

JOSE GIMENO SACRISTAN (**)

La problemática curricular ha sido uno de los temas educativos menos tratado por la investigación especializada, que en nuestro caso concreto es, sencillamente, inexistente. El currículum ha sido un campo de intervención administrativa, objeto de decisiones políticas, y no ha tenido entre nosotros la caracterización de campo de investigación y discusión ordenada que no sea la que despiertan los cambios acometidos, discusiones generalmente a posteriori del cambio producido.

Si de alguna forma toda práctica investigadora está condicionada por la estructura institucional en la que surge, en el caso de la investigación educativa, puede verse con meridiana claridad que es la institucionalización de la educación la que condiciona, muy frecuentemente, la selección de *temas* a ser investigados. El currículum, en tanto ha sido un objeto sobre el que tomar decisiones y menos algo sobre lo que pensar e investigar, ha quedado al margen de las preocupaciones intelectuales de los académicos, reducido al ámbito de la administración.

Incluso la investigación positivista, tan apegada al principio de que la realidad palpable es el único objeto de estudio, sí ha realizado descripciones abundantes de la práctica y ha afirmado metodologías para su estudio pero ha olvidado el tema curricular, aunque éste es el objeto primero de esa práctica educativa en las instituciones escolares.

El aula y los centros escolares conforman una cultura que es incomprensible sin caer en la cuenta que el currículum es la esencia de su misma existencia y configuración. La política curricular, su desarrollo en un marco concreto, marcan el *contenido*, el *contexto* y el *papel* de los actores, la *interacción* entre éstos y

(*) Ponencia desarrollada en el Seminario sobre *Investigación cualitativa en el aula* que organizó la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado en el Rincón de la Victoria (Málaga) en octubre de 1984.

(**) Universidad de Valencia.

el *margen de autonomía* de las partes. El currículum, sea éste implícito o manifiesto, es consustancial a la institución escolar. Ni las aulas ni el pensamiento o comportamiento de los profesores pueden comprenderse al margen del currículum, de sus contenidos, de su formato y de la forma de implantarlo.

Curiosamente, la investigación dominante ha despreciado estos principios, considerando a la práctica como una entidad autónoma al margen de la política curricular.

Partiendo de estos supuestos, quisiera plantear en este trabajo las interacciones que se establecen entre práctica de investigación, práctica curricular y qué papel juegan elementos como los profesores en la interacción de ambas, así como la necesidad de conjugar la actividad investigadora con la política y prácticas curriculares, con el fin de lograr un mejor conocimiento de la acción y una posible mejora de la misma. Tratar de estas interrelaciones lleva a plantearse la necesidad de una reorientación de la investigación misma, pues la que hasta el momento se viene realizando bajo el paradigma dominante es claramente inadecuada o cuando menos insuficiente.

La discusión y enfrentamiento epistemológico entre paradigmas de investigación educativa creo que es preciso sacarlo del estricto marco metodológico, de sus bases filosóficas y marcos del conocimiento, para tratarlo en un marco más amplio, puesto que la investigación pedagógica se inserta en una matriz educativa y por lo mismo en un contexto social.

«Dado que la práctica educativa tiene que ver con la realización de ciertos valores, la significación educativa de la investigación en educación debe valorarse en relación con las posibilidades que tiene de conseguirlas. El valor de lo que hacemos en educación depende de su relevancia y utilidad para resolver problemas y fines educativos. Puesto que éstos son normativos, la significación de la investigación educativa se halla relacionada con los valores que contribuyen a realizar» (Eisner, 1979, p. IX).

Entre nosotros me parece que el tema es importante porque creo que nos asomamos a un panorama de renovación, o de intenciones de renovación, tanto en la política y práctica curricular como en la metodología investigadora, empezando a admitir la insuficiencia de las prácticas dominantes en ambos terrenos.

El problema es arduo porque se trata de una interacción compleja entre dos ámbitos también complejos por sí mismos. Reflexionando como intelectuales o como prácticos, con uno u otro compromiso, implicados de una u otra forma en la enseñanza, los problemas de la investigación deben ser abordados y discutidos, al menos, desde cuatro perspectivas, que sugieren problemáticas peculiares con una estrecha interrelación:

- 1) Existe una *interpretación metodológica*, que en ocasiones aparenta ser obsesionante por la propia pretensión rigorista que ha introducido el paradigma cuantitativo o analítico-cuantitativo, que ha sido dominante en nuestro contex-

to académico, bibliográfico, etc., condicionada por ese único predominio de las áreas culturales y científicas de las que nos hemos nutrido.

No se trata de descalificar dicha preocupación epistemológica necesaria; si la menciono aquí es por creer que, en ocasiones y entre nosotros, ha podido desviarse, tratando de esquivar los problemas de fondo que tiene planteados la investigación pedagógica, creando una falsa conciencia de científicidad. Esta apreciación creo que es válida aplicada al predominio del experimentalismo en las disciplinas pedagógicas, que incluso ha negado la validez de otras aproximaciones a la educación.

Sería recomendable recordar ese principio, traído de la propia sociología de la ciencia, de que una práctica investigadora tiende a enfatizar mucho más los instrumentos que utiliza en tanto carece de otras apoyaturas y de otros criterios de evaluación. La obsesión metodológica es consustancial al enfoque analítico-cuantitativo, en la medida que basa la validez por analogía en el rigor técnico de sus procedimientos aplicados por analogía a los objetos educativos, tomando como ejemplo de validez científica la metodología de las ciencias naturales.

Esa idea de científicidad positivista cree en la unidad del método científico, aplicable a cualquier área de conocimiento y de la praxis, pretende explicaciones causales, a partir de la cuantificación de la realidad educativa, con la promesa implícita de que sus resultados se podrán aplicar a mejorar la práctica educativa. La imagen de rigor científico que despierta inhibe cualquier crítica o interrogación sobre la validez de lo que se está haciendo. El mito de que las prácticas derivan linealmente de los resultados de esas investigaciones a pesar de la experiencia ofrecida por dos décadas de gran desarrollo científico en esta misma dirección. Se trata de una expectativa que, como asegura Cronbach (1969) es, sencillamente, poco razonable.

Con metodologías descriptivas, estudios correlacionales bajo el paradigma proceso-producto, etc., y un claro predominio de la pretensión de eficacia sobre la de conocimiento, se nos ha ofrecido una ingente producción científica imposible de integrar en un corpus coherente, por la ausencia de conceptualizaciones previas que destaquen el sentido de lo que se quiere observar, y porque su enfoque analítico suele llevar consigo la pérdida de sentido unitario que tienen los complejos fenómenos educativos, y su singularidad, lo que hace problemática la aspiración a explicaciones de valor universal.

La proliferación de estudios descriptivos, analíticos, de lo que era la práctica de la enseñanza, las infinitas pautas de observación, listado de categorías observables, es un buen ejemplo de cómo los estudiosos se han visto subyugados por el rigor metodológico sin un esquema teórico previo. Llama, curiosamente, la atención cómo se ha querido categorizar la realidad al margen de los factores que la determinan y sin contarlos como aspectos a estudiar. La práctica de la enseñanza es inimaginable al margen del marco curricular que la determinan. Esta apreciación conecta con el punto siguiente.

2) Existe una segunda perspectiva más de fondo, no instrumental como la anterior, que es la preocupación por la adecuación de la investigación al objeto que pretende estudiar. Este interrogante es más profundo que el anterior y, sin embargo, ha producido menos preocupación entre nosotros. Sería conveniente meditar sobre la adecuación de la investigación educativa, sus métodos, prácticas institucionales, al objeto educativo.

Lo que es urgente, tanto para profesores como para investigadores, es la necesidad de que la investigación, como afirma Tanner, (1980, pág. 650), se guíe por ideas cualitativas significativas que sean relevantes para la *solución de problemas* en clase y en toda la educación, antes de adoptar el estrecho empirismo que limita la investigación a la constatación aséptica a través de captaciones cuantitativas de la realidad, que con su enfoque cuantitativo difícilmente puede abarcar la educación. Es preciso partir de problemas y ello significa entrar en la problematicidad de la educación, en las opciones posibles.

El experimentalismo se ha instalado en la comodidad del descompromiso con el pensamiento y con la acción. La mentalidad experimentalista en educación ha soslayado la dimensión teórica, la discusión problematizadora, los valores implícitos a toda práctica educativa. Su proliferación entre nosotros se ha visto favorecida al producirse dentro de una aspiración tecnocrática que se lavaba la mala conciencia de un escolasticismo tardío, buscaba la legitimación científica, reduciendo el universo educativo a problemas técnicos y obviaba el debate y el compromiso intelectual e ideológico explícito. Esto último se dice que es científico.

El rechazo que se produce hoy al cuantitativismo se explica en buena medida por el descubrimiento de la pobreza teórica que conlleva. En nuestro contexto educativo intelectual universitario ha existido un bajo nivel de desarrollo teórico, como lo ha habido en la mayoría de la investigación empirista o cuantitativo entre otras razones.

Para estudiar la realidad basta acercarse objetivamente a ella. La teoría es producto de la investigación y la realidad es inapelable. Este es el supuesto fundamental. Pero no hay investigación sin teorización previa y la realidad educativa es producto de la propia práctica que la configura y de las fuerzas que intervienen en esa configuración.

Por ello, la discusión conceptual y la problematización de la realidad misma es condición para comenzar la investigación y mejorar la educación.

