



Profesorado. Revista de Currículum y  
Formación de Profesorado  
ISSN: 1138-414X  
mgallego@ugr.es  
Universidad de Granada  
España

Penalva Buitrago, José  
Análisis crítico de los aspectos teóricos del currículum flexible y abierto. Consecuencias educativas  
Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 11, núm. 3, 2007, p. 0  
Universidad de Granada  
Granada, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711308>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](http://redalyc.org)

## Análisis crítico de los aspectos teóricos del currículum flexible y abierto. Consecuencias educativas\*

Analysis of epistemology aspects of flexible and open curriculum. Educational consequences

José **Penalva Buitrago**

*Universidad de Murcia / Universidad de Cambridge*  
E-Mail: [jpenalva@um.es](mailto:jpenalva@um.es) [jp441@cam.ac.uk](mailto:jp441@cam.ac.uk)

### **Resumen:**

Este artículo es un trabajo de investigación que somete a un análisis crítico la teoría del currículum escolar definido desde la flexibilidad y la apertura, prestando especial interés a nuestro sistema educativo. El artículo revisa, en un primer momento, las principales teorías en las que se inspira este modelo curricular, y, a continuación, analiza sus aspectos semánticos, epistemológicos, ontológicos y antropológicos, mostrando sus consecuencias educativas.

**Palabras clave:** *Curriculum Escolar. Constructivismo. Significatividad. Construcción del conocimiento. Epistemología del currículum.*

### **Abstract:**

This article is a research which analyses critically the theory of school curriculum defined from the flexibility and the opening feature. It pays attention to Spanish Educational System. First, the article revises the main theories that influence that School Curriculum. It shows his repercussion in the curriculum knowledge concept –social construction notion– and in the learning process –participative dialogue–. Second, the analysis focuses on semantics, epistemologies, ontological, anthropological aspects, and shows the educational consequences.

**Key Words:** *Curriculum. Constructivism. Comprehensive. Construction of knowledge. Epistemological aspects of curriculum.*

---

*Recibido: 12/01/2007*

*Aceptado: 15/01/2008*

La investigación que ha servido de base para este artículo ha sido realizada durante la estancia de investigación que el autor realizó como Academic Visitor en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Cambridge, Reino Unido, durante el año 2007. Expreso mi agradecimiento al Profesor Simon Blackburn por avalar mi proyecto y por sus sugerencias, y a la Profesora Jane Heal (Head of the Department) por su amable acogida en la Facultad de Filosofía.

## 1. INTRODUCCIÓN: EL CURRÍCULUM FLEXIBLE Y EL PRINCIPIO DE SIGNIFICATIVIDAD

Uno de los conceptos más relevantes del actual discurso pedagógico –de gran influjo en la Enseñanza Primaria y Secundaria, dentro del marco educativo Español, así como en el iberoamericano– es el de *Educación Inclusiva*, que sostiene que la escuela, más allá de la reproducción social de la exclusión, debe ser una “Escuela para todos” (Maravall, 1984; Feito, 2002; Viñao, 2004; Cox, 2006).

La principal aspiración pedagógica de la Educación Inclusiva reside en el intento de articular el sistema de enseñanza desde la idea de *integración* de la gran diversidad de alumnos que forman parte de la escuela. Esta cuestión ha estado en el debate público de nuestro país en los últimos cuatro lustros, y, sobre todo, desde que la Reforma de 1990 planteara la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza hasta la Educación Secundaria. Desde entonces la enseñanza ha tenido que dar respuesta a la pluralidad de alumnos que compone la escuela, lo que implica enfrentarse al reto de ejercer la enseñanza en medio de la diversidad de intereses, contextos escolares y niveles psicológicos.

El modelo de currículum que se ha elegido en nuestro sistema educativo para hacer frente a este reto es el llamado *currículum abierto y flexible*, y se fundamenta en el principio de *significatividad*. Este modelo se inspira, en buena medida, en discursos y experiencias de otros países, básicamente anglosajones (Cuban 1984; Goodson, 1995; Goodson, 2000. Luzón y Torres, 2006). La teoría de enseñanza constructivista –tal y como queda definida en nuestro sistema educativo desde la Reforma de 1990– recoge los principios del currículum abierto y flexible, ligado al principio de “aprendizaje dialogado y participativo” de Bruner (Bruner, 1998; Wood, Bruner y Ross, 1976). Este modelo también ha recibido el nombre de “participación guiada” (Rogoff, 1984) y el de “enseñanza recíproca” (Palincsar y Brown, 1984; Palincsar, 1986). Siguiendo este modelo, nuestro sistema educativo articula su concepto constructivista de enseñanza (Coll, 1992). Según el principio del aprendizaje dialogado, la enseñanza debe consistir en un contrato entre iguales. Profesor y alumno desarrollan unos procedimientos participativos y consensuados, con el objeto de que la enseñanza respete el proceso madurativo del alumno y sus intereses y cultura particulares.

