

EPISTEMOLOGÍA Y TEORÍA DEL CURRÍCULUM

JOSÉ MARTÍN GARCÍA HERNÁNDEZ

Este documento presenta sucintamente las conclusiones que cierran un periodo de trabajo dedicado a la relación entre la epistemología y la pedagogía. La mediación entre ambas fue la denominada teoría curricular.

El punto de inicio fue la lectura de algunos textos que plantean y tratan la teoría curricular. Después de realizada ésta y de su consideración epistémica lo que se encuentra es que aún entre los expertos no hay claridad en la relación entre la epistemología y la pedagogía ni tampoco para la teoría curricular, en ambos casos, tanto por el lado conceptual como del lingüístico, esto es, epistémica, semántica y pragmáticamente. Algunos ejemplos serían Bobbit, Charters, Kemmis, Taba, Gimeno Sacristán, y Díaz Barriga. En sus trabajos, no obstante los desarrollos, más que precisiones se leen intuiciones epistémicas. Considerando la especificidad de la disciplina la pragmática es varia respecto de lo que llaman teoría curricular, y epistémicamente, para nosotros lo decisivo, no se encuentra justificación alguna para el conocimiento propuesto. Entonces, se afirma que en el campo se han ocupado solamente del orden técnico o disciplinario y menos del epistémico, pese a que suelen citarlo implícita o explícitamente los expertos.

En un contexto epistemológico se apela a los órdenes lingüístico y epistémico si y sólo si es el caso de que se pretenda validez, esto es, en tanto se pretenda que lo propuesto es conocimiento y deba ser aceptado por una comunidad en cuanto tal. Para aceptarlo es menester considerar un contexto de justificación. Es decir, si se pretende validez no basta con plantear el orden técnico, especializado o disciplinario, también debe

considerarse el epistémico, visible no sólo en la consistencia lógica de la argumentación, que encamina a la tasación epistémica del discurso de la disciplina, sino ante todo en el planteamiento de los principios epistémicos en que se asienta la proposición. Por tanto, éste ya no es irrelevante o soslayable, por cuanto en él se exhiben los elementos que permiten la valoración. Así, si se pretende validez la propuesta ha de instaurarse desde su contexto de justificación, o sea de razón. Desafortunadamente en el campo no suele presentarse tal orden, poco se justifica, a lo sumo se encuentran denuncias esgrimiendo el recurso a la diversidad de posturas teóricas o enfoques y hasta de “paradigmas”,¹ que, evidentemente, sólo es una apelación al orden técnico. Como parangón considérese que en los textos es usual encontrar declaraciones sobre la pragmática varia para la expresión “teoría curricular”, pero ninguna se justifica. Esto es, parecería que la preocupación primordial de la comunidad interesada ha sido la de establecer una definición con potencia de ubicuidad, con objetividad, antes que considerar el orden epistémico: su valor de verdad y la atingencia que comporta.

Para la elaboración de nuestro trabajo se procedió metodológicamente considerando el orden textual y después el epistémico. Bajo esta consideración hay que asentar que el texto propone una pragmática y una lógica a partir de una sintaxis y una semántica cuyo vehículo es el signo, que en conjunto subtienden una *episteme*, siempre visible en el lenguaje, en este caso en el utilizado por la comunidad pedagógica.

En esta perspectiva recuérdese que el discurso en tanto habla es una forma del pensar, y que una de sus manifestaciones es la escritura. Abordar a ésta desde la instancia del texto, particularmente de su significado, permitiría delimitar los bordes de una

episteme cuya intelección redundaría en la claridad de la perspectiva y de su valoración epistémica.

