

# ENTRE FINES Y METAS. REVISIÓN DE ALGUNAS CUESTIONES CURRICULARES

BEATRIZ SIERRA Y ARIZMENDIARRIETA \*

En este artículo se realiza una reflexión crítica acerca de algunos aspectos de tres enfoques curriculares partiendo de la distinción *praxis/poiesis* y *telos/peras*.

In this article a critical review has been realized dealing with some aspects of three curricular approaches from the *praxis/poiesis* and *telos/peras* distinction.

## Introducción

La educación de unos años a esta parte, en los que se ha hecho patente de forma más clara una crisis de valores, ha derivado en lo que podríamos llamar un 'crecimiento por observación', o mejor por 'adaptación al medio'. Se ha hecho palpable un darwinismo social, por el que acaban 'sobreviviendo'<sup>1</sup> mejor no necesariamente aquellos que están mejor educados, sino los que saben adaptarse mejor a las circunstancias del momento, sean éstas éticamente aceptables o no. Si siempre es buena una pluralidad social, no lo son tanto algunos efectos que han traído consigo erróneas interpretaciones de lo que aquella significa. Por mencionar sólo dos —en las que no me voy a detener ahora—, la verdad ha derivado en opinión y la libertad de elección se ha quedado simplemente en libertad de opción. De esta forma no es posible intentar conciliar puntos de vista distantes con objeto de alcanzar una verdad común, sino únicamente se puede aspirar a cohabitar, con el menor número de roces posible, con opiniones y opciones a las que se quiere otorgar el mismo valor. La

---

\* BEATRIZ SIERRA Y ARIZMENDIARRIETA es Profesora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

consecuencia educativa que ello tiene es clara. Por un lado, al niño se le dan teorías la mayor parte de las veces contrarias en lo que a valores se refiere porque, como he dicho, todo se ha diluido en opinión elevando ésta al rango de única verdad disponible. Por otro lado, se le bombardea constantemente con prácticas diversas que tienen a gala dejar a un lado los valores, de cara a la supervivencia en una 'selva' donde se tacha de ingenuas posturas que abogan por la puesta en práctica de lo mismo que, en ocasiones, se transmite en las escuelas. Uno se plantea la disyuntiva: ¿educar o enseñar a sobrevivir?

¿Es realmente el currículo un agente de cambio? En estos momentos da más la sensación que es un agente adaptador. Han sido los medios, sobre todo la televisión, la que ha propiciado nuevos modelos que la escuela se está encargando de ratificar, sea colaborando u omitiendo la defensa de sus contrarios. Una de las funciones de la escuela es la socialización (Cfr. Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1993, 17-34; Marín Ibáñez, 1972), pero socialización y educación no siempre se encuentran en sintonía. Cuando los medios de comunicación —que son quienes más influencia tienen en la actualidad— elevan lo estridente a la categoría de lo admirable, creando modelos y pautas de conducta, defender valores como la fidelidad, el compromiso, el esfuerzo... y preservar la dignidad de la persona es poco menos que *educar para la inadaptación*. Así, ¿siempre puede afirmarse que hay que educar para la sociedad? Que la escuela y, por tanto, el currículo, estén al servicio de la sociedad, ¿quiere decir simplemente que cambien con ella o, quizá, en ocasiones, tengan que cambiarla?

## Socialización y educación

Evidentemente, la educación no puede realizarse al margen de la sociedad. Hay que socializar, pero se ha de plantear una educación que sea también capaz de colaborar en la transformación de los aspectos negativos de la sociedad. Podemos entender con Fermoso que socialización es un "proceso mediante el cual el individuo acepta consciente o inconscientemente las pautas de conducta, las costumbres o *mores*, los valores o *formas de pensar más habituales*"<sup>ii</sup> en la comunidad en la que vive, y por el cual aprende a convivir con los demás" (Fermoso Estébanez, 1991, 644-645). Pero sabemos que no porque algo sea habitual tiene por qué ser mejor, es decir, que lo sociológicamente normal no garantiza lo éticamente