Pero la idea clave de este planteamiento curricular es la primacía del alumno: proceso de enseñanza protagonizado por el alumno (Flecha, 1997; Huerta, 1971; De la Torre, 1999, De la Torre y Barrios, 2000). Si, además de la primacía y protagonismo del alumno en el proceso de enseñanza –en virtud de la enseñanza participativa–, se introduce el hecho de que las aulas pasan a estar integradas por una diversidad de alumnos, ello significa que la pericia del profesor –en el proceso de enseñanza– debe residir en su capacidad para *adaptarse a todos los alumnos*. En otras palabras, la capacidad de enseñanza por parte del profesor debe residir en la capacidad para *flexibilizar* las actividades y las *pruebas* de aprendizaje, con el objetivo de adaptarse a la

diversidad (Coll, Colomina, Onrubia, Rochera, 1995; Coll y Martín, 1996; Coll y Onrubia, 1999; Coll, Baraberà, Onrubia, 2000; Coll, Martín y Onrubia, 2001; Coll y Onrubia, 2002), lo que exige una mayor capacidad de planificación de procedimientos. Esto implica que lo importante en la teoría de la enseñanza –según la versión que inspira nuestro sistema educativo– son los procedimientos y los métodos –y no los contenidos–.

Los procedimientos deben ser *abiertos* y *flexibles*. La flexibilidad conlleva, entre otras cosas, y según el diseño plasmado en nuestro sistema educativo, que el currículum no se organice por materias o asignaturas –porque daríamos más importancia a los contenidos curriculares que al alumno–, sino por áreas. Pero donde la flexibilidad en el proceso de enseñanza adquiere toda su virtualidad es en la evaluación. En este aspecto, los diseñadores y defensores de este modelo de enseñanza entienden su propuesta en oposición a la llamada “enseñanza tradicional”. La enseñanza tradicional se caracteriza, según ellos, por centrar el proceso de enseñanza en la transmisión de *conocimientos*, y por reducir al proceso de evaluación al *examen*. Por ello, es calificado de modelo selectivo, academicista y uniformador (Coll y Onrubia, 2002).

Para los defensores del modelo significativo, la enseñanza tradicional –especialmente los exámenes– es *excluyente*: las evaluaciones tradicionales «privilegian determinados alumnos por encima de otros, precisamente aquellos que, por sus características individuales, se adaptan mejor a este tipo de tareas y condiciones» (Coll y Onrubia, 2002, 53). Por el contrario, los promotores de nuestro sistema educativo sostienen que la evaluación debe ser radicalmente distinta al modo tradicional y debe optar por la diversificación y flexibilización de los formatos de la evaluación. El aspecto esencial de este modelo de evaluación es la concepción epistemológica del *conocimiento*, que ahora viene a definirse desde la *diversidad*. Ahora un alumno no sabe “más o menos”, sino que sabe “de una manera o de otra”.

«[La evaluación inclusiva] implica una ruptura epistemológica: romper con una concepción cuantitativa y acumulativa del conocimiento y adoptar otra esencialmente cualitativo y multidimensional; asumir que los alumnos no simplemente saben “más o menos”, sino que saben “de una manera o de otra” (obviamente, habiendo maneras mejores o más deseables que otras).» (Coll y Onrubia, 2002, 53)

Dentro de este modelo de enseñanza, el profesor viene a ser concebido como un gestor de la diversidad. Los defensores de este modelo de enseñanza consideran que un tipo de evaluación más abierta y flexible –opuesta a la evaluación tradicional– puede dar respuesta al principio ética de la inclusión social y al requerimiento pedagógico de “una escuela para todos”. La evaluación tradicional, centrada en la transmisión de conocimiento objetivo y en evaluaciones escritas, incurre en la exclusión social. Dicho de otro modo, este modelo pedagógico abierto y flexible –regido por el principio de la Educación inclusiva– se considera que sirve mejor para defender el principio ético de la *Escuela para todos*. Por esta razón el constructivismo –teoría que da forma a nuestro sistema educativo desde la Reforma de 1990– ha sido considerado –por sus defensores– como progresista. Tal es así que ha llevado a Marchesi –uno de

los padres de la LOGSE- a afirmar que los exámenes es cosa "de derechas" (Marchesi, 2004, 83).

