



Hacia una perspectiva deliberativa en la construcción del curriculum (*)

J. Félix Angulo Rasco (**)
Dpto. de Didáctica y organización
Universidad de Málaga

RESUMEN

El presente trabajo, que es la continuación de un artículo anterior (Angulo 1989), pretende analizar las dimensiones y las características de la deliberación curricular, como una nueva perspectiva de construcción del curriculum. Para ello, se analiza en primer lugar el pensamiento de Schwab, para centrarse, posteriormente, en el pensamiento y la práctica de Stenhouse, a través del análisis pormenorizado del Proyecto Curricular de Humanidades propuesto por dicho autor, haciendo especial hincapié en sus consecuencias genéricas.

Introducción

Una de las dos cuestiones que quedaron sin contestar en un trabajo anterior (Angulo 1989) hacia referencia, concretamente, al proceso argumentativo a través del cual era posible la selección de los principios de procedimiento que han de regular la acción educativa. Afirmábamos allí que, al contrario que la racionalidad tecnológica (a la que le basta el poder nomológico e impersonal de las reglas técnicas), la racionalidad práctica exige y re-

cesita de un proceso moralmente aceptable y legítimo, que permita la discusión razonada y la reflexión crítica e informada de todos los participantes e implicados en el proyecto educativo. Este proceso argumentativo no es ni más ni menos que un proceso de construcción curricular, que acentúa y hace hincapié, sin embargo, en el carácter moral de la acción en un doble sentido: en cuanto a la necesidad de explicitar el valor educativo de nuestras decisiones curriculares, y en lo tocante al entramado moral y humano de la construcción y relación misma entre los argumentadores; di-

(*) Quisiera agradecer a los profs. J. Barquín, A. I. Pérez Gómez, y J. Contreras Domingo, del Dept. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, la lectura y comentarios críticos de parte o la totalidad de este trabajo; así como a los alumnos de 4º curso de Ciencias de la Educación (curso 1988-1989) sus comentarios, en algunos casos muy críticos, a las ideas aquí defendidas. También quisiera agradecer a los profesores, investigadores y personal del C.A.R.E. (Centro de Investigación Aplicada en Educación, de la Universidad de East Anglia), y especialmente a B. MacDonald y a L. Haynes, cuanta ayuda y facilidades me proporcionaron para trabajar en y con los archivos del centro sobre el Humanities y la obra de Stenhouse. Los errores que permanezcan, no pueden ser mas que imputables a mi persona.

(**) Edif. Rectorado. Desp. 312
El Ejido, s/n

cho de otra manera: el proceso de argumentación ha de hacer referencia a un compromiso moral sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero sólo puede alcanzarse dicho compromiso, en tanto en cuanto, el proceso mismo sea un ámbito justo de deliberación, en el que la libertad democrática de participar, opinar y razonar, no exima del compromiso en la acción.

Pues bien, aunque las raíces mismas de esta perspectiva habría que situarlas en la Ética a Nicómaco (Elliott 19, 1983a, 1983b; Angulo 1988a)(1), en la que Aristóteles contrapone la acción práctica a la acción técnica, y en la que señala la necesidad de *deliberar* sobre los asuntos prácticos, i.e. los asuntos públicos que atañen a los ciudadanos de la *polis*, en este trabajo quisiera, por el contrario, rastrear las implicaciones directamente curriculares que conlleva la adopción de la deliberación como proceso genérico de construcción curricular. Para ello, expondré brevemente, y en primer lugar, el pensamiento de Schwab, por ser uno de los primeros autores en asumir abiertamente dicha perspectiva, para pasar, en segundo lugar, al tratamiento que de la deliberación curricular adopta Stenhouse en su *Humanities Curriculum Project* (Proyecto Curricular de Humanidades).

El Lenguaje de la Práctica

Ha sido Schwab (1969, 1971), como decía, el primer autor en plantear seriamente la posibilidad y necesidad de un enfoque abiertamente práctico con respecto a los problemas y dimensiones del diseño y desarrollo del currículum. Especialmente desalentado ante la incompetencia práctica del conocimiento de las ciencias socio-conductuales (su elevada abstracción y su radical pluralidad temática) (1969, págs. 23 y ss; 1971, págs. 322-333), y la excesiva confianza depositada por el pensamiento curricular en los logros teóricos de dichas ciencias a expensas de su propia realidad intelectual e interactiva, Schwab pensó que sólo desde la asunción de la concreción y par-

ticularidad de las acciones y fenómenos educativos así como desde su complejidad institucional y personal (problemas a los que todo currículum ha de hacer frente) sería posible superar la incongruencia entre la teoría y la práctica educativa (1971, pág. 322).

Su respuesta más significativa, fue desglosar tres tipos de *artes* por los cuales resulta factible aprovechar, desde la práctica educativa, el caudal de conocimiento teórico-científico disponible: modalidad práctica, cuasi-práctica, y ecléctica (1969, 1971); dependiendo cada una de ellas, del peso determinante que dicho conocimiento tiene en las decisiones finales, y, además, de la complejidad y urgencia de los problemas educativos mismos.

«Los cuerpos de conocimiento que hemos heredado de las ciencias conductuales -afirma-, tomados separadamente, se aplican sólo de modo imperfecto a los problemas prácticos, problemas que aparecen en redes globales de complejidad original... Lo que necesitamos es una *cura práctica* un recurso para construir puentes temporales y tentativos entre las partes útiles de los cuerpos de conocimiento en el curso de su aplicación a los problemas prácticos... Estas artes están dirigidas a la estructura esencial de las teorías. Son artes que identifican los mecanismos que pueden conferir la apariencia de completud a la materia de la investigación... [son artes]... que determinan, qué partes de otras ciencias, y otras teorías, pueden ser usadas para trabajar con las teorías que poseemos, y qué no.» (1971, págs. 330-331).