Esa deformación metodológica está muy extendida, tiene muchas y antiguas raíces, sin ser ajeno a la misma el supuesto conservador de que la realidad, y más la de la educación, es preferible que no cambie.

Creo que el rechazo que en nuestro caso se observa al cuantitativismo se produce tanto por la apertura a nuevos ámbitos del conocimiento, por sus insuficiencias, más sentidas que comprobadas, y por una *reacción* ante una idea y una

práctica de investigación alejada de un buen engranaje con la discusión teórica y con el contexto socioeducativo real.

En nuestro contexto concreto, la asimilación de *científico* a *objetivo* en el campo educativo, dado el paradigma analítico cuantitativo dominante, significaba también, paralelamente, asimilar «la teoría» y la *discusión* a la *ideología*: lo opinable es objeto de la ideología, lo objetivo es de la ciencia. Con ello se sustrae el componente valorativo, lo intencional, de la propia investigación educativa, se lo excluye como «objeto del conocimiento más apreciado». Dado el contexto político que ha configurado las prácticas y las instituciones, el pensar, problematizar, discutir, «hacer teoría», es algo ante lo que se desconfía, porque sencillamente cuestiona y lleva a la discrepancia. La asepsia de valores que preconiza el método científico «objetivo» era y es un buen refugio para el descompromiso con la realidad. La orientación objetivista de la investigación pedagógica ha ido casi siempre ligada a la renuncia a cuestionar la realidad.

El rigorismo metodológico lleva a olvidar el carácter complejo de todo lo que se refiere a la educación y a dejar de lado los componentes de valor que implica la enseñanza y la educación.

Por ello no es extraño, ni fruto de la coincidencia, el que a medida que la educación se convierte en objeto de polémica en un ambiente más democrático, en el que los temas educativos cobran más claramente su significación controvertida, y se hace pública la discrepancia, se pongan también en duda opciones metodológicas en la investigación, cuyos supuestos coinciden con la falta de discusión teórica y con la ausencia de opciones. Es una esperanza pensar que esta apertura se produce, precisamente, cuando la crisis del paradigma cuantitativo dominante en general es muy evidente.

Para no caer en un movimiento pendular reactivo, explicable en nuestro contexto concreto, es preciso relativizar la obsesión metodologista, cambiar el orden de las prioridades. Habría que dar prioridad a los problemas que tenemos planteados y por plantear, y dejar la militancia por paradigmas, subordinando ésta a la utilidad de los mismos para tratar problemas teóricos y prácticos.

«El potencial de la investigación educativa está en su capacidad para sostener el discurso público sobre cómo las escuelas pueden contribuir a una sociedad más justa y humana» (Popkewitz, 1981, p. 313). Las posibilidades de una metodología no se pueden desligar de su adecuación a la temática: discutir cómo investigamos dentro del marco del *sobre qué* y *para qué* investigamos.

3) Una tercera vertiente de la investigación educativa, objeto para el análisis y valoración, es preguntarse por lo educativa que es la investigación educativa; es decir el *para qué* sirve.

La investigación educativa tiene que mantener un compromiso con la realidad, plantearse su repercusión en la misma, porque sencillamente, no es aseptica. Como afirma Popkewitz (1981, p. 312), todo investigador debería pensar

en las consecuencias que tiene la práctica de su investigación al margen de los resultados que genere. Y tiene que plantearse porque es un efecto real, sea cual sea el paradigma científico-metodológico con el que trabaje, más allá de instrumentos y hallazgos. El debate epistemológico no es suficiente tratándose de la investigación educativa. Es preciso cuestionar la utilidad, el *uso* potencial de la misma, que conviene distinguir de *su influencia*, pues aquél implica la intención directa de utilizarla, mientras que ésta suele ser indirecta por lo general (Shaver, 1982).

Es preciso plantearse que la práctica metodológica de investigación es una especie de tratamiento para todo el sistema educativo con efectos sobre el mismo, y por ello no es indiferente al método o paradigma metodológico que se elija, pues éste condiciona el *grado* y las *vías de aplicación*. No es indiferente para la práctica que se ejecuta ni para las posibles prácticas que se pueden ejercer como alternativa. Y esos efectos educativos, que se provocan a veces por omisión y descompromiso, llegan a penetrar muy eficazmente, colonizando mentes de políticos, académicos y profesores, aunque sólo sea ofreciendo eslogans que actúan de forma poco operativa en la interacción pensamiento-acción.

Es un hecho bastante admitido el que el paradigma de investigación analítico-cuantitativo sea causa, efecto y refuerzo a la vez de algo que es inadmisibile desde un punto de vista educativo como es la esterilizadora separación entre teoría y práctica, porque la propia investigación dominante no ha sido causadora ni de una mejor elaboración teórica ni ésta podría, por tanto, servir de palanca para la acción a través de la investigación (Gimeno, 1983b).

La investigación en principio más despreocupada de su incidencia proporciona marcos de conocimiento de la realidad educativa, resalta unos problemas, descuida otros, pone en circulación conceptos y preocupaciones que, incluso por omisión, tienen un efecto real y efectivo, aunque sólo sea porque condiciona el marco para enfrentarse con los problemas, configura, resalta un tipo determinado de problema sobre otros, etc. Por ello el descompromiso es en todo caso ignorancia del comprometimiento.

Si, en tanto que puede considerarse una práctica, la propia investigación tiene implicaciones sobre la realidad, sea cual sea el paradigma por el que se oriente, habrá que hacer explícitas esas complicidades, cómo cristaliza la penetración de teoría, investigación y práctica educativa para poder elegir entre los paradigmas posibles. En este sentido nos enfrentamos con moldes de pensamiento muy bien establecidos.

Dentro de los supuestos implícitos de paradigma analítico cuantitativo está el de que no son los investigadores los responsables de la traslación práctica de los resultados que ellos elaboran; en todo caso dicha responsabilidad es competencia del político o del práctico. La dimensión de la posible utilización de la investigación no incumbe a la investigación que busca «desinteresadamente» el conocimiento, siguiendo la distinción entre ciencia teórica y aplicada, el descompromiso con la realidad y la creencia de dedicarse a una actividad ajena al

mundo de los valores, en el que las opciones tomadas implican arriesgarse en una dirección determinada y nada tienen que ver con el contexto institucional y social en el que se realiza la investigación. A fin de cuentas, como recuerda Shaver, plantear el tema del posible uso de la investigación en la práctica es partir del supuesto no discutible de que la sociedad ha de gobernarse por patrones racionales en los que tiene un papel el conocimiento, y por ello el debate sobre la utilidad de la investigación ha de ser ineludible.

El objetivo implícito de gran parte de la investigación sobre la educación es el «mejorar» las prácticas reales existentes y menos el contribuir a cambiarlas en otras condiciones. El carácter complejo, contradictorio y problemático se reduce con la adopción de métodos que implican un discurso aséptico sobre la realidad, siguiendo el papel neutral que las sociedades industriales proponen al investigador como creador de conocimiento (Popkewitz, 1984).

La discutible utilidad general de la investigación se aclara cuando se analizan sus supuestos. La separación de la investigación de la práctica, la difícil traslación de aquélla a ésta es un efecto inherente a la elección de paradigmas de investigación. Y me parece indiscutible considerar esta dimensión de utilidad como algo básico a la hora de cuestionar el tipo de investigación educativa más conveniente para la educación que es procurar el que la investigación sobre la educación sea educativa en la medida que transforma a la práctica. La investigación en educación tiene que tener un compromiso explícito con la mejora del conocimiento y de la práctica de la misma y en ese doble sentido hay que injuiciarla. Investigación para *qué* y para *quién*; el *cómo* es una decisión condicionada por las respuestas a esas dos preguntas. El propósito y el problema de investigación nos indica qué información hay que buscar como relevante y qué metodología es la adecuada para encontrar y tratar dicha información.

El cuantitativismo dogmático, sus miopes defensores, ha pretendido instalarse en un exclusivismo metodológico que ha invertido el orden de los problemas, el método condiciona la información a recoger convirtiendo al problema en algo secundario y el para qué o para quién en algo totalmente ajeno. Enfatizando el rigor metodologista, soslaya la discusión teórica problematizadora y se desresponsabiliza de sus aplicaciones. Y pasa a ser objeto de investigación sólo lo que entra por esos supuestos metodológicos; es decir, el método condiciona el problema, reduciendo la entidad teórica y práctica de los problemas educativos.

El análisis de la investigación desde la perspectiva de la utilidad tiene un significado particular a destacar hasta ahora, que es su potencialidad formativa para el profesorado. En este sentido hay que considerar las posibilidades del paradigma de investigación, por la metodología que practica, por su accesibilidad al profesorado y la posible utilización de los resultados de investigación. El profesor es un elemento activo en el desarrollo curricular y en esa medida es necesario escrutar la aportación que en este tema concreto puede hacerle: analizar sobre todo la correspondencia entre la práctica de la investigación y la práctica del desarrollo curricular (J. Gimeno, 1983c).

Shulman (1978, p. 3) propone como objetivos de la investigación educativa los siguientes:

1) Informar a todos los implicados en la enseñanza sobre cuál es la práctica usual en los centros y las consecuencias que ello tiene, tanto pretendidas como las que no lo son.

2) Mejorar la comprensión que se tiene acerca de los procesos básicos de aprendizaje, enseñanza, socialización, etc.

3) Lograr una mejor comprensión de los procesos por los que se decide y selecciona la acción educativa para preparar mejor a los educadores y ayudarles en sus actividades.