En la siguiente sección el artículo presta atención a los aspectos teóricos subyacentes en esta teoría del currículum escolar –regido por el currículum abierto y flexible, y centrado en el principio de significatividad–, así como a sus consecuencias educativas.

## **2. EL CURRÍCULUM SIGNIFICATIVO Y LA PRODUCCIÓN SOCIAL DEL SIGNIFICADO**

En el modo de concebir el lenguaje y el conocimiento, este modelo de currículum escolar –que inspira nuestro sistema educativo– comparte los principios teóricos de un campo de investigación procedente del mundo anglosajón: la *Historia del currículum*, que se gesta en Inglaterra y EE.UU., y se desarrolla en la década de los setenta. No se trata de una disciplina académica, ni de una línea de investigación única y monolítica, sino, más bien, de una corriente educativa muy diversa, que ha influido y que se ha dejado influir por una gran variedad de teorías y tendencias. Las tendencias educativas suelen ser fundamentalmente de orientación crítica, en la que se engloba también a la llamada Pedagogía crítica. La Pedagogía crítica" es, a su vez, un movimiento que surge de la Nueva Sociología de la Educación en Gran Bretaña y los Estados Unidos, e intenta desvelar la ideología de la práctica educativa tradicional. Este movimiento irrumpió con fuerza en la vida pública a finales de la década de los setenta (Young, 1971; Bernstein, 1977; Bowles y Gintis, 1976; Appel, 1977).

El objetivo de estas corrientes y movimientos críticos en torno al currículum escolar es fundamentalmente la explicación de los procesos por los que los grupos sociales que participan en la educación seleccionan los conocimientos y las creencias, y cómo sus discursos pasan a formar parte de la escuela y, en último término, de la ideología social dominante. Los estudios en torno a esta disciplina sitúan a la escuela dentro del conjunto de instituciones sociales que legitiman –mediante sus procesos de producción de conocimiento– el régimen económico de la sociedad y la cultura hegemónica. La clave de los estudios sobre el currículum escolar reside, pues, en los procesos de producción de conocimiento, procesos que se concretan en la constitución de saberes y contenidos curriculares, producción de libros de texto, procesos de evaluación de los contenidos curriculares, etc.

Los principios de esta corriente crítica de orientación sociológica han influido poderosamente en la teoría de enseñanza constructivista de nuestro sistema educativo, y, en concreto, en su idea de conocimiento. La tesis central del planteamiento sociológico de esta corriente educativa en lo relativo al currículum escolar es que los profesores tradicionalistas –apegados a la educación tradicional– legitiman la ideología capitalista hegemónica mediante la exclusión de la reflexión sobre la naturaleza política de la enseñanza pública. La raíz de la legitimación ideología, se afirma, reside en el modo de concebir el lenguaje pedagógico y la producción del conocimiento.

La orientación semántica y epistemológica de esta corriente crítica del currículum recibe la influencia fundamentalmente de la Nueva Sociología de la Educación (los aspectos semánticos y epistemológicos de esta orientación ha sido analizado en Penalva, 2006). Básicamente, frente a la teoría del significado –Positivista– del currículum tradicional, este otro planteamiento de orientación sociológica afirma que el lenguaje no tiene capacidad para *reproducir* objetivamente la realidad. El lenguaje, por el contrario, es una *producción social*. El lenguaje no reproduce “hechos objetivos”, sino que produce intereses, valores, ideologías. Para esta corriente crítica de orientación sociológica, el conocimiento –los discursos en torno a la educación– está determinado por los supuestos teóricos y las relaciones socio-políticas y socio-económicas del grupo social que los produce.

Por tanto, se afirma, no se puede ser neutro ante el conocimiento, ni ingenuo ante el currículum escolar. Desde esta perspectiva, las tesis desde las que se concibe el currículum escolar son las siguientes:

- el significado es *construido socialmente*;
- el lenguaje es un constructo que *reproduce* la mentalidad de la clase social que las produce;
- la racionalidad no es neutra; la estructura conceptual de los discursos oculta valores, intereses, prejuicios (acerca de la sociedad, la política, organización social, etc.); de modo que
- la pedagogía debe ser fundamentalmente crítica con los “discursos” y “conocimientos” del “currículum tradicional”, poniendo de relieve sus falsedades, prejuicios, mitos, relaciones injustas, etc.