Cada arte muestra, a su manera, los límites y perspectivas particulares de las teorías en uso, y de otras teorías utilizables, indicando sus contribuciones posibles y potenciales (Fox 1972). El núcleo central del *arte* práctico, la dinámica intelectual por la que las decisiones son adoptadas y los problemas resueltos, viene representado por la *deliberación* (Elliott 1986). La deliberación para Schwab [y para Reid (1981, 1985)] es un *proceso moral* de argumentación *arduo* y *complejo*, por el que todos aquellos responsables e implicados en la práctica educativa, practican el *arte* correspondiente (Reid 1985, pág. 5; Schwab 1969, pág. 34) de creación y decisión curricular, de construcción de una acción educativa racional desde el aprovechamiento práctico, y no técnico, del conocimiento disponible. En tra-

(1) Véase Ética a Nicómaco, Libro III, capítulos 1 a 5 (1110a-1115a).

bajos posteriores, Schwab (1973, 1983) ha desarrollado y completado la estructura organizativa y las implicaciones de su propuesta, estableciendo el papel de los especialistas, los profesores, los estudiantes, los miembros de la comunidad, y la autoridad educativa en el grupo de trabajo deliberativo básico(2).

Pero no va a ser, como ya decía al principio, la perspectiva representada por Schwab y sus seguidores, la que va a constituir el núcleo central de mi exposición, sino, por el contrario, el movimiento de cambio curricular surgido alrededor del planteamiento *praxeológico* de Stenhouse (Elliott 1983a). Por dos razones: Primero, porque a pesar de la indudable riqueza y las sugerencias de todo tipo que se encuentran en los trabajos de Schwab (como su cuestionamiento de la relación medios-fines (1973, pág. 365)(3), que lo entroncan con los planteamientos de Peters (1968, 1973) y del mismo Stenhouse (1968, 1970, 1971, 1981); o como su énfasis en la necesaria participación de los profesores en la construcción deliberativa del currículum (1983, págs. 245 y ss.), su obra no realiza una crítica explícita a la propia estructura y calidad del pensamiento teórico en educación. Para Schwab, el *arte práctico y ecléctico* y la *deliberación curricular*, son mecanismos de adaptación del conocimiento teórico-científico generado en las ciencias conductuales; pero sin entidad suficiente como para generar conocimiento propiamente educativo. Aunque Schwab critica la teorías disponibles porque su estructura epistemológica es inoperante como guía de la práctica, no plantea la posibilidad de construir teorías educativas desde la práctica misma. Por decirlo así, su propuesta es, en última instancia, una propuesta para acomodar de modo más eficiente el conocimiento teórico (externo y descontextualizado) a los problemas educativos y curriculares, pero nunca una reconceptualización y transformación profunda del conocimiento teórico-educativo desde el conocimiento de

la práctica (como en Stenhouse); lo que significa que su pensamiento sigue aferrado, lamentablemente, a cierto ideal positivista de teoría científica (Van Mannen 1977, pág. 207)(4). Segundo, justamente por su implícita orientación adaptativa, cortocircuita cualquier análisis crítico de la realidad social y política de la educación y del currículum, algo que, sin embargo, no ocurre con las ideas de Stenhouse (véase Elliott 1984). La deliberación práctica de Schwab, termina convirtiéndose en un mecanismo de apoyo y refuerzo del sistema educativo vigente que deja, desde luego, sin cuestionar; en lugar de convertirse en una plataforma de transformación emancipadora de la realidad educativa. Por estas dos razones, los conceptos de práctica y de deliberación, tal como Schwab los entiende, son del todo insuficientes como para modelar y vertebrar, en toda su amplitud, el discurso verdaderamente coherente, sugestivo y crítico que el *currículum práctico* necesita.

El Currículum Práctico

Quisiera empezar, para retomar el hilo argumental, citando y analizando una definición de currículum que resume la línea sustancial del pensamiento educativo de Stenhouse. Esta definición, posee dos cualidades difícilmente encontrables juntas: es tanto una definición programática, como una definición descriptiva; aceptable en principio por su gran generalidad, y al mismo tiempo, reconocible y enunciativa de las ideas de una corriente, como ha sabido ver oportunamente Contreras Domingo (1987). La definición de currículum propuesta por Stenhouse (1981) es la siguiente:

«Un Currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica» (pág. 29).

- (2) Este componente deliberativo del currículum, ha sido también retomado por Walker (1971), como núcleo de su modelo *naturalista* de desarrollo curricular que, junto a las plataformas de significado y los conocimientos teóricos que los participantes introducen en la deliberación, dan como resultado un diseño curricular, entendido como *conjunto de decisiones* para la acción educativa (1971, pág. 271).
- (3) Para un análisis crítico de la tecnología de la Educación, como expresión de la racionalidad educativa, véase Angulo (1988b).

De esta definición podemos entresacar varias características: Primero, en un curriculum toma cuerpo un *propósito educativo*, o una *intencionalidad educativa*, a través -segundo- de una serie de principios y rasgos propios y distintivos. Tercero, estos principios y rasgos, que definen el curriculum, pero que también permiten que el *propósito educativo* sea explicitado, deben ser susceptibles de discusión pública (i.e. de justificación argumentativa y crítica). Un curriculum que o bien cierre cualquier análisis crítico de su estructura y sus posibles consecuencias, o bien impida el escrutinio de su *realidad práctica*, automáticamente pierde su legitimidad. Cuarto, y en éste último sentido, todo curriculum debe poder ser trasladado a la práctica; esto quiere decir que un curriculum es una empresa intelectual, material y humana encaminada a la realización práctica de los ideales o los propósitos que lo significan. El curriculum por lo tanto, adquiere su sentido último en su *realización práctica* mucho más que en su base y fundamentación teórica.