4) Desarrollar y estudiar mejor estos enfoques de formación de profesores.

Sólo desde un marco comprometido con la acción, para su mejor conocimiento y mejora práctica, puede encontrar la investigación educativa su auténtica legitimación y oportunidad histórica en un momento dado, y ello pasa por servir al profesorado, lo que viene dificultando en el paradigma cuantitativo.

Pero el acercamiento de la teoría y de la investigación a la práctica tiene que plantearse en el marco de las complejas relaciones que pueden discutirse en esa polaridad. El paso o comunicación entre ambas dista de ser lineal y continuo, sin perder de vista los contextos institucionales en que están enmarcadas tanto la práctica escolar como la práctica de la investigación. Ambas están separadas con una jerarquización pronunciada, al considerar a la práctica y sus directos agentes objetos de aplicación.

Para superar la situación, como afirma R. Burns (1982), se precisa un nuevo paradigma de investigación que suponga otra definición del conocimiento, admitiendo la relación dialéctica entre teoría y práctica, que incluya las premisas de valor como propias de los hechos educativos y que ofrezca nuevas metodologías en la formación y perfeccionamiento de profesores.

4) Relacionada con la problemática elaborada en el punto anterior, es necesario ver las relaciones que un paradigma de investigación tiene con la *forma de entender la innovación*; es decir, reparar en cómo condiciona la propagación de efectos educativos en el sistema escolar un paradigma de investigación determinado u otro diferente. Y, particularmente, es importante entender las repercusiones en la formación y perfeccionamiento del profesorado: *la posibilidad de entender y aprovechar los supuestos y usos metodológicos de un paradigma de investigación como método para el perfeccionamiento de profesores*.

Recordaré que todo paradigma supone, permite y estimula una determinada distribución de papeles y de fluidez en el continuo investigación-acción, entre quien crea, distribuye y consume el conocimiento. El problema puede ser no pertinente bajo la óptica del paradigma analítico-cuantitativo que da, precisamente, por supuesto el que la modificación de práctica educativa en general no es de su incumbencia. Las propias estrategias de cambio social en las socie-

dades industriales desarrolladas, como señala Popkewitz (1984, p. 130) se han convertido en técnicas «neutrales», pretendiendo enmascarar que la *estrategia de cambio* social, educativo en nuestro caso, es parte del cambio posible. Tales estrategias plantean el marco en el que la investigación y sus productos pueden relacionarse con la práctica de la enseñanza, condicionadas por el paradigma de investigación. Por ello, entendiendo la formación y el perfeccionamiento del profesorado como una mejora de la práctica a través de las aportaciones de la investigación, es decisivo analizar los modelos de formación y perfeccionamiento, como estrategias de cambio, en relación con las posibilidades formativas de los paradigmas de investigación. (Gimeno, 1983c). Muy buena parte de la potencialidad de cambio que tenga el conocimiento y uso de los resultados de la investigación se perderán si no afectan al profesorado. Es decir que en la relación de la investigación con la práctica es preciso comprender el papel que puede cumplir la formación de profesores como elemento de innovación. En toda estrategia de innovación a los profesores se les asigna un determinado papel y, como esas estrategias van ligadas o están implícitas en paradigmas de investigación, es preciso estudiar el papel educativo de éstas para los profesores en cuanto promueven o condicionan una estrategia de cambio.

El sentir dentro del mundo especializado es que el modelo de innovación que facilita el paradigma analítico-cuantitativo, además de lento es muy difícil, cuando no imposible, por el distanciamiento que supone de la realidad y de los profesores como intermediarios. Distanciamiento inadmisiblemente cuando el objeto es el currículum, en el que el profesor es elemento mediador incuestionable.

Es evidente que, mientras del paradigma de investigación cuantitativo y analítico se deduce un modelo vertical de innovación, desde el investigador hasta el profesor (modelo de investigación-desarrollo), las estrategias metodológicas cualitativas estimulan más una innovación basada en la participación de expertos y profesores para el estudio de casos, resolución de problemas, etc... En esta alternativa el estudio de los temas y problemas, su diagnóstico y planes de solución, son auténticas estrategias de perfeccionamiento para los profesores que deben ser valoradas en esta dimensión.

Como resumen, antes de pasar a conectar estos problemas con los que plantea la práctica de desarrollar el currículum, insistiría en el doble compromiso que tiene para mí la investigación educativa y en una crucial consecuencia. a) Su necesaria ayuda para desvelar la realidad, que en alguna medida opera por mecanismos y con consecuencias desconocidas para políticos, profesores e investigadores, considerando que la propia experiencia de haber vivido y trabajado dentro del sistema educativo marca nuestro pensamiento y nuestras preocupaciones. Por ello hay que dar prioridad a la problematización de ese pensamiento educativo y de las prácticas vigentes. b) Pero, además de desvelar, hay que transformar la realidad. El conocimiento sigue teniendo un valor primordial en esa transformación, tanto a nivel político, como a nivel de los profesores, y la investigación no puede sustraerse a ello. c) Desde estas prioridades, la discusión

metodológica está en calibrar cómo los paradigmas metodológicos responden a las mismas. La militancia metodológica tiene por lo general más que ver con la defensa de intereses académicos, posiciones institucionales y parcelas de influencia, que con verdaderos problemas teóricos y prácticos. Y esta preocupación tiene que valer tanto al negar la validez general de los métodos analítico-cuantitativos, como al defender ciegamente la alternativa cualitativa. El rechazo justificado al descompromiso intelectual y ético de la investigación de corte experimentalista, junto al engorro técnico de sus procedimientos, no puede ser la excusa de una aceptación acrítica de métodos que aparecen como menos rigoristas, pero que pueden ser mucho más complicados y exigentes con la competencia teórica y práctica en su puesta en acción, lo que no deja de ser un riesgo cuando el ambiente intelectual sea de cierta pobreza.

Lo que sí me parece importante es resaltar la movilización del pensamiento que se genera con el ejercicio de estas metodologías cualitativas, de suerte que su efecto, sobre todo para los profesores, es muy positivo, aunque den conciencia de estar haciendo algo no tan decisivo con sus aportaciones al conocimiento universal como ocurre con los métodos del paradigma analítico-cuantitativo. Es la propia práctica del método cualitativo la que tiene de por sí efectos positivos, movilizadores del pensamiento y de la acción.

DESARROLLO DEL CURRÍCULUM COMO TEMA DE INVESTIGACION

Ya comenté que sin analizar el currículum, sus contenidos, forma y cómo se presente a los profesores, no puede entenderse la práctica escolar ni la actuación y pensamiento de los profesores. El currículum es el más importante justificante de la práctica escolar, entendiéndolo por tal, no la mera yuxtaposición de conocimientos, sino «una serie de acontecimientos planificados con la pretensión de que tengan consecuencias educativas» (Eisner, 1979, p. 39), desde luego estrechamente relacionados con las complejas áreas de la cultura, pero conjuntadas éstas con principios de actuación de índole psicopedagógica.

Por otra parte, además de esa concepción en la que se amplía el contenido de lo que es el currículum, al tiempo que se destacaba la idea de intencionalidad ordenada por un plan, debemos considerar que hoy, dentro de los estudios curriculares, se entiende que es importante no sólo estudiar los contenidos de los *currícula*, sino que es preciso entrar en *el proceso que sufre esa intencionalidad planificada* que implica el currículum: seguir las ideas-fuerzas, los valores que pretende difundir, en el proceso mismo de su realización, desde la planificación hasta la práctica.

La teoría curricular, como marco de problemas y conceptos en torno a esta temática, ha sido también poco operativa, más bien de corte administrativa, hecha desde la óptica de los que deciden el currículum, y menos desde su dimensión dinámica: *Es decir, estudiando los procesos que implica el desarrollo de un plan curricular en la práctica*. Hoy, sin embargo, lo más prometedor de la investigación

curricular está ahí en el proceso del desarrollo curricular, en el análisis de los mecanismos que sufren un proyecto de currículum desde su confección hasta el tipo de aprendizajes que estimula en los alumnos. Si apreciamos el currículum como un proceso en el que existe una constante interpretación y negociación entre profesores y alumnos, la perspectiva es distinta. El currículum son todas y cada una de las actividades dentro de la clase» (Werner y Rothe, 1982, p. 5), y previas a las clases añadiría yo.

Si se piensa que el currículum, una vez *seleccionado*, es algo que los profesores *adoptan* mecánicamente, *enseñan* a sus alumnos y éstos *aprenden*, sencillamente se falta a la realidad de los hechos, es un esquematismo falso. Esos cuatro procesos configuran una realidad compleja dentro de un marco institucional y sociopolítico. Estudiar el currículum no puede reducirse a comprobar efectos tangibles en los alumnos (efectos mensurables de aprendizaje), sino analizar el proceso real por el que se va configurando y materializando. Lo que lleva a tomar conciencia de la importancia de la política curricular como marco que condiciona todo ese proceso: el contexto de política curricular prefigura el contexto institucional escolar y a través de éste la práctica cotidiana de profesores y alumnos en las escuelas. Los problemas curriculares, desde mi óptica procesual, que reclamo como necesaria, descubren la necesidad de analizar los contextos de aula, institucionales y políticos como temas sustantivos de investigación, rompiendo el esquema analítico de la investigación educativa dominante.