En consecuencia, la pedagogía –según esta orientación– no puede ser ajena a la *forma en que se producen los conocimientos*. Un modelo de enseñanza que se basa en la *transmisión* de conocimientos ya fabricados, listos para su consumo en las aulas, es una enseñanza reproductora de la ideología dominante, porque esos conocimientos, según este planteamiento curricular, encierran la visión del mundo de la clase social que los ha producido, y los intereses de la sociedad capitalista en que se produce. Por tanto, el modelo de currículum tradicional reproduce, a través de sus conocimientos y procesos curriculares, las injusticias sociales y los mecanismos de exclusión social de la sociedad capitalista.

Diversos estudios sobre la ideología del currículum escolar han tratado de mostrar que ciertos criterios escolares –dentro de la educación tradicional– sirven para excluir a las clases sociales más desfavorecidas. Criterios que llevan a etiquetar a los alumnos que no se ajustan a estos criterios –principio del encasillamiento (Martínez, 2001)–. Ponen de relieve que el sistema escolar excluye a los alumnos que no se ajustan a unos patrones de conocimiento y de prácticas escolares, considerando a estos alumnos como problemáticos, malos estudiantes, etc. En este modelo de enseñanza tradicional, los profesores –según afirma el currículum crítico– se consideran depositarios del “saber escolar”, pero no se dan cuenta de que tácitamente arrastran los prejuicios excluyentes de la mentalidad social imperante.

Estos profesores –se afirma– reproducen en la escuela unas prácticas y unas normas excluyentes, reflejo de las prácticas y las normas excluyentes de nuestra sociedad. De modo que, a fin de cuentas –se concluye–, el profesor termina excluyendo a los alumnos procedentes de clases desfavorecidas y apoyando a los alumnos de clases acomodadas, de modo similar a como la sociedad capitalista en que vivimos excluye a los pobres y beneficia a los ricos. La escuela, pues, se convierte –en el modelo tradicional– en el trasunto de la sociedad hegemónica, y el saber –conocimiento y mecanismos técnicos– del currículum escolar en la ideología que sirve para legitimar el orden establecido.

Por el contrario, el currículum crítico sostiene que la enseñanza queda desvirtuada e ideologizada si se reduce a la transmisión de conocimientos como contenidos-ya-construidos. Afirma que la pedagogía debe articularse de tal manera que permita al alumno *construir* su propio conocimiento. Porque no existe conocimiento objetivo; el conocimiento lo produce el grupo social en orden a la mentalidad de la clase social a la que pertenece. Por tanto, según este modelo pedagógico crítico:

- Para que la enseñanza sea realmente significativa para el alumno – principio de significatividad– el propio alumno debe *poner en juego* –en el proceso en que consiste la enseñanza– su particular "cosmovisión". Su particular cosmovisión –creencias, intereses, valores, etc.– entra a formar parte de los *contenidos y mecanismos* del currículum escolar.
- Por tanto, según el principio de significatividad, el alumno debe participar activamente en el proceso de construcción del conocimiento escolar (principio de diálogo significativo). La enseñanza –en sus contenidos y mecanismos– es y debe ser *producida* o reelaborada por el alumno.
- De este modo, la pedagogía se convierte en el lugar donde se haga consciente al alumno de que el currículum mismo es un *producto social* (principio de la construcción del significado). El currículum escolar, con los conocimientos, procesos de decisión, procesos de evaluación, pues, ha de ser producido democráticamente por los alumnos que conviven y participan en el aula.

El currículum, así, abandona la pretensión autoritaria de la enseñanza tradicional –transmisión de doctrinas por expertos–, y se convierte en un proceso democrático de toma de decisiones, con el objetivo de que el conocimiento se produzca socialmente en régimen de igual. La pedagogía no puede consistir en un "instrumento" de transmisión de "conocimiento objetivo" – esto es propia de la educación tradicional–. Por el contrario, la pedagogía –en este discurso crítico– debe ser *el momento* de la toma en conciencia de que el conocimiento es fundamentalmente "construcción social" por parte de la ideología dominante. La pedagogía se entiende ahora como el lugar donde los alumnos pueden (y deben) *construir el conocimiento*. La escuela es, pues, el *lugar* –privilegiado– de la construcción de significados; la pedagogía, el *momento* –privilegiado– de la construcción de significados.