Las dos características principales de la definición (y mutuamente dependientes) son la primera y la última: el curriculum comprende e identifica un propósito y una práctica educativa; es decir, un curriculum plantea un ideal *valorativo* sobre la educación que se pretende realizar en las escuelas, de tal manera que dicho ideal pase a ser una acción (o unas acciones) y no sólo una *intención*. Ideas y acciones son los dos ejes medulares de todo curriculum y de toda propuesta curricular (proyecto o programa educativo, si se quiere). En este sentido Stenhouse enfatiza que el curriculum puede ser visto como:

«una recomendación política expresada en una estructura de acción» (1981, pág. 173).

«Un curriculum es una especificación que puede ser desarrollada en la práctica... Las ideas de un curriculum tienen que ser comprendidas, y comprendidas en su relación con la práctica... Un nuevo curriculum expresa ideas en términos de práctica y disciplina la práctica por las ideas» (Stenhouse 1975, pág. 107). (Véase también Stenhouse 1978, pág. 1).

Dentro de este marco conceptual podemos destacar, al menos, tres problemas que afectan a la construcción del curriculum, tal como viene enunciado por Stenhouse. En primer

lugar, ¿cómo justificar críticamente las ideas o las intenciones educativas del curriculum? En segundo lugar, si las recomendaciones políticas, o simplemente las ideas educativas, deben ser realizadas en la práctica (o actuación) ¿cómo relacionar el claro componente moral y político de las intenciones con acciones educativas concretas? Dicho de otra manera: ¿Con qué criterios podemos seleccionar acciones coherentes con respecto a los ideales educativos propuestos? En tercer lugar, ¿cómo asegurar la coherencia entre intenciones y actuaciones curriculares, ante los problemas que puedan plantear la realidad compleja e incierta del aula, teniendo en cuenta, como señala Stenhouse (1981, pág. 174), que los detalles concretos de la práctica misma, no pueden ser derivados de los ideales, las intenciones o los principios curriculares?

Estas tres cuestiones, como podemos recordar, reformulan las dos que dejamos sin contestar al final de un trabajo anterior (Angulo 1989): la que hacía referencia a la justificación de los ideales a través de los principios de procedimiento, y la que hacía referencia a la coherencia entre principios de procedimiento y acciones. Mientras la primera plantea la necesidad de un proceso de deliberación para el curriculum, la segunda lo hace con respecto a la importancia y necesidad de investigar el grado de coherencia entre las acciones que la adopción de un curriculum genera, y las intenciones que lo significan, lo que Elliott (1980, 1981b) denomina *investigación-acción*. En lo que sigue, y como ya he advertido, voy a analizar únicamente las implicaciones y dimensiones de la *deliberación* curricular, ejemplificando dicho análisis a través de un proyecto curricular que fue desarrollado, promovido y experimentado por el mismo Stenhouse: el *Humanities Curriculum Project* [H.C.P.] (Stenhouse 1968, 1970, 1971).

El Proyecto parte de la asunción de que el estudio de las *Humanidades* (Sociología, Geografía, Historia, Economía, etc. (Stenhouse 1970, pág. 4) es importante porque permite:

«la comprensión y el juicio en aquellas áreas de la vida práctica que envuelven complejas consideraciones de valor y tradiciones culturales» (Stenhouse 1968, pág. 26).

Desde esta idea básica, que ya es por sí misma una posición valorativa, se desprende el fin sustancial del proyecto:

«Desarrollar la comprensión de las situaciones sociales y de los actos humanos, y de las cuestiones valorativamente controvertidas que incluyen» (Stenhouse 1970, pág. 1).

Este fin educativo, representa y explicita una posición moral tanto con respecto al tipo de contenido educativo, y la metodología a utilizar, como, asimismo, con respecto a la estructura social de interacción posible entre el profesor y los alumnos(5). Analicemos, pues, el fin educativo enunciado por Stenhouse con más detalle (Stenhouse 1968, 1970, 1971, 1981; Elliott 1975).

La idea de comprensión (y su desarrollo), representa el núcleo esencial del fin educativo expresado por Stenhouse. Utilizando el enfoque planteado por Peters (1968, 1973), las implicaciones de dicho fin educativo pueden ser desglosadas en una serie de principios de procedimiento.

El Proyecto de Humanidades asumió los siguientes

1. Cuestiones controvertidas deben ser tratadas en clase con adolescentes.

2. El profesor tiene que aceptar subordinar su enseñanza en dichas áreas sujetas a controversia, al criterio de neutralidad, y asumir como parte de sus responsabilidades, no imponer (ni promover) sus propios puntos de vista.

3. El modo de investigación en las áreas sociales disputables, deberá ser la discusión, no la instrucción.

4. En las discusiones se propiciará más la protección de los puntos de vista divergentes entre los participantes, que el logro del consenso.

5. El profesor como moderador de las discusiones tendrá la responsabilidad sobre la calidad del aprendizaje, cuidando que los puntos de vista, y las opiniones sean presentadas y justificadas con razones y evidencias. (Stenhouse 1970, pág. 1; Elliott 1981a, pág. 7).

Estos cinco principios de procedimiento son principios de enseñanza, que se constituyen, no sólo como definidores del fin educativo, sino como criterios para la actuación y la decisión educativa. Con estos cinco principios es posible tomar decisiones, y actuar en consecuencia, sobre la selección de los contenidos, de las experiencias de aprendizaje, del método de enseñanza, y la estructura social de relación, de tal manera que sean compatibles y coherentes con dicho fin educativo, es decir, de tal manera que promuevan y desarrollen la comprensión de los actos humanos y las situaciones sociales. El entendimiento del fin, por lo tanto, viene dado por su articulación en procedimientos que gobiernan el proceso de educación, y no por medio de objetivos, o resultados extrínsecos al proceso educativo mismo.