bueno. Por eso, como afirma Quintana Cabanas, la educación social debe de "socializar bien" al individuo. "Decimos socializarlo «bien» porque de socializarlo, sin más, se encarga ya la propia sociedad, que tiene una de sus actividades esenciales la de incorporar funcionalmente a los jóvenes individuos que aparecen en ella, a fin de que se conviertan en miembros adecuados del cuerpo social" (Quintana Cabanas, 1984, 87). No nos dice qué entiende por socializar «bien», pero es suficiente para poder apreciar la diferencia. La escuela (ciñéndonos a la socialización secundaria) no puede limitarse a socializar, sino que debe, a través del currículo, plantearse cómo ir más allá.

En los planteamientos sociologistas la educación queda reducida a la socialización, como el representado por Durkheim cuando afirma: "el objetivo final de la educación sería precisamente constituir un ser social en cada uno de nosotros" (1976, 98). Si la escuela debe proponerse algo más que socializar, es porque el fin de la educación consiste en el perfeccionamiento de aquél que se está educando y la socialización no tiene por qué constituir, por sí misma, el perfeccionamiento del ser humano. Alguien puede estar perfectamente socializado en una sociedad en la que se defiendan valores contrarios a la dignidad humana, o en la que ni siquiera se entienda lo que esto quiere decir.

El problema es darle contenido a esa idea de perfeccionamiento que está inseparablemente unida a lo que hoy llamamos valores. No es posible realizar ningún planteamiento educativo sin valores. Por tanto, siempre que hablemos de educación es necesario, como explica Peters, conocer los estándares valorativos por los que se rige un determinado planteamiento, pues sólo en relación a ellos podremos hablar de seres humanos educados (Cfr. Peters, 1969, 13-21). Pero nunca ha de considerarse la educación como una meta, sino como un fin. Por eso, afirma que "ser educado no es haber llegado, es viajar con una visión diferente" (Peters, 1969, 25) porque "la visión de un hombre se ve modificada por lo que conoce" (Peters, 1969, 24). Eso es así porque la educación es una *acción* humana, es *praxis* en sentido aristotélico.

Aristóteles distingue entre producción y acción, entre *poiesis* y *praxis*. Respecto a sus fines respectivos afirma: "el fin de la producción es distinto de ella, pero el de la acción no puede serlo" (Aristóteles, 1140 b). La producción siempre pretende lograr un resultado obtenido gracias a su actividad. Dicho resultado es independiente de ella y no realiza modificación alguna en el sujeto que la realiza. Por el contrario, la acción, la *praxis*, no persigue nada diferente a ella misma y el sujeto que la realiza

se ve transformado por ella. En este sentido, la educación es *praxis* y cuando decimos que el fin de la educación es el perfeccionamiento humano no estamos diciendo nada diferente de ella misma, porque educación y perfeccionamiento se identifican. Es decir, que cuando alguien está educándose está en esa misma medida, perfeccionándose. No hay un perfeccionamiento al que llegar al término del proceso mismo de la educación. Por eso, en sentido amplio, uno no acaba de educarse nunca. "Se está considerando la educación, no como el efecto alcanzado, el resultado de una acción, sino como aquello por lo que realmente se obra, por lo que se educa y para lo que se educa" (Rodríguez Neira, 1999, 138). Y aquello por lo que se obra siempre es el fin, que en el caso de la educación no se distingue de ella misma, como impulsor de su mismo movimiento. No todos los modelos educativos contribuyen de igual forma al perfeccionamiento del educando y no a todo tipo de acción (o de *praxis*) podrá llamarsele educativa porque no toda acción perfecciona al ser humano. Por eso, habrá que tener claro los valores a través de los cuales ir logrando dicho perfeccionamiento como fin educativo.

La cuestión, entonces, no es qué se considere valioso en función de las preferencias personales o intereses individuales, sino qué es valioso en función de qué concepción antropológica tengamos. Llegamos así al currículo, que en todo este proceso tiene un carácter mediador, instrumental. Y cuando digo instrumental, quiero decir facilitador, no entendiéndolo de ningún modo la educación ni el currículo como algo técnico. Esta aclaración será de vital importancia para comprender el breve análisis, que haremos a continuación, de diferentes tipos de enfoques curriculares.