Desde la perspectiva de la construcción del significado, la evaluación no puede consistir en una única forma común y estandarizada de medir los conocimientos, porque no existe una única forma de conocimiento y, en consecuencia, no existe un único modo de medirlos. Los significados son relativos al contexto ideológico y dependen de la "construcción" que de él han hecho los individuos. Los contenidos no son objetivos, y por tanto no pueden ser contrastados con un criterio único de evaluación. Los alumnos, en definitiva, no saben de una manera única, y, de otro lado, el profesor no puede –epistemológicamente– disponer de un criterio para evaluar. En este contexto se entienden las palabras de Coll y Onrubia (2002) que hemos reproducido anteriormente.

### 3. LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES

Estamos analizando la corriente de pensamiento sobre el currículum escolar que inspira la teoría de la enseñanza del sistema educativo español, corriente que mantiene la tesis de que el "currículum escolar" es socialmente construido. En concreto, hemos puesto de relieve la tesis semántica y epistemológica central, que sostiene que el significado y el conocimiento son socialmente construidos. Y la cuestión que se plantea ahora es la siguiente: ¿qué tipo de "conocimiento" es aquel del que se dice que debe ser construido? Tomamos, pues, la idea central de la "construcción social del significado" –idea clave del discurso educativo crítico que nos ocupa–, que sostiene que el conocimiento es el resultado de la construcción por parte de un grupo social –en este caso, los alumnos– y buscamos de qué modo queda planteado.

Encontramos que el *significado* y el *conocimiento* –del que se afirma que es construido– es una noción que sirve para describir las siguientes realidades:

- se afirma también que el *conocimiento* –entendido como contenido curricular, esto es, conceptos, argumentos, etc., de cada asignatura particular– es socialmente construido;
- se afirma igualmente que el *conocimiento* del punto anterior –del que se dice que es socialmente construido– debe ser *re-construido* (o elaborado) por el sujeto cognoscente –alumno– (principio constructivista de significatividad);
- se afirma que es socialmente construido el *proceso de aprendizaje* de cada alumno, y el *significado* que cada alumno aprende; para que la enseñanza sea significativa, cada alumno realiza un proceso de aprendizaje propio y particular (enseñanza participativa: los procesos de aprendizaje y de evaluación deben ser consensuados).

En esta sección se toma en consideración el punto primero de los relatados arriba –que afirma que los contenidos curriculares son socialmente construidos–, y lo relacionaremos con el punto tercero –que expresa que el proceso de aprendizaje y el significado es socialmente construido.

En primer lugar cabe afirmar que la idea de que el conocimiento –los contenidos curriculares– sea socialmente construido afirma la tesis de la

*contingencia* en el currículum escolar. Según el principio de la construcción social del conocimiento, la realidad no es posible de captar objetivamente mediante el lenguaje, porque el lenguaje es un reflejo de la cosmovisión de la que participa el sujeto y, en consecuencia, está intrínsecamente lastrado por nuestros prejuicios acerca del mundo. La verdad no obedece, pues, a argumentos internos a la razón, sino a supuestos de orden político, económico o social, y estos supuestos se corresponden con las circunstancias del grupo social que formula el discurso. Esto significa que los contenidos curriculares no se fundamentan en la naturaleza de las cosas, sino en perspectivas e interpretaciones cargadas de cosmovisión. Porque los "hechos" –se afirma contra el Positivismo– no tienen una estructura interna. Las "verdades" de los conocimientos que propone el currículum escolar son relativas, en la medida en que están en función de una ideología –de la clase hegemónica-. En esta concepción de la pedagogía se elimina, pues, tanto el concepto de verdad como el de objetividad. El conocimiento es relativo, la verdad es contingente (Sánchez, 2001).

Según este discurso crítico de orientación sociológico, es la ideología que subyace al currículum escolar la que ha de ser desenmascarada, desmitificada y desvelada, con el objetivo de poner de relieve sus intereses ocultos. Porque al fondo de los "conocimientos curriculares" existe el poder de una clase social. Conocimiento y poder están intrínsecamente relacionados. Para luchar contra la ideología vigente y para introducir en la escuela procedimientos educativos no excluyentes, la pedagogía ha de implantar una nueva forma de "reproducción del conocimiento", caracterizada ahora por el valor de la igualdad y la justicia y, en consecuencia, por procedimientos democráticos. De modo que la pedagogía no debe ser el lugar para la transmisión de conocimiento, sino el momento de reconstruir socialmente el significado de la realidad.

Esta afirmación conlleva, como se ha afirmado arriba, la consecuencia epistemológica de la contingencia. La verdad, el conocimiento, los discursos, son relativos. Ahora bien, si aplicamos la tesis de la contingencia, en primer lugar, a los contenidos de la Ciencia, por ejemplo, de la Física, nos llevaría a afirmar que la Física, tal y como se constituye en la actualidad, es el resultado de un proceso social, pero –debido a la contingencia de las verdades– se podría haber desarrollado de otra manera. Sin embargo, estas consecuencias presentan varios problemas.