Como ha destacado Walker (1973), los fenómenos curriculares abarcan todas las actividades por las que un currículum se *planifica*, se *crea*, se *presenta*, se *experimenta* y *critica*, se *evalúa*, los objetos *materiales* con que se instrumenta (libros, guías, etc.), procesos de *impregnación* que produce a varios niveles y en todos aquellos a los que afecta: profesores, alumnos, contexto.

Esos procesos implican *prácticas políticas*, *prácticas pedagógicas*, *prácticas de innovación*, con fuertes interrelaciones recíprocas. Esas prácticas dan sentido a la «*práctica de enseñanza*» como tal, y son todas ellas *curso dinámico de acción* difícilmente sometibles a esquemas previos de análisis y fácilmente categorizables.

Tal realidad, que se produce como dije en un contexto, crea un sistema complejo cuya entidad y validez no se puede juzgar al margen de su realización concreta, encarnada en situaciones y personajes concretos, lo que reclama análisis que vayan más allá del esquema empírico-analítico, por la propia naturaleza de los problemas y por el hecho de que ese análisis tiene que descubrir *efectos ocultos* y no previstos, generados por la propia dinámica de la interacción entre todas esas prácticas implicadas en el desarrollo del currículum.

La práctica curricular, que se concreta en una forma de enseñanza determinada, *presupone una intencionalidad*, como decía más arriba inherente al concepto mismo de currículum. Esto tiene dos consecuencias inmediatas:

a) La de que no se puede separar el currículum, sus contenidos, las prácticas que origina, de los *valores* a los que pretende servir. La objetividad de los

hechos no se puede pretender alcanzar al margen de los valores que implican. La discusión sobre cómo se logran o no los valores y principios que orientan un currículum es consustancial al estudio de otros hechos más objetivos. No hay hechos al margen de valores. No sirve el análisis descarnado de resultados de aprendizaje, de las prácticas metodológicas de los profesores, de los libros de texto, etc., sin apreciar lo que significa para el logro de valores como el *aprendizaje liberador*, la mejora *profesional* de los profesores o los valores que implican los libros de texto sobre la *democracia* y la *igualdad entre los sexos*. Y estas expresiones son valores. Es un ejemplo de lo que quiero expresar cuando digo que en el currículum existe una intencionalidad guiada por valores, que no permite la asepsia en el análisis como pretenden los esquemas metodológicos cuantitativos. La práctica escolar es consecuencia de un currículum, y éste es un compromiso de opciones, principios, filosofías y valores que afectan a sus contenidos, métodos pedagógicos responsables de efectos educativos complejos y al papel que asignan a profesores y alumnos. Un estudio correcto de esa práctica obliga a verla desde esta concatenación de fenómenos y causas, sin reducirla a «hechos objetivos».

b) Por otro lado, la idea de intencionalidad supone una orientación racional interna en los *currícula* que reclama el estudio de *cómo* se cumple y no sólo de *cuándo* se cumplen algunas de sus exigencias. La racionalidad de los supuestos, psicológicos, epistemológicos y pedagógicos, de un plan curricular no es garantía suficiente para su cumplimiento por el mero hecho de proclamarse. Es preciso ver cómo se enfrentan a ella los profesores, cómo encaja en el funcionamiento institucional, etc. La idea de una racionalidad determinada exige seguirla hasta su implantación, porque al margen de sus realizaciones concretas lo interesante que pudiera ser no significa nada. Pondré un ejemplo: En los años 70 se lanza en España la idea de la *evaluación continua* en los programas de la E.G.B. ¿Qué fue de aquella idea o intención como muestra de una racionalidad psicopedagógica, necesaria entonces y ahora también? Esta es la pregunta por la continuidad de los principios curriculares. Podemos preguntar también por cómo se entiende el *aprendizaje activo*, la nueva *orientación epistemológica* de las ciencias centrada en procesos científicos, etc., desde su proclamación en el currículum oficial hasta las prácticas concretas.

El análisis de estas realidades encarnadas en el contexto y con los agentes reales, el proceso de su moldeamiento reclama la necesidad también de apelar a las *significaciones subjetivas* que tienen los principios, hechos y las situaciones para aquellos que los experimentan, e intervienen en su configuración, porque esos significados condicionan la modulación de los principios y valores que orientan el currículum. Y en tanto que son mediadores, tienen que ser objeto al que se dirige el currículum y los principios que lo orientan. En este sentido, cada día se ve como más importante la atención a las teorías implícitas que tiene el profesor (ideas, creencias, etc., que de forma asistemática o poco estructural guían las interpretaciones, diagnósticos y planes de acción que realiza). Esas teorías son filtros moldeadores de los *currícula* que él desarrolla. Lo mismo

que es imprescindible contar con las creencias y conocimientos del alumno para explicarle los aprendizajes reales que logra y los procesos que sigue.

La idea de que la práctica educativa es lineal con las intenciones de los legisladores, administradores, teóricos o formadores de profesorado está muy lejos de la realidad. Un currículum, una nueva filosofía educativa no es implantada por el hecho de hacerse pública y «oficial». Sufre un proceso de amoldamiento en los canales por los que llega a la realidad: documentos, textos, personas, etc... Y ese moldeamiento es deformante en muchos casos, tortuoso, incluso poco racional.

Estas observaciones son llamadas de atención para la política y programas de perfeccionamiento del profesorado, que reclama, una atención a sus preocupaciones, al cómo interpretan, a cómo trasladan los principios psicopedagógicos, filosóficos y epistemológicos a sus prácticas cotidianas. Sin contar con esas *interpretaciones subjetivas* en el *contexto real* de la enseñanza que les condiciona, será difícil hacer un perfeccionamiento que no sea mero adoctrinamiento, fuente de bellos principios a pregonar, pero quizá menos para poner en práctica. La apelación a la *subjetividad* es requisito para conocer la objetividad del proceso de desarrollo curricular, en contra del supuesto positivista dominante, porque ese desarrollo curricular sería ininteligible fuera de cómo se realiza realmente; no es un juego de conceptos.

La elección del tema que he realizado no es causal. Desde mi perspectiva, es estudiando el proceso de modelación del currículum donde se descubre toda una serie de interrogantes y problemas que estimulan la búsqueda de soluciones nuevas de carácter metodológico en la práctica de la investigación. Son esos problemas los que sirven para contrastar el valor de los paradigmas de investigación. Siendo prioritario su tratamiento para conocer la realidad, ayudar a los profesores y mejorar la práctica, de acuerdo con la idea del compromiso que desarrollé anteriormente, es preciso discutir la validez de los paradigmas para tratar el tema curricular. *El currículum marca la práctica de instituciones, profesores y alumnos. La investigación sobre el currículum es por tanto camino de privilegio para interconectar teoría y acción, investigación y práctica educativa, ofreciendo instrumentos de conocimiento a sus agentes.*

Conviene caer en la cuenta de que el auge de los métodos cualitativos se ha dado dentro de la *evaluación curricular* (que no es la evaluación de los alumnos), de la *traslación curricular que hacen los profesores cuando planifican* y de los *mecanismos de implantación de nuevos currícula* (Olson, 1982), aparte de los análisis de ambientes escolares. Esto no es casual, sino el reclamo de nuevas metodologías para estudiar y solucionar nuevos problemas y otros más viejos, pero conceptualizados de otra forma.

La apertura del concepto de currículum, en cuanto a contenidos que abarca, principios que lo orientan, modos de adoptarlo por parte de los profesores, hacen de los modernos planes curriculares instrumentos explícitos de transfor-

mación de la realidad, agentes educadores del profesorado en tanto que intermediario. Hoy no se cree que los currícula sean meras selecciones del contenido, sino planes educativos de profesores y alumnos. Este hecho, junto a la inclusión de los procesos que median hasta su implantación en la realidad, que hemos comentado como objeto de estudio sugestivo y necesario, abren un panorama atractivo de investigación didáctica. A su vez, el análisis de la práctica de enseñanza-aprendizaje en el contexto curricular que la condiciona, da sentido a una investigación didáctica que no ha podido integrarse en un conjunto coherente de conocimiento, ni ha podido ser una guía eficaz para mejorar la práctica, en la medida en que ha adolecido de falta de vertebración que le diese sentido y proyección práctica. Es paradigmático el fracaso de todos los intentos de analizar la práctica didáctica con categorías de observación que carecían de un marco que explicase el valor de lo que observaban.

El conocimiento teórico-práctico de la educación, de la enseñanza, la mejora de ésta, exige un análisis en profundidad, que es en alguna medida inevitablemente cualitativo y crítico, para penetrar en el *currículo oculto* de las prácticas vigentes y para comprender los sutiles mecanismos de transformación que experimenta un plan curricular, una idea renovadora insertada en él, hasta que se implanta en la realidad. Los métodos cualitativos son más ricos para penetrar en esos análisis, lo que no excluye aportaciones puntuales de la metodología cuantitativa, subordinados todos a la comprensión o resolución de un problema, de un interrogante. Sólo que en esta perspectiva, la capacidad inquisitiva sobre la realidad, la posibilidad de interpretaciones de esa realidad dependen de los esquemas conceptuales del profesor, del investigador y del político. Se realiza así el valor del pensamiento relacionado con la educación. La práctica curricular necesita urgentemente de la teoría más que nunca porque el conocimiento se pone al servicio de la transformación de la realidad, pero se requiere una teoría comprometida intelectualmente, clarificadora más que encubridora de problemas, opciones y perspectivas.

En igual medida necesitamos romper el estrecho empirismo que no puede abarcar la complejidad y sustancia de los problemas básicos.