### **Currículo: fin o medio**

Según lo hemos planteado, cada planteamiento curricular dependerá de una determinada posición valorativa<sup>iii</sup> respecto al perfeccionamiento en el que la educación consiste. Es dicha dependencia la que explica que el currículo tenga tantas definiciones como posiciones distintas ante la consideración de lo educativo. Y, por eso, dichas definiciones nunca serán neutrales, sino morales (Contreras Domingo, 1994, 179). En cada una de las definiciones se establece un programa de acción determinado en función de la concepción educativa.

"Cuando definimos el currículum —afirma Gimeno—, 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 Sacristán, 1989, 16). Efectivamente el currículo ha de tener en cuenta tanto el momento histórico y social para el que se define como las condiciones materiales, políticas y estructurales del contexto en el que se va a realizar. Esto es indiscutible, pero considerar todas esas circunstancias no lo es todo. Una vez más, la socialización y las condiciones particulares en las que se realiza no pueden ser el referente único y absoluto del proceso educativo. Porque de ser así, la cultura deja de ser un 'producto humano' para invertir el proceso y convertir al ser humano en un 'producto cultural'. El perfeccionamiento del ser humano ha de verse en relación a lo que éste es ontológicamente, adaptándolo, por supuesto, a la cultura en la que vive. Pero si la raíz de la educación es únicamente cultural, no estamos hablando de perfeccionamiento, sino de adaptación al medio. El currículo deberá concretar unos valores en unas circunstancias espacio temporales y culturales concretas, pero no reducirlos a ellas.

Dicho esto, podemos ya abordar, de forma somera, el análisis de algunos aspectos de tres enfoques curriculares que, como es sabido, tienen su fuente en Habermas. Este distingue tres tipos de intereses constitutivos del conocimiento humano: intereses técnicos, prácticos y emancipadores. No nos vamos a detener en cada uno de ellos porque lo que nos interesa es ver cómo han afectado a la teoría curricular. En el análisis que realiza Grundy (Cfr. 1994) denomina a estos tres enfoques: currículo como producto, currículo como práctica y currículo como praxis. Reciben también el nombre de enfoque empírico-analítico, enfoque interpretativo y enfoque sociocrítico (Cfr. de la Torre, 1993, 116-132). En estas páginas seguiré la denominación utilizada por Grundy, puesto que mis comentarios se referirán a su descripción acerca de ellos.

Grundy (Cfr. 1994, 40-64) afirma que el *currículo como producto* deriva de un interés técnico, en el que la máxima preocupación radica en el control y la gestión del medio. El interés técnico establece una relación entre el conocimiento y el poder. Se trata de conocer el medio para poder ordenarlo, controlarlo, y está caracterizado por lo que Aristóteles llamaba *poiesis*. Aplicado esto al ámbito educativo, afirma que en un currículo técnico se halla implícita la manipulación para llegar al "control del ambiente educativo, de manera que el producto que resulte se ajuste a los objetivos preespecificados" (1994, 53). Se trata de un control tanto del currículo como de los estudiantes. Los objetivos provienen de un *eidós* o idea preestablecida de lo que se pretende conseguir y, por eso, cuanto más

concretos y específicos sean más fácil será el control. El producto será juzgado de acuerdo con el *eidós* orientador. Por eso, "hablar sobre el «diseño curricular» suele indicar un interés técnico" (Grundy, 1994, 49), ya que implica trazar un plan previo a la acción.