Primero, la comunidad científica admite que hay verdades que definitivamente no son contingentes. Aunque se afirme que no existe un método universal y no se haya delimitado un método universal para el progreso del conocimiento, sí que se sostiene que existen verdades que se han alcanzado; se han alcanzado por diferentes vías, pero se han llegado a esas verdades.

Segundo, la comunidad científica también está de acuerdo en que la ciencia progresá. Otra cosa es que no se haya encontrado el modelo de progreso científico. Se puede negar la tesis positivista que sostiene que la ciencia progresá por acumulación, pero se admite que existe el progreso. Esto es comúnmente aceptado en la Filosofía de la Ciencia actual, después del huracán

que devino tras al “giro histórico” de los años sesenta. Actualmente el problema no es si existe progreso científico (frente al cambio revolucionario de Kuhn; Kuhn, 1962), sino qué modelo puede ser el adecuado para explicar la estabilidad del progreso científico (sobre el progreso científico: Kuhn, 1962; Pooper, 1979; Suppe, 1979; Lakatos, 1983; Hacking, 1981; Laudan, 1986; Niiniluoto, 1984).

Tercero, y dado que estamos en el discurso de la Ciencia, habría que aportar pruebas para ello. Pero los teóricos de la construcción social del conocimiento no aportan pruebas. Como afirma I. Hacking:

«Dicho con menos cortesía, los contingentistas que imaginan una ciencia exitosa alternativa deberían poner un caso sobre la mesa o callarse» (Hacking, 2001, 150; se puede ver también: 124-134).

Por tanto, aunque la Ciencia no tenga un modelo de progreso, sí que se admite que existen verdades –proposiciones del orden epistemológico– que pertenecen a la estructura interna del mundo –orden ontológico.

En segundo término, la tesis de la contingencia es especialmente relevante a la hora de considerar los contenidos humanistas del currículum escolar, y sería interesante estudiar en qué medida esta tesis influye en el proceso de arrinconamiento y progresiva eliminación de las Humanidades del currículum escolar en nuestro sistema educativo. Frente a este proceso de disolución de las Humanidades en el currículum escolar se ha venido reivindicando la necesidad de que la enseñanza se entienda también como un crecimiento en la cultura, integrando en los contenidos curriculares, entre otros, las grandes obras de la antigüedad clásica (De la Vega, 1994; Inclán, 1994; Borquesi, 2005). Se ha planteado la necesidad de integrar la cultura clásica por varias razones:

- Primero, la cultura clásica es necesaria para la orientación histórica (Michel, 2002, 15).
- Segundo, el conocimiento y la práctica de las lenguas clásicas produce un afinamiento de la capacidad de razonar, y habitúa la mente al rigor, la precisión, la palabra recta, etc. (Alcázar, 1994; Steiner y Ladjali, 2005)
- Tercero, la literatura griega nos han legado modelos arquetípicos del mundo y del hombre.
- Cuarto, en el mundo clásico recibimos, ante todo, el depósito del “espíritu griego”: la libertad humana.
- Quinto, y también recibimos la filosofía, como forma de vida y como modelo de un conocimiento enfrentado a las cuestiones fundamentales del hombre y del encuentro originario con la naturaleza (realidad).
- Sexto, y recibimos, como puso de relieve Jaeger, la idea de educación como *Paideia* (Jaeger, 2000).

Habría que plantear, pues, al discurso que defiende la construcción social de la enseñanza si acaso el crecimiento en la cultura no supone un crecimiento en humanidad, y si acaso la disolución de todo conocimiento no deja sin resolver

necesidades básicas de la existencia humana, esto es, si acaso no deja al alumno desprovisto de las posibilidades y recursos que fortalecen su libertad y su uso de razón (Penalva, 2005). En este sentido, habría que plantear si acaso la educación no debería de ofrecer al alumno las condiciones de posibilidad para actuar racionalmente. Porque parece olvidarse fácilmente que una cosa es decir que el hombre debe ser libre y responsable, y otra cosa es dar la posibilidad de ser responsable y libre. Una cosa es "querer ser libre", y otra "poder ser libre".