«Nuestro interés está en analizar las implicaciones de nuestro fin, derivando especificaciones para el uso de materiales y para la estrategia de enseñanza consistente con la realización de dicho fin. En otras palabras, nos concentramos en la consistencia lógica entre los procesos de aula y el fin, más que entre las conductas terminales predeterminadas y el fin» (Stenhouse 1971, pág. 155).

Efectivamente, enfocar la enseñanza de las humanidades hacia la comprensión exige inevitablemente que las cuestiones que vayan a ser discutidas muestren de modo vivo y palpable la profunda divergencia que envuelve siempre a los asuntos humanos, puesto que la acción y las relaciones entre las personas, son, en su mayoría, cuestiones controvertidas. Como afirma Stenhouse, una cuestión controvertida es aquella que divide las opiniones y certezas de las personas, y especialmente de aquellas implicadas en el proceso educativo (estudiantes, padres y profesores, por ejemplo), porque supone juicios de valor y cursos de acción conflictivos. En este sentido, si el consenso puede ser relativamente sencillo de alcanzar sobre la necesidad de las relaciones pacíficas entre los estados, dicho consenso se pierde, probablemente, ante una pregunta tan concreta como la siguiente: ¿Debieron los

(5) Recordemos que estas dos cuestiones configuraban para Tom (1980) la distinción moral de la acción educativa.

americanos entrar y mantener la guerra en Vietnam? Este tipo de preguntas rompe el consenso inicial, provocando la manifestación de los juicios de valor personales, y las decisiones sobre la acción y las acciones mismas, a las que dan lugar dichos juicios (Stenhouse 1971, pág. 154; 1970, pág. 6). A este tenor respondieron los nueve temas de estudio seleccionados: «*Guerra, Educación, Familia, Relaciones entre Sexos, Mundo del Trabajo, el Poder, la Vida en la Ciudad, la Ley y el Orden, y las Relaciones entre las Razas*». Al mismo tiempo, temas como éstos resumen las instancias intelectuales y las experiencias educativamente más valiosas que el conocimiento de las humanidades puede presentar para los alumnos, a los que fue dirigido el proyecto. Son temas, por decirlo así, con los que tarde o temprano han de encontrarse y que conformarán su vida futura de adultos.

Por otro lado, la *comprensión* de las distintas y diversas posiciones valorativas, requiere que el maestro neutralice su propia visión de los asuntos; una visión que puede ser legítima, pues él mismo como ciudadano se encuentra afectado por ellas. Pero si el maestro, en lugar de adoptar una posición de *moderador* en la discusión y entre las opiniones e interpretaciones en conflicto (como propone el principio de procedimiento segundo), manifiesta sus puntos de vista, automáticamente - por el mismo hecho de la desigualdad ética de las relaciones (Tom 1980) - convierte la *influencia* en una *imposición*. La neutralidad del profesor es, pues, un elemento clave para el desarrollo de la comprensión, y una pieza importantísima, en el contexto del proyecto de Stenhouse, para mantener una relación social ética y moralmente aceptable entre profesores y alumnos. En el mismo sentido se propone el principio cuarto. La defensa de los puntos de vista divergentes, no sólo es un elemento para activar la discusión, sino también para evitar el dogmatismo y la intransigencia entre los participantes. De esta manera, la misma discusión puede servir de modelo de las situaciones sociales en las que en el futuro los alumnos se vean envueltos. Además, los puntos de vista divergentes ayudan a que la *comprensión* no se vea paralizada por consensos

ficticios y estratégicos, sino que se desarrolle a través de la riqueza que los argumentos y las experiencias diversas puedan aportar.

El principio tercero se deduce en razón de que la comprensión no puede ser lograda, de ninguna manera, a través de procedimientos y métodos de enseñanza instructivos o de entrenamiento, en los que el profesor es el poseedor de la información y las habilidades que transmite a los alumnos (Stenhouse 1981, pág. 122). La discusión por el contrario permite y estimula la reflexión, la crítica y el contraste de pareceres, opiniones, experiencias y argumentos, a partir de evidencias e informaciones (personales o aportadas por los materiales y documentos de trabajo) que los alumnos manejan.

Por último, el principio quinto asegura que la posición de moderador del maestro en las discusiones, no puede estar desligada de la calidad de los aprendizajes por comprensión que los alumnos llevan a cabo. Como Stenhouse afirma (1970, pág. 9), la educación está comprometida con la promoción de la racionalidad, la imaginación y la sensibilidad en los alumnos, y no con la irracionalidad, la falta de imaginación y la insensibilidad. La labor de moderación que el maestro debe desarrollar, está unida a un ejercicio de la influencia que cuida, desde el análisis y crítica de las evidencias e informaciones presentadas o manejadas por los alumnos, el desarrollo de una visión del mundo profundamente valorativa, pero no falseada, y personal, pero no personalista, capaz de aprendizaje, autocrítica y evolución a medida que circunstancias y acontecimientos nuevos sean tenidos en cuenta en el curso de la futura vida de los adolescentes.