La investigación didáctica que realicemos al margen de estos compromisos esenciales podrá satisfacer estéticos afanes intelectuales, académicamente justificadores de nuestra existencia, pero improductivos y alineantes de nosotros mismos en la medida que nos aleja de la realidad y del profesorado, dejando a éste inerte y a la política curricular objeto exclusivo de decisiones político-administrativas. Una perspectiva cualitativa y crítica en los temas educativos y particularmente en los curriculares hace aflorar inevitablemente los problemas y temas significativos.

ESPACIOS DE INVESTIGACION CURRICULAR

El esquema que se presenta en la **figura 1** sintetiza el proceso de conexión-modulación que experimenta el currículum desde su decisión hasta la realidad del aprendizaje de los alumnos, marcando grupos de problemas que exigen clarificación, a modo de espacios de investigación para profesores y especialistas. Se señalan de esta forma espacios de investigación que sugieren dos perspectivas complementarias: la necesidad de conocer problemas que se originan dentro de cada nivel y la concatenación o procesos en la transición de un nivel a otro: cómo, por ejemplo, una forma de realizar la programación (nivel «C») moldea la práctica escolar (nivel «D»); o cómo una forma de presentar el currículum a los profesores (nivel «B») condiciona las formas que éstos tienen de realizar sus planes docentes (nivel «A»).

Los niveles señalados son momentos clave en la recreación del desarrollo curricular en los que actualmente se trabaja dentro de la investigación didáctica, sociológica y psicológica. Diría yo más: la conciencia de la importancia de esos niveles y de sus relaciones verticales son en muy buena parte producto de la investigación cualitativa y crítica, pero no de la analítico-cuantitativa.

En principio, es necesario considerar esos niveles cuando se habla de currículum para clarificar este mismo concepto, porque en cada nivel adquiere peculiares significados, abre interrogantes específicos, se implican fenómenos diferentes y diversos tipos de decisiones. Podría resumir diciendo que lo que significa el currículum en cada uno de esos niveles es diferente, aunque exista una relación de causa-efecto entre los mismos, sin que los fenómenos desencadenados en cada nivel sean causados exclusivamente por el nivel anterior. Y son muy diferentes las técnicas y métodos de investigación que caben en cada momento porque han de acomodarse a la especificidad de los problemas planteados. Se verá claramente que en el currículum y su desarrollo se imbrican prácticas políticas, pedagógicas, etc., tal como habíamos sugerido, que ofrecen un campo exhaustivo a la investigación, considerando la unidad de todo un proceso que tiene lugar dentro de un marco institucional escolar y político-administrativo.

Explicaré con cierta brevedad el esquema, pues un análisis pormenorizado supondría agrupar la teoría dispersa del currículum en su totalidad, lo que no es mi objetivo en esta exposición.

A) Por *currículum oficial* quiero referirme al producto terminado que la autoridad política decide que es el objeto de un determinado nivel escolar, curso, etc... Las decisiones en este nivel dependen del sistema que cada país tiene, lo son a nivel central o descentralizado, con más o menos participación de instancias técnicas o especialistas aislados, con mayor o menor participación de profesores, etc... En nuestro caso ha sido un marco centralizado y con escaso nivel de autonomía reconocida, el que ha marcado una política curricular más diri-

gista que orientadora para el desarrollo del currículum, que se modificará sustancialmente a partir de las transferencias educativas a las Comunidades Autónomas.

En este nivel los problemas claves que se plantean son de índole político-social y epistemológico básicamente; es decir, qué cultura impartir en las escuelas, de acuerdo con una serie de condicionamientos psicopedagógicos. Otro problema relevante es el de las pautas de control que se prevén o suponen en este nivel, porque ello marca el margen de maniobra y creatividad en el resto de los niveles curriculares. Hasta ahora ha sido la sociología la que se ha dedicado más a este nivel, si bien entre nosotros tiene escaso desarrollo, por el hecho mismo de que el currículum no haya sido objeto de discusión, y debido a que esa disciplina ha tenido escasa acogida en el sistema universitario; más bien han existido prevenciones hacia la misma.

El paradigma que más luz puede ofrecer en este campo es el de investigación crítica, al que pertenece buena parte de la nueva sociología de la educación o sociología crítica y la propia historia de la política curricular.

B) El *currículum presentado* a los profesores o a un nivel educativo concreto, es algo más real que el anterior. En aquél se mezclan concepciones de la educación, del conocimiento y de la sociedad que se convierten en intenciones escasamente controladas en su desarrollo en el sistema educativo español.

Para comprender el currículum en su dimensión operativa o determinante de la práctica es preciso tener en cuenta los agentes que lo presentan y cómo lo presentan, para descubrir un primer nivel de recreación o traducción curricular. Este eslabón es decisivo como causante de la diseminación de un currículum determinado en la práctica.

En nuestro caso no se puede entender ni cambiar la realidad curricular si no nos paramos a considerar que son los libros de texto los que presentan el currículum oficial de los profesores, como instrumento casi exclusivo. De ahí que la acción práctica en el nivel «D» esté muy condicionada por este agente exclusivo de traslación y desarrollo curricular. Analizar la práctica de la enseñanza en nuestro caso es analizar el uso de los libros de texto, sobre todo a nivel de E.G.B.

Pero surge un nivel de análisis interesante que consiste en ver qué modulación, empobrecedora o enriquecedora, pero variada siempre, se realiza del nivel oficial curricular aquí, pues no es tanto el condicionamiento oficial lo que guía o constriñe a los profesores, sino las vías e instrumentos de traslado.

Es igualmente interesante estudiar cómo el formato que adopta el currículum está de acuerdo con una forma de realizarlo a través de la influencia de su forma de presentación, y qué dependencias produce en el profesorado, qué niveles de flexibilidad, autonomía, etc.

PROCESO DE RECREACION CURRICULAR

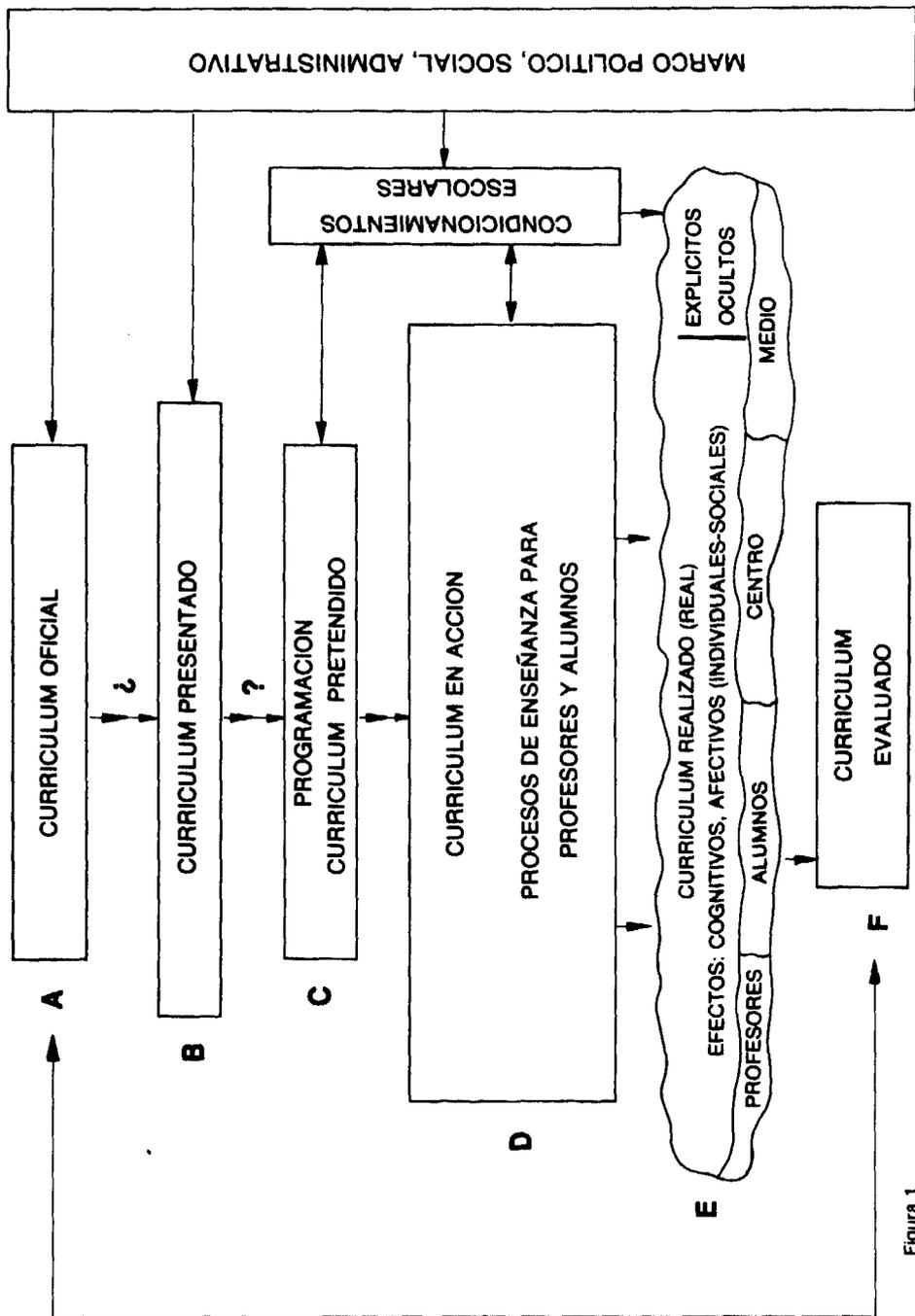


Figura 1.