Si, en tercera instancia, aplicamos la tesis de la contingencia al currículum escolar, y en concreto a los contenidos y destrezas que la sociedad reclama de la escuela, encontramos la siguiente contradicción. Mientras la defensa de la inclusión y de la construcción social del conocimiento mantiene la idea de la contingencia de los conocimientos, el mercado laboral de esta sociedad reclama de los alumnos y futuros trabajadores unos conocimientos, técnicas y habilidades concretas y objetivas (Michel, 2002, 17). Se puede afirmar que esta sociedad y este mercado laboral no es precisamente el mejor de los mundos posibles, pero es en ese mundo donde va a tener que desenvolverse el alumno –también los de clase social menos favorecida–, y aunque no sólo necesite de una formación técnica, sí que es cierto que también la precisa para incorporarse al trabajo. Y difícilmente puede existir integración social sin un trabajo digno.

No obstante, esta afirmación no implica una defensa exclusiva de un currículum técnico. Es más, no es incompatible con expresar la crítica de que existe hoy en día una sobreabundancia de la tecnología en el currículum escolar. Sin embargo, se quiere subrayar ahora que la sociedad reclama al futuro trabajador –y actual alumno– unas cualidades objetivas. Por "objetivas" no se quiere decir ahora que estas cualidades sean verdaderas y universales, sino que, nos guste o no, el mercado exige un tipo específico de formación, independientemente de que esas técnicas, habilidades y conocimientos hayan sido construidas por la subjetividad del futuro trabajador o no, o incluso al margen de que esas cualidades estén cargadas de ideología o no. Dicho de otro modo, cuando el alumno acceda a la sociedad, no se va a encontrar en la Sociedad de los Justos y de los Bienaventurados, ni en comunidades ideales de diálogo, sino en *este mundo*.

Por tanto, es bueno que se diga a los menos favorecidos que esta sociedad, con sus procesos de producción de conocimiento, es la que los ha excluido, pero también habría que posibilitar que se integren en ella, pues, con todas sus imperfecciones y todas sus limitaciones, es la sociedad que existe y en la que vivimos. Lo que no parece de recibo son algunas posturas que se efectúan en la práctica, donde el que ya está integrado y goza de un trabajo digno dice a los menos favorecidos que esta sociedad no es digna y que hay que luchar por una sociedad alternativa, y, curiosamente, resulta que el que ya está integrado y goza de la integración social pide al no-integrado que se sacrifique por la sociedad alternativa, y que no participe de sus "conocimientos", lo que resulta en la persistencia de su exclusión social. De modo que este defensor de la construcción social del conocimiento debería replantearse si esta "idea" acaso

no procede también de una determinada construcción social (Steiner y Ladjali, 2005, 140-141)

#### **4. LA CONSTRUCCIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y DEL SIGNIFICADO**

En lo relativo al tercer punto –de los reseñados anteriormente, que afirma que el proceso de enseñanza y el significado son construidos socialmente y se realizan con el consenso entre alumno y profesor– introduce el subjetivismo y el relativismo en la pedagogía y en el proceso de enseñanza.

El mundo –según las tesis de la pedagogía crítica de orientación sociológica que nos ocupa– ha dejado de tener una estructura interna consistente. Es decir, no existe una definición del mundo objetiva y verdadera, porque, se afirma, el lenguaje y el conocimiento reproduce cosmovisiones, y no “hechos” objetivos y verdaderos. Esto significa que el único mundo que el sujeto cognosciente –en este caso, el alumno– puede conocer procede de *su representación mental*. El sujeto humano no puede reproducir la realidad, sólo *fabricar representaciones mentales de aquella cosa –el mundo– que está ahí fuera*. Por tanto, el mundo –esto es, el significado que nos es dado acerca de la realidad– es una construcción que se realiza mediante la ejercitación de las estructuras cognitivas del sujeto individual.

El significado, en definitiva, nace de las estructuras cognitivas del sujeto y carece de algún posible fundamento objetivo. Hacking ha llamado a esta teoría acerca del conocimiento “idealismo lingüístico” (Hacking, 1975). Desaparece del fenómeno del conocimiento lo que hay en él de lógico y de ontológico y sumerge la totalidad del conocimiento en pura psicología y en su manifestación lingüística. Desechada la noción de realidad, el ser y el conocer se reduce a la pura vivencia o la pura percepción, que se pone de relieve en los nombres que damos a las cosas. El ser de las cosas es la vivencia que de ellas tenemos expresada en el lenguaje. De este modo, el carácter lógico, enunciativo (mención, plena de sentido) desaparece. El mundo es un mundo sin razón, sin lógica.

