and Development in Education*, 23:2, pp. 89-96.
- MILES, C. (1991) The fourth «R»: Instructional strategies for thoughtful learning, *Journal of Developmental Education*, 15:1, pp. 36-37.
- MÚGICA MARTIARENA, L. F. (1982) Análisis filosófico del concepto de socialización en Durkheim, *revista española de pedagogía*, XL:158, pp. 128-139.
- PELLEREY, M. (1985a) Questo o quello pari non é, *Orientamenti Pedagogici*, 36, pp. 253-261.
- PELLEREY, M. (1985b) Verso una nuova stagione per la scuola?, *Orientamenti Pedagogici*, 32, pp. 383-387.
- ROYCHOUDHURY, A. (1993) Using Vee and Concept Maps in Collaborative Settings: Elementary Education Majors Construct Meaning in Physical, *School, Science and Mathematics*, 93:5, pp. 237-244.
- SANTO TOMÁS (1959) Tomo III, *Suma Teológica* (Madrid, BAC).
- SHUELL, Th. J. (1991) Phases of meaningful learning, *Review of Educational Research*, 60:4, pp. 531-547.
- SIEGEL, H. (1987) *Relativism refuted. A critique of contemporary epistemological relativism* (Boston, Reidel Publish).
- VÁZQUEZ, S. M. (1994) *La Teoría del Curriculum en la Actualidad* (Buenos Aires, Ediciones CIAFIC).
- VÁZQUEZ, S. M. (1995) Bases para un diseño curricular, *Recursos para la Formación y la Acción Docente*, 1:2 (Buenos Aires, Ediciones CIAFIC).
- VÁZQUEZ, S. M. (1996) *Constructivismo, Realismo y Aprendizaje* (Buenos Aires, Ediciones CIAFIC).

Summary: Educational Contents

This paper discusses the origin and the philosophical assumptions of the Spanish reform typology of contents, assumed by Argentine educational transformation in the 90s. It tries to show that the theses of social constructivism —rooted in Kantian idealism— and of psychological formalism, are still in force. The criterion of selection of curricular contents —social significance— is also discussed, attempting to show that the basic principles assumed by this criterion lead to relativization of pedagogical statements. The need to approach curricular theory from a metaphysical and anthropological foundation is proposed.

KEY WORDS: Educational contents. Educational Reform. Social constructivism. Formalism. Concepts. Procedures. Attitudes.