Las estrategias de cambio tendrán que considerar que es este nivel curricular el que condiciona realmente la calidad de la práctica porque es el auténtico instrumento formativo de los profesores, al ser su guía inmediata y casi exclusiva para una gran mayoría del profesorado, que tiene poco tiempo y recursos formativos para depender directamente de las directrices y normas del *currículum oficial*.

C) Planes del profesor o *currículum pretendido*. Estamos al nivel del diseño curricular propio del profesor o de los centros, en el que intervienen múltiples e interesantes procesos. Por un lado la traslación que se hace del nivel anterior que determina el qué va a considerar un profesor o un grupo de profesores como objeto de su estrategia de enseñanza. Por otra parte se plantean los problemas de cómo esa traslación está condicionada y motivada por la necesidad de contextualizarla en una situación concreta. Es un nivel muy estimulante de investigación cualitativa en este momento referido a cómo planifican los profesores su enseñanza en lo que ha venido a distinguirse como fase *preactiva* de la misma, siendo preciso tomar conciencia de dos realidades: 1) Que estos planes condicionan el desarrollo real en la acción de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De aquí el interés de su estudio y de la eficacia y consecuencias de ofrecer unos determinados modelos al profesorado para actuar en este nivel. Por ejemplo, se ha podido comprobar el efecto empobrecedor que tiene el programar rigurosamente por el modelo de objetivos. 2) Pensar que el comportamiento de los profesores a este nivel está condicionado por los niveles curriculares anteriores, lo que es una seria advertencia para la validez de los métodos descriptivos tanto cuantitativos como cualitativos que no vean la dimensión temporal de todo el proceso.

La potencialidad de este nivel para la investigación es enorme, pues es aquí donde entran los niveles personales en interacción con factores institucionales y curriculares. Piénsese, como un problema-tipo, en la diversa creatividad de moldeamiento curricular que tienen los profesores de lenguaje o ciencias sociales frente a los de matemáticas.

D) El *currículum en acción* hace alusión a los procesos de enseñanza-aprendizaje que ocurren a nivel de grupo de clase y en otros contextos organizativos que no sean el aula. Es la fase *interactiva* de la enseñanza, de una complejidad enorme por ser resultante de múltiples condicionantes y decisiones, es un «suceso social dinámico» como la califica Tabachnick (1981). Esa complejidad y dinamismo contrasta con las metodologías analíticas que se han utilizado para captar sus componentes microscópicos.

Diría yo que ésta es la *práctica* por antonomasia, cuando generalmente nos referimos a la práctica de la enseñanza, sólo que ya vamos viendo que hay otras prácticas que inciden sobre ella.

Es el nivel más claramente interpersonal de la enseñanza, desencadenado, no se olvide, por motivos de desarrollo de un determinado currículum y que

no puede entenderse sin éste, los condicionamientos institucionales y el bagaje que esos componentes interpersonales aportan al encuentro. Por eso, desde mi perspectiva, prefiero llamarle currículum en acción sin reducir esa práctica a los estrictos componentes curriculares.

La investigación ha contribuido, bajo los múltiples paradigmas por los que se ha realizado, a darnos conciencia de la dificultad de comprender este nivel y de gobernarlo o dirigirlo por algún esquema concreto. Es, en buena medida, como el fruto de una espontaneidad; eso sí, institucionalizada y marcada en sus reglas básicas. Pero esa investigación abundante que ha colaborado tanto a diferenciar y enriquecer el concepto de práctica, en sus dimensiones ocultas incluso, ha olvidado generalmente las relaciones con sus determinantes claramente curriculares: ¿Cómo entender la interacción profesor-alumnos al margen del contenido y del control a que obliga el currículum? ¿Cómo comprender las relaciones de autoridad sin apelar a los sistemas de control que obliga el currículum? ¿Cómo no ver que las opciones tomadas en el nivel C) condicionan esta práctica interactiva en sus coordenadas generales?

E) El *currículum realizado* es un concepto que engloba todos los efectos reales como consecuencia del desarrollo $A \rightarrow B \rightarrow C \rightarrow D \rightarrow D \rightarrow E$, tanto a nivel de alumnos, como de profesores, centro o medio exterior. Efectos que podemos llamar de orden cognoscitivo o aprendizajes intelectuales diversos, o de índole afectiva o actitudinal, que hacen referencia tanto a individuos como a grupos e instituciones.

La práctica de la implantación de un currículum tiene consecuencias en todos esos elementos, aunque nuestros esquemas empobrecidos tiendan a fijarse en los alumnos como únicos receptores de la política curricular. El currículum en su desarrollo se ve condicionado por las personas que lo modulan y por los contextos en que se realiza esa modulación, por una organización escolar rígida o más flexible, por unos padres quizá poco sensibilizados a los «modernos» planteamientos pedagógicos, que no admiten perder el libro de texto y ven con desconfianza usos pedagógicos que no practicaron con ellos.

Pero no es menos cierto que el currículum y la política curricular pueden pretender cambiar decididamente la situación, ser elemento educador de profesores, modificador de la vida de los centros y motivo de relaciones con la comunidad exterior, o, por el contrario pensarse sólo para ser desarrollado dentro de los condicionamientos existentes. La ventaja de este planteamiento está en dar coherencia y unidad a toda iniciativa de transformación de la escuela en torno a la cultura que transmite. La innovación, en cuanto a pautas de organización escolar, debe pensarse para realizar un determinado proyecto pedagógico. Lo mismo debe ocurrir con los planes de perfeccionamiento del profesorado, etc.

Por todo ello, la evaluación curricular, que decisivamente ha impulsado la necesidad de contar con nuevas metodologías de análisis que cubriesen las com-

plejas y variadas informaciones que se precisaban para evaluar esa complejidad de efectos, ha contribuido en buena medida a desbordar los marcos metodológicos rigoristas hacia otros más comprensivos para efectos complejos no reducibles a fáciles cuantificaciones.

La evaluación curricular es un campo de investigación pedagógica inexistente para nosotros en la medida que no se ha percibido como necesaria, en la medida que los gestores del currículum no han tenido que dar cuenta de las innovaciones curriculares, y en la medida que no se podía pedir un control y conocimiento del sistema educativo, de su realidad, porque políticamente no era posible.

La evaluación curricular, su publicidad, es un eficaz sistema de democratización en el sistema educativo.

F) El *currículum evaluado* es en realidad una mínima parte del currículum realizado o real. No lo digo para fomentar más una idea de control exhaustivo sobre todo lo que se hace en la escuela, sino por caer en la cuenta, discutir sobre lo que se evalúa realmente, la validez y significación de su contenido y los procedimientos utilizados.

La importancia de esta prevención es tal, que ha de pensarse que a partir de ese currículum evaluado se determina el fracaso escolar de un alumno o el de una experiencia, el de todo un sistema o tipo de enseñanza. En este nivel «F», dada la exigencia que actualmente se tiene, se puede adquirir muy poca información sobre lo que ha sido el proceso de pasar de «A» hasta aquí, y el valor de una política curricular concreta.

Los preocupantes datos sobre el fracaso escolar son graves por las consecuencias psicológicas, académicas y sociales que tienen, pero en realidad su valoración no podremos hacerla mientras no tengamos una idea exacta de qué es lo que se está evaluando y cómo.

La pobreza de información que tenemos en este sentido impide reorientar inteligentemente todo el proceso de desarrollo curricular. Estudiar los propios niveles de reducción que se llevan a cabo en las decisiones, de que evaluar es una vía de acceso a los esquemas profundos que orientan todas las intervenciones en la recreación curricular y los agentes que lo presentan al profesorado.

El desequilibrio entre la pobreza de lo evaluado y la complejidad y riqueza de lo realmente conseguido es un reto a la investigación y a la transformación de las pautas de evaluación. No para que todo sea objeto de evaluación, algo imposible y poco recomendable, sino para ajustar mejor los buenos deseos de los principios que configuran un currículum con unas estrategias de desarrollo y evaluación congruentes.

Este es, muy apretadamente aclarado, un esquema para incitar a nuevos campos de investigación que, además de ser necesarios, pueden darnos una cier-

ta jerarquización de la entidad de los problemas, para adecuar después las estrategias de estudio, sin dejarnos llevar por una idea de «lo científico» que puede ser fruto de ideas dominantes en instituciones académicas, lugar de residencia habitual de la investigación, pero poco adecuadas a las necesidades de comprensión de los fenómenos y de su mejora.

Como puede apreciarse en la continuidad de los temas que se reflejan en cada uno de los niveles del desarrollo curricular, este campo genera una serie de programas de investigación que conectan inexorablemente la teoría con la práctica, porque indica los caminos por los que ambas se encuentran. Dan a su vez una idea de un concepto de práctica escolar más diferenciado del que solemos adoptar corrientemente. Nos descubre, en definitiva, los factores y momentos que condicionan el establecimiento de puentes entre una y otra. Compromete decididamente la investigación en el conocimiento y mejora de la educación. *Una teoría, una idea, un resultado de investigación penetrará más fácil y rápidamente en la medida que fundamente las propuestas curriculares y transforme los mecanismos de modulación del currículum.* Uno de estos mecanismos es el profesor, pero no es el único.