Así, conviene citar que a todo hablar, discurso, le es inmanente un pensamiento. Éste le recubre, dona unidad, le envuelve. Algunos ya lo llamaron *logos*. Hace algún tiempo con éste se decía del hablar en tanto palabra. El habla es *logos*, es un hablar acerca de algo a alguien: es un acto eminente y transitivo, donde se habla del mundo y del hombre.²

El hablar no es ya un mero proferir como se sugeriría con el sentido de la expresión cuando se dice de “un parlotear”, por tanto, en el acto se expone algo más que la sola fonación, se exhibe una significación que muestra una verdad. El hablar, en tanto acto eminente, debe significar, y recoger y develar la verdad como emblema del acto de pensar cuyo fonación es su expresión, debiendo acontecer y establecerse con una consistencia, con una voz resonando en las profundidades del mundo y del ser. Implica, por tanto, una apelación a la “calidad lógica” de lo enunciado, a su valor de verdad.

En el medio filosófico es común referirse a la expresión de la verdad lógica como adecuación del pensamiento con el mundo material, sentido definiéndose en un doble aspecto, a saber, uno formal y otro material. De este modo, al proferirse el *logos*, en tanto dice del hombre y del mundo, en el acto les reifica, les manifiesta, les vuelve perceptibles con la voz o con el texto, de tal manera que se atisba ya su potencia: el *logos* “revela”, revela la verdad del mundo y del ser.

En ese sentido del *logos*, al hablar y elaborar la teoría del currículum esperaríase la “lógica” de su enunciación, esto es, la exposición de su valor de verdad mediando su

justificación. Ésta puede establecerse considerando la definición de conocimiento que se enuncia siguiendo la siguiente estructura:

- i. S sabe que p.
- ii. Es verdad que p.
- iii. S está justificado en su saber que p.³

No obstante, cuando se lee sobre teoría curricular, como ya se ha asentado, el texto usualmente resulta injustificado; no se establece ningún elemento para la tasación epistémica de conformidad con su calidad de conocimiento. Para ilustrar nuestra observación considérese una afirmación de contenido disciplinario como la siguiente: una teoría del currículum ha de ocuparse del estudio del contenido a enseñar, y de los modos más eficaces de presentarlos los alumnos. Según la definición de conocimiento puede aplicarse lo siguiente:

- i. S sabe que una teoría del currículum ha de ocuparse del estudio del contenido a enseñar, y de los modos más eficaces de presentarlos a los alumnos.
- ii. Es verdad que una teoría del currículum ha de ocuparse del estudio del contenido a enseñar, y de los modos más eficaces de presentarlos a los alumnos.
- iii. S está justificado en su saber de que una teoría del currículum ha de ocuparse del estudio del contenido a enseñar, y de los modos más eficaces de presentarlos a los alumnos.

Después del planteamiento una pregunta se impone: ¿es verdad que una teoría del currículum ha de ocuparse del estudio del contenido a enseñar, y de los modos más

eficaces de presentarlos a los alumnos? Para responder conviene considerar dos aspectos, por un lado las pruebas del tipo necesario para el caso con vista en probar la verdad de lo afirmado, y dos, el grado de atingencia, pues bien podría ser que no sea verdad que una teoría del currículum ha de ocuparse del estudio del contenido a enseñar, y de los modos más eficaces de presentarlos a los alumnos, sino que más bien se ocupe de seleccionar, organizar, y presentar contenidos, considerando las características socioculturales y los procesos psíquicos de los alumnos.

Ciertamente la sola proposición técnica establece un mundo y un ser, pero consistentes con un universo únicamente disciplinario, soslayando el valor de verdad y la atingencia de la proposición, de tal modo que en el caso resulta una promoción del ejercicio del poder. Para contrarrestar la tentación, el exceso y sus efectos, habría que apoyarse en el *logos*, en su calidad de *epistemai logiqué*. Con base en lo antecedente se establece como primera conclusión que el experto en pedagogía o educación generalmente no ofrece ninguna justificación para sostener el valor de verdad de su proposición, así como descuida la semántica y la lógica de su discurso. Como parangón citamos a Díaz Barriga quien en *El currículum escolar* aplica una pragmática similar para teoría curricular, teoría educacional, currículum, y propuesta curricular, sin ofrecer ninguna justificación.⁴