Todas estas características y afirmaciones de valor que sustentan al Proyecto de Humanidades, contrastan poderosamente con otros currícula en Ciencias Sociales analizados respectivamente por Popkewitz (1977) y Appel (1979). Si el Proyecto de Humanidades asume una visión conflictiva de los asuntos humanos, y una perspectiva no dogmática sobre el conocimiento científico (en la que la verdad, y la validez de la evidencia, son vistas como resultado de la discusión crítica entre los par-

ticipantes, sujeta al devenir y evolución de la sociedad, y siempre cuestionable), en los currícula analizados por dichos autores («*Investigating Man's World*», «*Holt Secondary Series*», «*American Political Behavior*», y «*Our Working World*»), se adopta una concepción de la ciencia cerrada y autoevidente, una visión de la realidad social neutralizada (en la que se supone el *consenso establecido* como estructura elemental de relación entre los sujetos), y un enfoque mecanicista y superficial de las responsabilidades políticas de los ciudadanos. (Véase también Giroux 1980). Por otro lado, el modelo de diseño curricular que subyace a estos currícula, reproduce la perspectiva tecnológica que hemos criticado en otro lugar (Angulo 1988b).

Esta línea de trabajo y pensamientos educativos, ha sido desarrollado en otros currícu-

la, surgidos a la luz del proyecto de Stenhouse, como el *Ford Teaching Project* (Elliot 1976-1977, 1981a) y el *Teacher-Pupil Interaction and the Quality of Learning* (Elliott 1981a; Elliott y Ebbutt 1983). Kamii (1982, 1986) también representa, especialmente en sus últimos trabajos, una corriente curricular convergente con la de Stenhouse. Al igual que éste, Kamii adopta como núcleo clave de su pensamiento el concepto ético de autonomía (moral, intelectual y afectiva) (1982), a partir del cual, y apoyándose en la psicología genética de Piaget, elabora tanto principios de procedimiento (1986, págs. 159 y ss.) para la enseñanza de la aritmética, como, asimismo, explicita la labor del maestro en una escuela implicada en la promoción de la autonomía de los alumnos (1973).

PRINCIPIOS DE PROCEDIMIENTO

Stenhouse, L.
«*Humanities Curriculum Project*»

Proceso de Aprendizaje:
Desarrollar la comprensión de los actos humanos, las situaciones sociales, y las cuestiones valorativamente disputables, en ellas generadas.

Principios de Procedimientos:

1. Cuestiones disputables deben ser debatidas en clase con adolescentes.
2. El profesor tiene que aceptar subordinar su enseñanza en dichas áreas sujetas a controversia, al criterio de neutralidad, y asumir como parte de sus responsabilidades, no promover (imponer) sus propios puntos de vista.
3. El modo de investigación en las áreas sociales disputables, deberá ser la discusión, no la instrucción.
4. En las discusiones se fomentará más la protección de los puntos de vista divergentes entre los alumnos, que el logro de consenso.
5. El profesor, como moderador de las discusiones tendrá la responsabilidad sobre la calidad del aprendizaje, cuidando que los puntos de vista y las opiniones sean presentadas y justificadas con razones y evidencias.

Cuadro nº 1.

<p>Elliott, J. «Ford Teaching Project» (Problemas en la Aplicación del Método Investigación/Descubrimiento).</p>	<p>Fin Educativo: El fin educativo del Método Investigación/Descubrimiento es propiciar el razonamiento independiente de los alumnos.</p>	<p>Principios Negativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Impedir que los alumnos identifiquen e inicien sus propios problemas. - Impedir que los alumnos expresen sus propias ideas e hipótesis. - Obstaculizar el acceso de los alumnos a evidencias relevantes, y a desarrollar sus propias conclusiones a partir de éstas. - Obstaculizar el acceso y participación de los alumnos a las discusiones. <p>Principios Positivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la capacidad de identificar e iniciar la resolución de sus propios problemas. - Desarrollar sus propias ideas e hipótesis. - Evaluar las evidencias a la luz de su verdad, suficiencia y relevancia. - Aprender a discutir y argumentar.
<p>Libertades constitutivas de dicho fin para los alumnos:</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciar e identificar sus propios problemas para investigar. 2. Expresar y desarrollar sus propias ideas. 3. Comprobar sus ideas frente a evidencia suficiente y relevante. 4. Discutir sus ideas con otros. 	
<p>Condiciones Mínimas de Libertad:</p>	<ol style="list-style-type: none"> a. Los alumnos deben estar libres de presiones externas. b. Los alumnos deben tener la oportunidad de adquirir la necesaria capacidad intelectual. 	
<p>Kamii, C. <i>La Autonomía como Fin de la Educación.</i></p>	<p>La esencia de la Autonomía es que los niños lleguen a ser capaces de tomar decisiones por sí mismos. Autonomía significa tomar en cuenta los factores significativos para decidir cuál puede ser el tipo de acción mejor para todos los afectados. No puede haber moral cuando se considera el punto de vista propio.</p>	<p>Principio General:</p> <p>* El principio más general que debe tener en cuenta el maestro es reducir el poder de los adultos tanto como sea posible e intercambiar puntos de vista con los niños.</p> <p>Principios:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Fomentar el intercambio y coordinación de puntos de vista entre los alumnos. 2) Animar a los niños a que piensen por su cuenta (en lugar de recitar respuestas <i>correctas</i>) y a que participen en actividades de motivación intrínseca. 3) Estar constantemente alerta ante la aparición de situaciones apropiadas. 4) No temer los problemas difíciles. 3) No pensar que se está perdiendo el tiempo. 4) Incitar a los niños a pensar en otros temas y actividades.
<p>Fin General:</p> <p>La capacidad de tomar decisiones debe ser fomentada desde el principio de la infancia, porque cuanto más autónomo se hace el niño, más posibilidades tiene de hacerse aún más autónomo.</p>		

Cuadro nº 1. (Continuación)