En primer lugar, conviene recordar que Aristóteles llama *poiesis* a la actividad humana que posee el fin fuera de ella misma, pero la *poiesis* no perfecciona (ni tampoco lo contrario) al sujeto que la realiza, no tiene carácter moral. Se trata de la actividad característica de la construcción de objetos. El fin perseguido es el objeto y por eso se dice que está fuera de la actividad. Esta pretende propiamente metas (*peras*), y cuando no se consigue la meta la actividad queda frustrada. Si quiero construir una casa, o lo consigo o no, no hay término medio. La *praxis*, en cambio, tiene siempre un carácter moral y su fin (*telos*) se encuentra, en parte, desde el inicio. No es un producto que está al final, sino que la realización de la acción está ya influyendo, modificando al sujeto que la realiza. Por eso, efectivamente, considerar los objetivos curriculares como si fueran metas externas al propio proceso de forma que sean una especie de añadido que consigue el educando y que no modifican "su visión" del mundo, como decía Peters, es considerar el currículo como un proceso técnico y despojarle de su carácter moral. Sin embargo, no parece posible tener una interpretación de la educación estrictamente como *poiesis*; porque si la educación tiene como fin el perfeccionamiento humano, éste se va realizando en el curso de la misma acción, siempre que ésta esté orientada al bien. Dicho perfeccionamiento necesita de un *eidós*, de una idea de él que oriente el proceso, puesto que "siempre se educa a alguien para algo. La conciencia educante —la de la relación "educador-educando"— está referida a ideas o ideales" (Fullat i Genís, 1991, 709).

Tener una idea de hacia dónde dirigir el proceso educativo no tiene por qué implicar un interés técnico, ni manipulador, pues en todo proceso educativo es preciso tener un cierto plan o diseño que, por supuesto, tiene posteriormente que irse adaptando a las condiciones particulares y a los alumnos concretos. Es necesario, en este sentido distinguir entre *producto* y *resultado*. Como muy bien explica Dewey: "un fin implica una actividad ordenada, en la cual el orden consiste en la progresiva terminación de un proceso (...) el fin significa previsión anticipada de la terminación posible (...) De aquí que carezca de sentido hablar del fin de la educación —o de otra empresa— cuando las condiciones no permiten la previsión de los resultados y no estimulan a la persona a mirar hacia adelante para ver cuál ha de ser el resultado de una actividad dada" (Dewey, 1995, 93). El

producto, en sentido tecnológico, exige el término del proceso y dicho proceso deja de considerarse ante la vista del producto, que es lo importante. Además, en la consideración de un producto no hay grados, no hay intensidad: o hay producto o no lo hay, y es de una determinada manera. El resultado, en cambio, tiene que ver con los estándares valorativos, de los que hablamos, necesarios para hablar de perfeccionamiento. El resultado no implica la anulación u ocultamiento del proceso como algo subordinado a aquél, sino que es, en cierto sentido, un modo de valorar la modificación sufrida por el sujeto de la acción a la luz del fin. Y, al contrario que al hablar de producto, hablar de resultado como "previsión anticipada de la terminación posible" admite muy diversos grados e intensidad en el acercamiento progresivo al fin.

Para distinguir entre los tres tipos de currículo mencionados, Grundy parte de la distinción aristotélica entre *poiesis* y *praxis*, aunque relacionándola con el currículo en un sentido distinto al que aquí se ha hecho. Es curioso que 'desdoble' la *praxis* aristotélica para fundamentar los otros dos enfoques curriculares, atribuyendo a uno el significado y a otro el significante. Así, el contenido propiamente de la *praxis* aristotélica lo asimila para el currículo como práctica, y reserva el término *praxis* para el enfoque curricular derivado del interés emancipador de Habermas (el currículo como *praxis*), adscribiéndole un significado más político (en sentido moderno) que ético, a diferencia del sentido original aristotélico.

Respecto al *currículo como práctica* Grundy afirma que debe justificarse "en términos de criterios morales relativos al «bien»" (1994, 110). "Se trata del interés por llevar a cabo la acción correcta (acción «práctica») en un ambiente concreto" (1994, 30). No hay, por tanto, un *eidós* orientador preestablecido, sino que han de ser los propios participantes los jueces de sus acciones. Esto implica que los sujetos tomen parte activa en el proceso y, por tanto, que el currículo "pertenece al ámbito de la interacción humana y está relacionado con la interacción entre profesor alumnos" (1994, 100). Para poder juzgar las acciones, dicha interacción se entiende como "deliberación y negociación" (1994, 99). El significado de las acciones ha de comprenderse por consenso.