Otro aspecto descuidado por el experto tiene que ver con la historicidad de los términos relevantes en el campo. Al proponer palabras como teoría y currículum es irremisible no significarlas de conformidad con espacios o tiempo, con tradiciones, con culturas, de manera que la significación insiste, a pesar del significante mismo. En suma, para aquellas siempre hay un orden histórico que delinea significaciones y usos. Desde

este contexto otra conclusión es que el experto no suele dialogar con la historia, apenas y la toma como dato, por ejemplo Taba, quien sin mayor argumentación soslaya una tradición para la teoría curricular.⁵ Si en el texto hay una *episteme*, la importancia de la crítica a la tradición es necesaria particularmente si las visiones son ya divergentes, momento en que se impone una justificación si se pretende validez. En esta dirección, y con vista en que la teoría en el campo del currículum ya fue denunciada como exceso,⁶ considérese lo siguiente.

La constitución de una teoría curricular puede verse en al menos dos momentos. Uno, cuando por fin la educación es abierta para las masas, implicándose la decisión de lo que habría de enseñárseles o una prescripción. Este momento de la historia para algunos estudiosos del tema es el del Renacimiento.⁷ No obstante, también puede hallarse un momento similar en la historia de los Estados Unidos de Norteamérica, donde a principios del siglo XX aparecen trabajos explícitamente ocupados en la teoría curricular, pero con un fenómeno asociado diferente: la sociedad estadounidense comienza a preocuparse también por un sistema de enseñanza que atendiese a grandes grupos sociales, pero acorde con la creciente industrialización del país. Ante este panorama el diálogo con la tradición sería obligado, mas en la teoría elaborada por los educadores estadounidenses no hay mayor referencia crítica ni diálogo con la tradición, en este caso la europea,⁸ ni mucho menos una justificación. Sólo se la enuncia. El resultado de la omisión bien podría ser la confusión de la teoría curricular con un cuerpo de prescripciones para la elaboración del currículum, pese a que se diga que posee calidad de científica y es racional, tal y como ocurre con Taba.⁹

Considerando que la educación y la pedagogía contienen una intencionalidad y que ésta presupone un propósito deliberado y determinado con anticipación en tanto deseable o conveniente, es decir, a la intencionalidad le subyace una decisión premeditada, ésta, cualquiera sea, resulta conflictiva, tal y como sucede en la enseñanza no sólo de “élite” sino también en la “democrática”. ¿Cuáles deberían ser los objetivos? ¿Cuáles deberían ser los contenidos para tales objetivos? ¿Cuáles deberían ser las estrategias de aprendizaje para esos contenidos y esos objetivos? ¿cómo enseñarlos? ¿por qué esos y no otros? Como puede verse, las respuestas exigen un contexto de justificación si se pretende validez. Mas la historia si algo ha enseñado es que ésta no se la encuentra, en cambio otra perspectiva ha sido dominante. Si la decisión ha pasado de las manos del pedagogo y el educador a las del político y el administrador, el movimiento plantea un problema fuerte: el del valor de la decisión, esto es, se sostiene como conocimiento u opinión, como verdad o verosimilitud, o sólo en tanto conveniencia e interés. En este sentido una pregunta adquiere imperiosidad: ¿en qué apoyan la decisión? Aquí conviene señalar una vez más que en el Renacimiento la apertura a la racionalidad antes que al dogmatismo fue determinante en varios ámbitos, incluyendo el de la enseñanza. Entonces ésta debería prescribirse en el mismo tono. Habría de apoyarse, o al menos era recomendable, cierta calidad de racionalidad. Por ese camino es comprensible el devenir de la enseñanza y del currículum en la línea bosquejada desde el Renacimiento, delineada por Herbart, reafirmada por la Ilustración francesa, y más tarde definiéndose con la incorporación del avance sustantivo y metodológico de las ciencias naturales al ámbito de la enseñanza, esto es, apelando a una calidad científica.¹⁰ Así, otra conclusión es que el experto se ha preocupado por encontrar la manera de otorgarle

calidad científica a la teoría curricular, sin que los esfuerzos lo hayan logrado, a decir de los mismos expertos.