En conclusión, podríamos decir que, el Proyecto de Humanidades es un gran complejo moral, que adopta esencialmente una posición fuertemente ética y política de la vida humana y del conocimiento. Por ello exige, a todos aquellos que vayan a realizarlo en las escuelas, antes que otra cosa, un fuerte *compromiso moral*. Sin él, ni la comprensión de las dimensiones y consecuencias del proyecto, ni su realización, podrían ser llevadas a cabo con el mínimo de coherencia y racionalidad que requiere. Quiero decir que, un planteamiento como el que estoy defendiendo aquí con respecto a la construcción del currículum (y por extensión a su desarrollo) reclama de los educadores y de los especialistas, fundamentalmente, su sensibilidad moral y humana. El currículum para Stenhouse no es una entidad autónoma con respecto a las capacidades, interpretaciones, compromisos, esperanzas, conocimientos y voluntades de los docentes y las escuelas que lo adoptan. No reclama habilidades *mecánicas* y *destrezas conductuales*, como si fuera un paquete de instrucción (a *prueba de profesores*) en el que los objetivos, los contenidos, las estrategias, y los modos de evaluación, vinieran ya prefijados; por el contrario, el proyecto de humanidades demanda de los docentes y de las escuelas, justamente aquello que desea promover en los alumnos: su comprensión racional, su compromiso ético, su sensibilidad humana, y su creatividad.

Los principios de procedimiento alrededor de los que se organiza un diseño curricular como el que acabamos de ver (u otros cuales quiera), son, por lo tanto, los criterios de *actuación prudente*, los criterios de la *acción práctica*, que apuntan mucho más a las cualidades morales de la competencia de los profesores y de los centros, que a sus posibles repertorios de conocimiento técnico. No definen, como señala Elliott (1981a, pág. 10), objetivos y efectos extrínsecos resultado del proceso educativo, sino fines que deben articularse en las decisiones y elecciones, fines que deben ser realizados en las acciones educativas concretas de los profesores.

«Su aplicación a los actos de enseñanza es una cuestión moral, más que de juicio técnico» (Elliott 1981a, pág. 10).

Es en esta dinámica especial, donde yo quiero situar la *deliberación*. En primer lugar, la deliberación es un proceso moral árduo y complejo de discusión crítica, en el que los participantes deliberan sobre los límites, las dimensiones y las consecuencias de su actuación. En la deliberación curricular se han de justificar argumentativamente, el o los fines educativos que presidan el trabajo en las escuelas, a través de la determinación del sentido y las características de los principios de procedimiento, y las distintas elecciones que materializarán los contenidos, métodos de enseñanza, sistemas de evaluación, etc., compatibles y coherentes con el fin y los principios que lo desarrollan (Schwab 1969, pág. 34; Reid 1985, pág. 6). No se trata en este caso de elegir el mejor medio para alcanzar un fin propuesto, o asumido; la realización del fin está relacionada dialéctica y constitutivamente con el medio. Los principios de procedimiento regulan de tal manera la selección y decisión sobre los medios y procesos educativos, que éstos representan por sí mismo el fin acordado racionalmente.

«Los valores discursivos no son resultados extrínsecos de actos comunicativos, sino normas intrínsecas que las acciones ideales de esta naturaleza deberían tratar de cumplir. Se realizan no tanto mediante acciones docentes, sino en las acciones mismas» (Elliott 1980, pág. 12).

En segundo lugar, la deliberación es un proceso *práctico*, por el que las expectativas, las experiencias, los compromisos, el conocimiento teórico, y las preferencias personales de índole político-social y ética, puedan ser públicamente expresadas, defendidas y cuestionadas. La comprensión de las implicaciones de un nuevo currículum es alcanzada deliberativamente, coordinando los puntos de vista diversos sobre la realidad, y las visiones no neutrales sobre el porvenir de la educación y las necesidades educativas perentorias. El resultado es el compromiso moral que reclama de quien lo adopta la *responsabilidad* de su cumplimiento (Reid 1978, 1979, 1981, 1985). Repitémoslo de nuevo: al contrario que con la determinación técnica de la acción, que des cansa en la exclusiva fuerza técnica del conocimiento científico, la deliberación se apoya

en la responsabilidad moral y racional de los participantes. La deliberación curricular no niega la importancia del conocimiento de las ciencias sociales, pero niega su pretendida fuerza epistemológica para determinar la acción práctica. Las disciplinas sociales, la teoría y la investigación educativa pueden *estimular* la imaginación de los educadores, pero no *controlar* su actuación práctica (Stenhouse s.f., pág. 1; Clark y Yinger 1980, pág. 5).

En tercer lugar, independientemente de quien proponga un fin y sus correspondientes principios de procedimiento, en la deliberación curricular se trata de llegar a un acuerdo y a un compromiso sobre los mismos. Dicho acuerdo y compromiso debe ser alcanzado *democráticamente* por todos aquellos que van a participar en el desarrollo del currículum, porque el compromiso (y sus consecuencias) es un *compromiso moral* que debe afectar *a todos por igual*. A diferencia de con la racionalidad tecnológica en donde la acción regulada técnicamente se instituye para el *éxito*, en la deliberación se trata fundamentalmente de buscar *la comprensión* entre los participantes de los acontecimientos y problemas educativos, que se desean cambiar o solucionar. La complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad, y singularidad de la práctica educativa reclama esta participación y coordinación comunicativa de todos aquellos conocimientos y experiencias, y de todos los sujetos implicados que puedan iluminar y enriquecer la propuesta de acción a adoptar. En este sentido, el lugar del experto se diluye en esta dinámica de búsqueda democrática de comprensión entre los participantes, en la que nadie posee un acceso privilegiado a la verdad⁽⁶⁾. Al contrario, es la *comunicación racional*⁽⁷⁾ no dominada estratégicamente por el poder jerarquizante de la tecnología, y es la *elección prudente* no sesgada por las exigencias deformantes de las valoraciones tecnocráticas, uno de sus mayores logros. El currículum resultante de un proceso de deliberación es una creación conjunta y responsable de todos los partici-

pantes e implicados en la acción práctico-educativa.