Desde el momento en que Grundy critica lo que él llama un *eidós* orientador, porque —según su interpretación— tecnifica el proceso, el «bien» como finalidad del currículo como práctica es un bien sin contenido, un bien que se constituye con posterioridad al acuerdo. Se trata de la orientación de la acción hacia un bien que está por definir en cada una de las situaciones, pero no al modo del ejercicio de la prudencia aristotélica en

la particularidad de la situación, sino de forma consensuada y negociadora entre los participantes del proceso. Por un lado, en este enfoque se invierte la relación clásica y, utilizando unas palabras de Rodríguez Neira (aunque no referidas a este tema), ya no es que "la verdad produzca consenso y aceptación", sino que, en este caso, "la aceptación y el consenso produce verdad" (1999, 154). Por otro lado, según pone de manifiesto Zabalza, la pedagogía tiene una *estructura normativa* (Cfr. 1990, 115-116) y, por tanto, la Didáctica también. Dicha estructura se refiere a la tensión entre el ser y el deber ser que ha de ser constantemente articulada en cada situación. Pues bien, en este enfoque se anula dicha estructura normativa; no se tiene un modelo educativo basado en lo que *debe ser* el ser humano y cuál es su bien, en función de lo cual se valora el perfeccionamiento, pues el *deber ser* se consideraría desde este enfoque curricular como un *eidós* preestablecido.

Pasamos, por último, al tercer enfoque curricular, el *currículo como praxis*. Antes de ver brevemente el núcleo principal de este enfoque, hay que advertir dos cosas. En primer lugar que, si bien el término *praxis* se hereda de Aristóteles, el contenido que se le va a otorgar en esta interpretación se toma de Freire. En segundo lugar, Grundy explica que este enfoque puede ser perfectamente compatible con el enfoque de currículo como práctica (aunque no ha de darse necesariamente dicha compatibilidad), pero es incompatible con el enfoque de currículo como producto.

Este enfoque comparte con el anterior la consideración del estudiante como creador activo del saber junto con el profesor en una acción de interacción. Lo característico de este enfoque, ligado a un interés emancipador, es precisamente el logro de la emancipación, la liberación de las estructuras sociales que amenazan la libertad. Para ello, la relación entre profesores y estudiantes ha de estar presidida por el diálogo, ya que Freire en su *Pedagogía del oprimido* afirma que "no hay palabra de verdad que no sea al mismo tiempo *praxis*. Así, decir una palabra de verdad es transformar el mundo" (1972, 60-61). Se podría decir que, mientras lo que Grundy llama el currículo como producto pretendía un poder de orden y control, el currículo como *praxis* aspira a un poder de transformación. Transformación que debe realizarse no ya mediante el conocimiento de la realidad, sino mediante una "palabra de verdad". Pero esas palabras de verdad para la transformación del mundo y la emancipación han de pronunciarse en un diálogo, porque el significado, igual que en el enfoque anterior, se construye socialmente. Hay que añadir que "el interés emancipador es un



interés por la emancipación como realidad social, no en cuanto logro individual" (Grundy, 1994, 159).

Para no alargarnos demasiado podemos centrarnos en dos cuestiones. En primer lugar, se puede estar de acuerdo en la importancia vital del diálogo en el desarrollo curricular, pero la relación dialógica entre profesor y alumno puede ser entendida de dos formas: como una relación simétrica de construcción radical de la verdad en el seno de la misma relación, entendida como el lugar, el nido de la verdad (que es la de este último enfoque), o se puede entender como una relación complementaria en la que ambos aportan de forma activa y diferente lo necesario para el descubrimiento y progreso en la comprensión de distintas verdades, entendiendo la relación como un medio para el acceso o construcción significativa del conocimiento (Cfr. Sierra y Arizmendiarieta, 1999).