Este planteamiento que parte de la continuidad e interacción entre niveles de decisión política, esquemas personales de interpretación, prácticas institucionales y contexto, nos sugiere la necesidad de estudiar y mejorar el engarce entre *teorías científicas, teorías fácticas* (las que tienen los profesores, por ejemplo) y *prácticas reales, contextualizadas*, dando cabida a todas ellas.

Lo que ocurre, como consecuencia también importante, es que ese planteamiento requiere el acercamiento de la investigación a la acción, lo que no quiere decir que han de ser los prácticos los que han de hacer la investigación. El acercamiento significa no trabajar *sobre* los hechos educativos desde *fuera* de los hechos, sino comprometidos con la mejora de los mismos, al tiempo que se alcanza su conocimiento, lo que necesariamente pide acercarse al profesor en su práctica. Al menos dentro de la perspectiva curricular esto es inexcusable. «La función de la investigación educativa, por lo que hace referencia a su aplicación en la práctica, consiste en proporcionar una teoría de esa práctica educativa comprobable por la experimentación del profesor en las aulas... La investigación guía así a la acción, generando investigación en la acción» (Stenhouse, 1978).

Tal pretensión no significa aspirar a una teoría de validez universal, pues en educación en este sentido estamos tan lejos como de poder controlar el tiempo atmosférico, como diría Schulman. En el plano del conocimiento hoy es realista el aspirar a un análisis sistemático de la realidad didáctica, clarificando los problemas por medio de una serie de conceptos coherentemente relacionados. Pero esa construcción teórica explicativa tendrá validez práctica cuando ayude a los prácticos a enfrentarse con casos concretos, originales cada uno de ellos, y a todos los implicados en el proceso de modelación curricular mejorando sus perspectivas ante los problemas que tratan y sus juicios ante las decisiones que toman.

La complejidad y fluidez de los fenómenos destacados, así como el atisvamiento de cómo conectar teoría y acción, nos lleva a dudar de cualquier pretensión de logro de una tecnología precisa y acabada, fundada en el conocimiento. Creo que es más correcto y posible aspirar a unos principios de actuación técnica inteligente en la medida que están fundamentados: una tecnología *del procedimiento para enfrentarse con los problemas prácticos*, más que un procedimiento seguro de resolverlos. Más que ofrecer leyes, a los profesores hay que ayudarles modificando sus perspectivas y actitudes en el proceso de recreación curricular que ellos realizan, ayudados por teorías que mejoren sus cuadros de conocimiento. Y esto exige cercanía entre procesos de investigación y de enseñanza, entre temas de investigación y problemas de enseñanza, y cercanía en el lenguaje.

Otra consecuencia importante es de índole estrictamente metodológica, siguiendo el principio de que el tema obligue al método y no al revés. El desarrollo del currículum descubre las interacciones con el contexto. Los currícula son síntesis de opciones ante numerosos dilemas que quedan sin explicitar por lo general. Nuestra aspiración creo que puede ser la de lograr un marco coherente que debe abrirse a todo tipo de informaciones posibles sobre el sistema que aspira a comprender, a todo tipo de técnicas, rompiendo el monismo metodológico y la mitificación cuantitativista, pero sin negar las aportaciones que pueda hacer guiándose por una teoría que presente sustantividad a los problemas de que se ocupa. Es preciso un cierto eclecticismo pluriparadigmático porque el objeto que nos ocupa exige una comprensión compleja.

Los métodos cualitativos abordan las globalidades, los *casos*, los contextos, las significaciones subjetivas de los hechos y fenómenos curriculares, facilitando captaciones globales de las situaciones. Pero no pueden quedarse en una descripción de cómo funciona la realidad, aunque esto sea importante. Su integración en los procesos de desarrollo curricular darán esa proyección transformadora al imbricarse en el meollo de la causación de los hechos escolares. Sus iluminaciones serán empleadas en la comprensión previa a toda decisión, al tiempo que renuevan las creencias que los profesores llevan a la práctica.

Esta conjunción entre investigación y desarrollo curricular, lo que significa utilizar la investigación en el desarrollo del currículum e investigar en la acción mientras eso ocurre, es un recurso *profesionalizador* del profesorado, capacitación profesional encardinada en su propia práctica, que rompe la costra de su sentido común. Pensemos que el profesor moldea el currículum inevitablemente; entonces, démosle instrumentos para que lo enriquezca, lo traslade con flexibilidad y creativamente en lugar de que ocurra lo contrario. Eso sí, haciendo de la política curricular un marco intencionadamente flexible y sugeridor para que eso sea posible.

Me he interesado en resaltar sobre todo la defensa del principio de cómo los problemas técnicos de orden didáctico (el proceso de enseñanza-aprendizaje del nivel «B») no pueden entenderse sin una perspectiva curricular global.

Y por otro lado, creo que ello es un recurso para articular la investigación con la práctica curricular. Investigación y currículum han ido separadamente, así como se ha separado discusión de paradigmas de investigación y marcos de conocimiento, de las disquisiciones sobre filosofías o paradigmas curriculares. Personalmente, en otros trabajos, he pretendido esclarecer esa conexión (Gimeno, 1983b) y he desarrollado con más dedicación cómo una filosofía curricular concreta, como es el enfoque tecnicista de la pedagogía por objetivos, es concomitante con un marco de conocimientos que permite un análisis de sus consecuencias prácticas en los diversos niveles curriculares (Gimeno, 1982a).

J. Martín (1983) ha realizado un intento de explicar cómo los paradigmas más destacados en la investigación se corresponden con aproximaciones a los temas curriculares. Los métodos cuantitativos, analíticos, conductistas, etc., englobados dentro del *paradigma cuantitativo* se corresponden con una concepción tecnocrática y *reproductista* en el currículum. Es decir, que los marcos teóricos que sustentan la investigación, sustentan también modelos para entender qué es el currículum, y en la medida que la política curricular y todo su desarrollo se basen en algunos de ellos condicionan decisivamente la práctica. Las formas de acercarse al conocimiento van ligadas a las posibilidades de enlazarlas con la acción (Van Manen, 1977).

Los métodos *cualitativos* en la investigación que se han ocupado de describir y elaborar esquemas de explicación de los procesos que tienen lugar en los contextos escolares, en el pensamiento del profesor, etc., se corresponderían más bien con una aproximación *constructiva* en el currículum. En ésta se parte del supuesto de que profesores y alumnos son en alguna forma creadores o procesadores del contenido curricular. Por ello estudiar cómo interpretar, desde su contexto escolar, el currículum es el objetivo fundamental para entrar en el proceso interactivo que es el desarrollo curricular.

El *paradigma crítico-científico* en la investigación, que concibe al conocimiento y la investigación como instrumentos para conocer y transformar la realidad, y que ha sido explicado en el campo educativo por Popkewitz (1984) y Tabachnick, se correspondería en el currículum con una aproximación *reconstructiva*, no meramente modeladora del currículum «recibido», sino transformadora de la práctica escolar en consecuencia con una forma distinta de entender su papel en las instituciones educativas y en la sociedad en general.

Se cuestionan las prácticas de los profesores, las de la institución, así como el contenido y métodos que propicia el currículum. «Yendo más allá de la tradición etnográfica y cualitativa, en la que el investigador pretende describir lo que ocurre desde la perspectiva del participante, los estudios crítico-descriptivos interpretan los datos en relación con un marco social más amplio en relación a consideraciones teóricas, para revelar los múltiples significados y dimensiones ideológicas de la actividad de la clase. El investigador critica los fenómenos de acuerdo con esas interpretaciones y llama a cambiar la práctica y la teoría» (J. Martín, 1983, p. 17).

Esta traslación de paradigmas de conocimiento y su correlación con formas de entender su aplicación y compromiso con la realidad, es una proyección de las categorías de conocimiento de Habermas (1982) en relación con tres tipos de intereses: aproximación naturalista para intervenir *técnicamente*, aproximación hermenéutica para *interpretar* y aproximación científico-crítica para *transformar* o interés emancipatorio.

La perspectiva reproductiva, que es y ha sido la dominante, ha empobrecido el concepto de currículum y de práctica de enseñanza. Dentro de los estudios curriculares, esa óptica ha sido concomitante con enfoques eficientistas en el currículum, preocupados por la acomodación de las prácticas escolares a las exigencias oficiales de los administradores de la escuela y del currículum.

Se ha preocupado por el control muy decididamente, estudiando el currículum como una correspondencia estrecha entre medios y fines u objetivos. La teoría curricular más clara en esta perspectiva, una de sus más coherentes y primeras funciones, es la de R. Tyler (1983).

Esa preocupación por el control, junto a la idea de que sólo lo mensurable es objeto de tratamiento en el método científico, ha llevado a enfatizar la importancia de los resultados de aprendizaje más fácilmente, evitando considerar otros procesos y resultados educativos difíciles de calibrar y sobre los que no es fácil adoptar un consenso fácil en su apreciación.

Así, los aprendizajes más interesantes, los nuevos aprendizajes para una escuela tradicional, no tienen cabida (Elliott, 1980, p. 311). El evaluador, el profesor, encuentra más fácil controlar resultados que reflejan aprendizajes de «memoria» (recordar o reconocer datos, hechos o principios previamente aprendidos) o resolución de problemas rutinarios (operar con fracciones, por ejemplo), pero es más problemático evaluar procesos de comprensión y elaboración de los alumnos en los que existe un cierto nivel de incertidumbre. Las exigencias del método condicionan el objeto de estudio y la prioridad por los aspectos de la realidad educativa más fácilmente mensurables. «Aquello que se mide se resalta en los programas escolares porque la medición se convierte en el procedimiento por el que se determina la calidad educativa» (Eisner, 1979, p. 12).