En cuarto lugar, el resultado de la deliberación *como* proceso de construcción curricular, no es un currículum acabado al que *responden* las escuelas, los profesores y los alumnos. Todo lo contrario, es un *proyecto curricular* (Stenhouse 1970, 1981) que oferta problemas para ser explorados, pero no plantea soluciones definitivas, y, ni mucho menos, pretende ser el *correcto*. Primero porque la realidad educativa es lo suficientemente compleja, singular, incierta, inestable y conflictiva como para desmentir cualquier tentativa determinista de actuación; segundo, porque aunque los principios de procedimiento que significan sustancialmente al proyecto curricular, son criterios para la acción educativa, no señalan los detalles concretos de la práctica. El currículum resultante es una invitación a la *experimentación* y *comprobación* en las escuelas de hipótesis tentativas de actuación; y una invitación al desarrollo y creación del conocimiento y del aprendizaje reflexivo de los participantes en la acción (Stenhouse 1981, págs. 173 y ss., y 1980). En última instancia, la perspectiva deliberativa reclama el derecho a equivocarse (Stenhouse 1978, 1981), pero también asume la responsabilidad de una actuación práctica racional, de una comprensión comunicativa entre los participantes, y de una investigación en la acción que genere un conocimiento que definitivamente reúna el *rigor* de la investigación científico-interpretativa y la *relevancia* de la práctica educativa.

REFERENCIAS

- ANGULO, J. F. (1988a). *Análisis Epistemológico de la Racionalidad Científica en el Ambito de la Didáctica*. Tesis Doctoral. Dept. de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga.
- ANGULO, J. F. (1988b). *La Estructura y los Intereses de la Tecnología de la Educación: Un Análisis Crítico*.

(6) Como señala Habermas (1963, pág. 48) en un proceso de *ilustración-aprendizaje*, sólo hay participantes.

(7) Sobre acción Comunicativa y comunicación racional, véase Habermas (1973, 1979, 1983), y Angulo (1988a).

- Dept. de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga.
- ANGULO, J. F. (1989). Hacia una nueva racionalidad Educativa: La enseñanza como Práctica. *Investigación en la Escuela* n° 7, pp. 23-37.
- APPEL, M. W. (1979). *Ideology and Curriculum*. R & K P. London.
- ARISTOTELES. *Ética a Nicomaco*. Biblioteca de Estudios Constitucionales. Madrid.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1986). *Becoming Critical: Knowing Through Action Research*. London, The Falmer Press.
- CLARK, Ch. y YINGER, R. J. (1980). *The Hidden World of Teaching: Implications of Research on Teacher Planning* (Research Series N° 77). East Lansing: IRT, Michigan State University.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1987). *Memoria Docente*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga.
- ELLIOTT, J. (1975). The Humanities Project on 'People and Work' and the Concept of Vocational Guidance, en ELLIOTT, J y PRING, R. (Eds.) *Social Education and Social Understanding*. University of London Press, London, pp. 46-63.
- ELLIOTT, J. (1976-77). Developing Hypotheses about Classroom from Teachers' Practical Constructs: An Account of the Work of the Ford Teaching Project, en KEMMIS, S. (1981) *The Action Research Reader*. Deakin University Press. Australia, pp. 293-311.
- ELLIOTT, J. (1980). Implications of Classroom Research for Professional Development, en HOYLE, E., MEGARRRY, J. y ATKIN, M. (Eds.) (1980) *World Yearbook of Education*. Professional Development of Teachers. Kogans Page. London / Nichols Publ. Comp. N. Y., pp. 308-324.
- ELLIOTT, J. (1981a). *Teacher Evaluation and Teaching as a Moral Science*. Multicopiado, Cambridge Institute of Education.
- ELLIOTT, J. (1981b). *Action-Research: A Framework for Self-Evaluation in Schools*. School Council Programme 2. Teacher-Pupil Interaction and the Quality of Learning Project. Cambridge Institute of Education. Working Paper N°1.
- ELLIOTT, J. (1983a). A Curriculum for the Study of Human Affairs: the Contribution of Lawrence Stenhouse. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 15, N°2, pp. 105-123.
- ELLIOTT, J. (1983b). Autoevaluación, Desarrollo Profesional y Responsabilidad, en GALTON Y MOON, B. (Eds.) (1986). *Cambiar la Escuela, Cambiar el Currículum*. Martínez Roca. Barcelona.
- ELLIOTT, J. (1984). *Legitimation Crisis and the Growth of Educational Action-Research*. Cambridge Institute of Education. Cambridge University. (Multicopiado).
- ELLIOTT, J. (1986). *El Profesor como Investigador*. International Encyclopedia of Education. (Trad. J. F. Angulo. Dept. de Didáctica y Organización. Universidad de Málaga). (Multicopiado).
- ELLIOTT, J. y EBBUTT, D. (1983). *Action-Research into Teaching for Understanding. A Guide to the Teacher-Pupil Interaction and the Quality of Learning*. School Council Publications. Cambridge Institute of Education. Cambridge. (Multicopiado).
- FOX, S. (1972). A Practical Imagen of «The Practical». *Curriculum Theory Network*, N°10, pp. 45-47.
- GIROUX, H. A. (1980). Critical Theory and Rationality in Citizenship Education. *Curriculum Inquiry*, Vol. 10, N°4, pp. 229-366.
- HABERMAS, J. (1963). *Teoría y Praxis. Estudios de Filosofía social*. Tecnos. Madrid, 1987.
- HABERMAS, J. (1973). *Problemas de Legitimación del Capitalismo Tardío*. Amorrortu, B.A., 1975.
- HABERMAS, J. (1979). Some Aspects of the Rationality of Action, en GERAETZ, F.(Ed.) (1979). *Rationality Today*. Ottawa, pp. 185-212.
- HABERMAS, J. (1983). *Conciencia Moral y Accion Comunicativa*. Peninsula, Barcelona, 1985.
- KAMII, K. (1982). La Autonomía como Objetivo de la Educación: Implicaciones de la Teoría de Piaget. *Infancia y Aprendizaje*, pp. 18, 3-32.
- KAMII, C. K. (1986). *El niño Reinventa la Aritmética. Implicaciones de la Teoría de Piaget*. Visor, Madrid.
- PETERS, R. S. (1968). Must an Educator Have an Aim?, en MacMILLAN, J. y NELSON, I. (Eds.) (1968). *Concepts of Teaching*. Chicago, Rand McNally, pp. 89-98.
- PETERS, R. S. (1973). Los Objetivos de la Educación: Investigación Conceptual, en PETERS, R.S. (Ed.) *Filosofía de la Educación*. F.C.E., México, 1977, pp. 25-110.
- POPKEWITZ, Th. S. (1977). Los Valores Latentes del Currículum Centrado en las Disciplinas, en GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A. I. (Comps.) (1983) *La Enseñanza: su Teoría y su Práctica*. Akal, Madrid, pp. 306-321.
- REID, W. A. (1978). *Thinking about the Curriculum. The Nature and Treatment of Curriculum Problems*. R & K. P. London.
- REID, W. A. (1979). Practical Reasoning and Curriculum Theory: Insearch of a New Paradigm. *Curriculum Inquiry*, Vol. 9 N°3, pp. 187-207.
- REID, W. A. (1981). The Deliverative Approach to the Study of the Curriculum and its Relation to Critical Pluralism, en Lawn, M y BARTON, L. (Eds.) (1981) *Rethinking Curriculum Studies. A Radical Approach*. Croom Helm, London, pp. 160-187.
- REID, W. A. (1983). Curriculum Design and Moral Judgment. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 3, N° 1, pp. 3-7.
- SCHWAB, J. J. (1969). *Un enfoque Práctico como Lenguaje para el Currículo*. El Ateneo, B.A., 1974.
- SCHWAB, J. J. (1971). The Practical: Arts of Eclectic, en WESTBURY, I. y WILKOF, N.J. (Eds.) (1978). *Science, Curriculum, and Liberal Education: Selected Essays, Joseph J. Schwab*. Chicago, University of Chicago Press, pp. 322-364.
- SCHWAB, J. J. (1973). The Practical 3: Translation into Curriculum, en WESTBURY, I. y WILKOF, N.J. (Eds.) (1978) *Science, Curriculum, and Liberal Education: Selected Essays, Joseph J. Schwab*. Chicago, University of Chicago Press, pp. 365-383.
- SCHWAB, J. J. (1983). The Practical 4: Something for Curriculum Professors to Do. *Curriculum Inquiry*, Vol. 13, N° 3, pp. 239-265.
- STENHOUSE, L. (1968). The Humanities Curriculum Project. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 1, N° 1, pp. 26-33.
- STENHOUSE, L. (1970). *The Humanities Curriculum Project: An Introduction*. The Schools Council/ Nuffield Foundation. Heineman Educational Books, London.