En suma, la conclusión amplia y fuerte es que desde una perspectiva epistémica el discurso pedagógico y educativo, independientemente de quien sea su artífice, resulta injustificado; se reduce al orden puramente técnico o disciplinario, soslayando que si se pretende validez es una obligación presentar una justificación, además, de acuerdo con esta perspectiva, de que el caso no es la necesidad de determinar una científicidad, sino más bien la validez y atingencia de la propuesta.

Bibliografía citada

- Álvarez Méndez, Juan Manuel, *Entender la didáctica, entender el currículum*, Miño y Dávila, Madrid, 2001.
- Ángulo, J. y Blanco, N., *Teoría y desarrollo del currículum*, Aljibe, Málaga, 2000.
- Bobbit, F., *The Curriculum*, Arno Press, New York, 1971.
- Carr, W. y Kemmis, S., *Teoría crítica de la enseñanza*, Martínez Roca, Barcelona, 1988.
- Charters, W. W., *Curriculum Construction*, The MacMillan Company, New York, 1924.
- Chisholm, R., *Theory of Knowledge*, Prentice Hall, New Jersey, 1989
- Contreras, José, *Enseñanza, currículum y profesorado*, Akal, Madrid, 1990.
- Díaz Barriga, Ángel, *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*, Aique, Buenos Aires.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Ángel, *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Akal, Madrid, 1985.
- Goodson, Ivor, *El cambio en el currículum*, Octaedro, Barcelona, 2000.
- Goodson, Ivor *Historia del currículum*, Pomares-Corredor, Barcelona, 1995.
- Taba, Hilda, *Elaboración del currículo*, Troquel, Buenos Aires, 2003.

Notas

¹ Cfr. de Ángulo y Blanco *Teoría y desarrollo del currículum*, de Gimeno Sacristán y Pérez Gómez *La enseñanza: su teoría y su práctica*, de Álvarez Méndez *Entender la didáctica, entender el currículum*.

² Cfr. de Heidegger la “Introducción” a su *Lógica*.

³ Roderick Chisholm propone una definición de conocimiento, la llama clásica, apoyándose en Platón, donde establece que: i. S sabe que p es verdad, ii. p es verdad, por tanto iii. S acepta p, porque p es evidente para S. La nuestra es una simplificación e implica que, en iii, al aceptarse un estado de justificación es porque S acepta la verdad de p porque es evidente para él. Cfr. del autor el cap. 10 de su *Theory of knowledge*.

⁴ Vid. Op. cit., cap. 1.

⁵ Cfr. El cap. 1 de *Elaboración del currículo*.

⁶ Véase el trabajo de Joseph Schawb, *Un enfoque práctico como lenguaje para el currículo*.

⁷ Vid. “La teoría del currículo” en *Enseñanza, currículo y profesorado* de José Contreras Domingo, y de Ivor Goodson “Carros de fuego, etimologías, epistemologías y la emergencia del currículo” en *El cambio en el currículo* y “La cabeza más que las manos”: antecedentes y enseñanza secundaria inglesa” que aparece en el capítulo “Sobre la forma del currículo: notas para una teoría del currículo” del libro *Historia del currículo*.

⁸ Como referencia citamos también los trabajos de W. Charters, *Curriculum construction*, y de F. Bobbit, *The curriculum*, quienes no elaboran ninguna crítica para la tradición europea sobre el currículo.

⁹ Cfr. Op. cit.

¹⁰ Vid de W. Carr y S. Kemmis “Maestros, investigadores y currículo” en *Teoría crítica de la enseñanza*.