En segundo lugar, junto a la importancia del diálogo, se puede afirmar con Freire el poder transformador de la palabra, pero para no caer en la manipulación es preciso saber utilizarla, y para eso se necesita una educación cuyo punto de referencia valorativo no se construya en el propio discurso, pues de esa forma la emancipación será en realidad una ilusión. Y será una ilusión porque al negarse la emancipación como logro individual, el sujeto activo (en este caso el alumno) queda fagocitado por la colectividad. El currículo no resulta ya un instrumento para la acción educativa, que es lo importante, sino que currículo y educación se hacen una misma cosa. El negar la emancipación individual y pretender una emancipación *colectiva* de las estructuras que entorpecen la libertad —que, por supuesto, siempre están creadas por poderes diferentes a quienes las critican— impide despegarse de la misma estructura que posibilita la crítica y, al final, los agentes involucrados en la acción emancipadora se encuentran sin saberlo en las garras de una estructura (eso sí emancipadora) que les ha "vendido" una presunta autonomía, que sólo se sostiene dentro de la propia teoría crítica. Si el absoluto es la acción de interacción y la autorreflexión crítica nos quedamos en un círculo sin salida porque esa acción de interacción acaba por constituirse también en una estructura ideológica de poder.

La pregunta, entonces, es: ¿puedo emanciparme de la propia estructura ideológica emancipadora? Si bien es verdad que todo proceso de emancipación es necesario para no caer en las redes de la manipulación social, nunca puede ser considerado como un fin educativo, sino como un medio. Porque no sólo es necesario saber de qué me emancipo, sino hacia dónde me dirijo con dicha emancipación. Y ahí (lo repetimos una vez más)

se encuentra nuevamente el papel de la educación y la necesidad de un currículo que tenga bien claras sus finalidades (no sus metas). De no ser así, el perfeccionamiento como intencionalidad educativa desaparece en aras de una práctica humana sin finalidad.

## Referencias Bibliográficas

- Aristóteles (1970). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- Contreras Domingo, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado* (2ª edición). Madrid: Akal.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Durkheim, E. (1976). *La educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.
- Fermoso Estébanez, P. (1991). La socialización componente del proceso educativo; en AA.VV. *Filosofía de la Educación hoy*. Madrid: Dykinson.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Penguin: Harmondsworth.
- Fullat i Genís, O. (1991). Teleología de la educación; en AA.VV. *Filosofía de la Educación hoy*. Madrid: Dykinson.
- Gervilla Castillo, E. (1991). Fundamentos filosóficos del currículo: valores y currículo; en AA.VV. *Filosofía de la Educación hoy*. Madrid: Dykinson.
- Gimeno Sacristán, J. (1989). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del currículum* (2ª edición). Madrid: Morata.
- Marín Ibáñez, R. (1972). *Principios de la educación contemporánea*. Madrid: Rialp.
- Peters, R.S. (1969). *El concepto de educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Quintana Cabanas, J.M. (1984). *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.
- Rodríguez Neira, T. (1999). *La cultura contra la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Sierra y Arizmendiarieta, B. (1999). Educar en el diálogo, educar mediante el diálogo. Una alternativa para el siglo XXI; en Rodríguez Neira, T. (coord.). *Actas del VII Congreso Nacional de Teoría de la Educación. Cambio Educativo: presente y futuro*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Torre, S. de la (1993). *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Dykinson.
- Zabalza Beraza, M.A. (1990). Fundamentación de la Didáctica y del conocimiento didáctico; en Medina Rivilla, A. *Didáctica-Adaptación.El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*, t. 1. Madrid: UNED.

## Notas

i. Incluyo en esta 'supervivencia' la superación de obstáculos no sólo económicos, sino, sobre todo, de orden relacional y social.

ii. La cursiva es mía.

iii. Estableciendo una relación entre currículo y valores, Gervilla distingue entre dos modelos curriculares: el currículo subjetivista centrado únicamente en los intereses del niño que son los que configuran los valores y, por otra parte, el currículo objetivista basado en valores universales. Mientras el primero deja la puerta abierta a las preferencias y gustos personales como el racismo, la droga..., el segundo, según este autor, no respetaría el pluralismo actual. Por eso, él propone lo que llama currículo integral (Cfr. Gervilla Castillo, 1991, 748-752).