- STENHOUSE, L. (1971). The Humanities Curriculum Project: The Rationale. *Theory into Practice*, Vol. 10, N° 3, pp. 154-162.
- STENHOUSE, L. (1975). Defining the Curriculum Problem. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 5, N° 2, pp. 104-108.
- STENHOUSE, L. (1978). *Applying Research to Education*. Centre for Applied Research in Education. University of East Anglia. England. (Multicopiado).
- STENHOUSE, L. (1980). Curriculum Research and the Art of the Teacher, en STENHOUSE, L. (1983b) *Authority, Education and Emancipation*. Heineman Educational Books, London, pp. 155-162.
- STENHOUSE, L. (1981). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Morata, Madrid, 1984.
- STENHOUSE, L. (1985). *La Investigación como Base de la Enseñanza*. Morata, Madrid, 1987.
- STENHOUSE, L. (s.f.). *The Teacher as Focus of Research and Development*. (Multicopiado) C.A.R.E., University of East Anglia.
- TOM, A. R. (1980). Teaching as a Moral Craft: A Metaphor for Teaching and Teacher Education. *Curriculum Inquiry*, Vol-3, N° 10, pp. 315-323.
- VAN MANEN, M. (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, Vol. 6, N° 3, pp. 205-228.
- WALKER, D. F. (1971). A Naturalistic Model for Curriculum Development, en GRESS, J. R. y PURPEL, D. E. (1978) *Curriculum: An Introduction to the Field*. McCuthan, P. C. Berkeley, California.

SUMMARY

This paper, continuation of an older one (Angulo 88), wants to analyse the curriculum deliberation dimensions and characteristics, as a new perspective in the curriculum construction. We analyse, in a first moment, Schwab's thinking and after it we focus our attention on Stenhouse's thinking and practice, through the detailed analyse of his Humanities Curricular Project, specially focusing on its generical results.

RÉSUMÉ

Ce travail, qui est la suite d'un article antérieur (Angulo 1988), prétend analyser les dimensions et les caractéristiques de la délibération curriculaire, comme une nouvelle perspective de construction du curriculum. Pour arriver à ça, on analyse avant tout la pensée de Schwab, pour se centrer, après, sur la pensée et la pratique de Stenhouse, par l'analyse détaillé du Projet Curriculaire des Humanités proposé par cet auteur, en soulignant ses conséquences génériques.