Los presupuestos metodológicos de investigación, que coinciden con una primordial intención de búsqueda de control, marcan la prioridad de ciertos objetivos de la enseñanza, aquellos contenidos curriculares más tradicionales, proponen un patrón de calidad educativa y pasan a ser reforzadores de una teoría curricular, por eso mismo, reproductora, homogeneizadora. Todo el movimiento de los objetivos en la enseñanza, la proliferación de los tests, la obsesión por la evaluación, etc., son coherentes con la «ideología» dominante en la investigación educativa y sus proyecciones en la teoría y práctica curricular.

Los problemas de adaptar el currículum a los contextos, a los alumnos, el papel activo de éstos en el aprendizaje, la creatividad metodológica de profesores y alumnos, la búsqueda de una escuela más rica y humanizadora, han que-

dado relegados en las prioridades del pensamiento educativo tecnocratizado y de la investigación educativa. Simplemente, porque cambiar la realidad educativa no es la misión del conocimiento técnico, como señala Habermas (1982).

La entrada de métodos cualitativos y críticos que ponderan el valor del conocimiento de los procesos para cambiar la realidad, que unen el papel de la reflexión con la acción emancipadora en la investigación y en la formación y perfeccionamiento del profesorado, donde éste no es mero transmisor sino creador y recreador de la realidad, ofrecen un panorama más prometedor al conocimiento de la educación, a la emancipación profesional de los docentes y a la mejora de la práctica a través del conocimiento comprometido.

Los paradigmas de creación y aplicación de conocimientos tienen fuertes repercusiones en la concepción del currículum y en la formación del profesorado, en tanto que estos dos campos son los vehículos esenciales en la interconexión entre teoría y práctica. Cambian los papeles que se asignan al profesorado y la forma de concebir su competencia profesional, cambian los puentes entre las ideas y la acción, siendo el currículum un paso esencial entre ambas.

Y la misma idea de profesionalidad, en qué consiste la competencia del profesor, depende de cómo se conciba su papel, y de cómo se planteen las *relaciones del saber con el hacer*. Hoy se atisban nuevos caminos, pero no hemos de dejar de reconocer que «carecemos de un análisis de la práctica de la enseñanza que relacione a ésta adecuadamente con las bases del conocimiento sistematizado sobre el que fundar cualquier actuación inteligente (J. A. Diorio, 1982, p. 257).

El profesor ha tenido más bien un papel pasivo, adaptativo al currículum exigido a él y a sus alumnos. Su función era ejecutar. La teoría educativa, y la investigación no caía en que inexorablemente cumplía un papel recreador, porque sencillamente esa no se quería que fuese misión suya. El énfasis en las teorías y esquemas técnicos del currículum se pone en que se adapte mejor a lo que de él se exige. Si hoy se da importancia al papel activo del profesorado es porque una nueva filosofía, que tampoco es nueva, está cobrando más peso. Se abren paso otros esquemas de concebir la práctica curricular en la que el papel creador del profesor se reconoce que existe y además se proclama como necesario.

Ese papel creador necesita de un conocimiento diferente como base legitimadora de su autonomía profesional, pues el conocimiento generado por el paradigma analítico-cuantitativo legitima la práctica del investigador pero no la del profesor, que exige cubrir una serie de necesidades específicas. Ese conocimiento necesario rompe los estrechos moldes en que ahora está planteada la formación del profesorado y reclama la atención a todo el proceso de creación y desarrollo curricular (G. Berg, 1983).

La relación teórica-práctica en cada paradigma de investigación es distinta, en grado y forma de aproximación, adjudicando también diferente grado y tipo

de autonomía al profesorado en su propia práctica docente y en la creación y validación del conocimiento útil de la enseñanza.

Si la práctica es cambiante, dinámica, compleja, sistemática, o como quera-
mos llamarla, se reclama al tiempo un papel creador del profesor, en la medida
en que no se dispondrá de un conocimiento preciso trasladable y generalizable
en forma automática a todas las situaciones concretas; más necesario será, como
afirma Diorio, apelar a la reflexión y capacidad de decisión de los profesores,
porque autonomía profesional y precisión en el control de la práctica que tie-
ne un conocimiento exterior a ellas son inversamente proporcionales.

La separación entre teoría y práctica es más acusada en el caso de los pro-
fesores que en el de otros profesionales de nuestra sociedad. Esto no sólo tiene
raíces históricas, que para todos creo son evidentes, sino que denuncian el sig-
nificado que la propia educación tiene para la sociedad, y los patrones de crea-
ción de conocimiento sobre la educación.

Buscar mejores cotas de calidad en la educación, más protagonismo de los
profesores, requiere denunciar la relación que ha tenido el conocimiento con
la práctica, los caminos que se han utilizado, revisar el conocimiento dominan-
te y las prácticas de investigación. Pero sería peligroso que con la fuerza de la
denuncia de las insatisfacciones vividas quisiera dar valor al espontaneismo de
las prácticas, sin buscar otras bases científicas, otros modos de acercar la teoría
y la práctica, otra teoría y otra investigación educativa que hoy, simplemente,
existen como caminos prometedores.

Los métodos cualitativos son una llamada a una participación más «demo-
crática» en la elaboración del conocimiento educativo y más colaboradora entre
los implicados en el *continuum* teoría-práctica educativa. Nos dan conciencia de
que *pensar, decidir y hacer la educación no son papeles separados, porque el pensar la
educación (cultivar la teoría o la investigación) equivale a configurar la práctica de algu-
na forma. Políticos, profesores e investigadores, todos deciden de alguna forma la práctica,
todos hacen política* en la medida que sus parcelas de actuación configuran la rea-
lidad. Analizando la práctica del desarrollo curricular y las dependencias entre
marcos de conocimiento y realidad, tomamos conciencia de la necesidad de ver-
tebrar mejor el pensamiento, la decisión y la acción, porque de hecho no están
separados, sacando de ello las consecuencias oportunas.

El estudio de los problemas curriculares es condición para no separar la teo-
ría de la práctica, descubriendo la necesidad de romper el monismo metodoló-
gico exclusivista que ha impuesto el cientifismo cuantitativista, y entrar en las
esferas de otros paradigmas metodológicos que den cabida tanto a los proble-
mas que se planteen como al compromiso de cambiar la realidad para mejorar,
lo que es, en definitiva, el propósito del currículum, así como debe ser el objeto
fundamental de la investigación educativa.

REFERENCIAS

- BERG, G. (1983): «Developing the teaching profession: Autonomy, professional code Knowledge base». *The Australian Journal of Education*. Vol. 25, No. 2, pp. 173-186.
- BURNS, R. (1982): «The need to problematise educational knowledge» en R. Goodnings (Ed.). *Changing priorities in teacher education*, (Londres, Croom Helm).
- CRONBACH, L y P. SUPPES (Eds.) (1969): *Research for tomorrow's student*, (Nueva York, Mcmillan).
- DIORIO, J. A. (1982): «Knowledge, autonomy and the practice of teaching». *Curriculum Inquiry*, 12, 3.
- EISNER, E. (1979): *The educational imagination* (Nueva York, Macmillan).
- ELLIOTT, J. (1980): «The implication of classroom research for professional development» en E. Hoyle (Ed.). *Professional development of teacher*, (Londres, Kogan Page), pp. 208-324.
- GIMENO, J. (1982a): *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*, (Madrid, Morata).
- (1983b): «Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad». En J. Gimeno y A. Pérez, *La enseñanza, su teoría y su práctica*, (Madrid, Akal), pp. 166-188.
- (1983c): «El profesor como investigador en el aula: Un paradigma de formación de profesores». *Educación y Sociedad*. No. 2, pp. 51-73.
- HABERMAS, J. (1982): *Conocimiento e interés*. Madrid. Taurus.
- MARTIN, J. (1983): *Approaches to research on teaching: Implication for curricular theory and practice*. (Michigan State University).
- OLSON, J. (1982): *Innovation in the science curriculum*, (Londres, Croom Helm).
- POPKEWITZ, Th. (1981): «Educational research: Values and visions of social order», en Giroux H. y W. Pinnar, *Curriculum and instruction*. (Berkeley, McCutchan).
- (1984): *Paradigm and ideology in educational research*. (Londres, The Falmer Press).
- SHAVER, J. (1982): *Making research useful to teacher*, (Boston, National Council for the Social Studies).
- SHULMAN, L. (1978): *Relating theory to practice in educational research* (Michigan State University).
- STENHOUSE, L. (1978): *Applying research to education*. Discurso presidencial ante la *British Educational Research Association*.
- TABACHNICK, R. (1981): «Teacher education as a set of dynamic social events» en R. Tabachnick (Ed.): *Studing teaching and learning*. (Nueva York, Praeger).
- TANNER, D. y L. (1980): *Curriculum development, Theory into practice*. (Nueva York, Macmillan Publishing) 2.ª edición.
- TYLER, R. (1973): *Principios básicos del currículum*. (Buenos Aires, Troquel).
- VAN MANEN, M. (1977): «Linking ways of knowing with ways of being practical». *Curriculum Inquiry*. Vol. 6, No. 3, pp. 205-228.
- WALKER, P. (1973): «What curriculum research». *Journal of Curriculum Studies*, 5, 1.
- WERNER, W., y R. ROTHE (1982): *Curriculum Praxis. Doing school ethnography*. University of Alberta.