No obstante, en la medida en que estos supuestos sobre la enseñanza, de un lado, eliminan la razón interna del conocimiento y lo reducen a las vivencias interiores del individuo, y, de otro lado, conciben la mentalidad del individuo como diluida en la mentalidad social al que pertenece, cabe plantear la siguiente cuestión: ¿se puede seguir manteniendo –desde estos supuestos constructivistas– la pervivencia de un sujeto racional (el “yo” de la filosofía)? En otras palabras: ¿subsiste todavía –en ese planteamiento teórico– un sujeto racional capaz de discernir la realidad, de juzgar autónomamente, y, en consecuencia, capaz de decidir libre y responsablemente ante el mundo?, o, por el contrario, ¿ahora el individuo es diluido en el conjunto social de pertenencia, de modo que ya no existe un sujeto cognosciente autónomo, sino un producto de la clase social de pertenencia?

La pregunta no se dirige ahora al significado, ni al conocimiento, sino al *sujeto*. Y lo que se cuestiona no es la debilidad del lenguaje y de los discursos, sino la fragilidad del sujeto humano individual<sup>1</sup>. Según la tesis de la construcción social del significado, ¿se desprende también la consecuencia de que el sujeto humano es un producto contingente? Esta cuestión nos debería llevar a un análisis del nivel axiológico del proceso de enseñanza, de los valores – entendidos como temperamentos básicos, más que como contenidos cognitivos– que forman y conforma al sujeto cognoscente en el proceso de enseñanza. Esta cuestión es de gran interés para la libertad, la justicia y la igualdad, valores que, por otra parte, dice defender esta corriente social de la educación.

## 5. CONSIDERACIONES FINALES

La pedagogía –así como la teoría de la enseñanza que sirve de base al sistema educativo español, de la escuela primaria y secundaria– ha prestado atención en las últimas décadas a la dimensión sociológica del currículum. Este aspecto del conocimiento fue bienvenido en su momento, especialmente tras un largo predominio de los aspectos técnicos en el currículum escolar, y, en efecto, cabe afirmar que el currículum escolar no puede quedar reducido a ello.

Este artículo ha analizado la noción epistemológica que subyace a esta orientación sociológica del conocimiento curricular (centrado en la flexibilidad y la significatividad). El análisis ha mostrado que esta concepción del currículum escolar arroja unas consecuencias epistemológicas que pueden ser calificadas de extremas. Atendiendo a la teoría pedagógica analizada:

- 1) el significado depende del contexto social (relativismo semántico);
- 2) no existe una norma que nos permita juzgar sobre la verdad de las proposiciones (relativismo epistemológico);
- 3) el lenguaje no tiene una referencia real, debido a que está cargado de "puntos de vista" (relativismo ontológico).

## Referencias bibliográficas

- Alcázar, J. A. (1994). Incidencia de la enseñanza-aprendizaje del latín en el desarrollo personal de los alumnos. Experiencias de un profesor. *Revista Española de Pedagogía*, 199, 405-415.
- Appel, M. (1977). *Ideology and Curriculum*. Londres: Routledge and Kegan Paul (trad. cast.: *Ideología y currículo*, Torrejón de Ardoz, Akal, 1986)
- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes, and Control*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Borguesi, M. (2005). *El sujeto ausente. Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria*. Madrid: Encuentro.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. Nueva Cork: Basic Books. (trad. cast.: *La instrucción escolar en la América capitalista*, Madrid, Siglo XXI, 1985).
- Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Coll, C. (1992). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (Coords.): *Desarrollo psicológico y educación, II: Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza, 435-454.

- Coll, C.; Baraberà, E. y Onrubia, J. (2000). Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad. *Infancia y Aprendizaje*, 90, 111-132.
- Coll, C.; Colomina, R.; Onrubia, J. y Rochera, M.J. (1995). Actividad conjunta y habla. Una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. En Fernández, P.; Melero, M. A. (Comps.). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI, 194-326.
- Coll, C. y Martín, E. (1996). La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 18, 64-77.
- Coll, C.; Martín, E. y Onrubia, J. (2001). La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. En Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (Coords.): *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza, 549-572.
- Coll, C. y Onrubia, J. (1999). Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad. En Coll, C. (Coords.). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori / ICE-UB, 141-168.
- Coll, C. y Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, 50, 50-54.
- Cox, C. (2006). Construcción política de reformas curriculares: el caso de Chile en los noventa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 1, 1-24. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev101ART5.pdf>
- Cuban, L. J. (1984). *How teachers taught: constancy and change in American classroom 1890-1980*. New York: Longman.
- De la Torre, S. (1999). *Creatividad en la reforma española*. Revista de Educación 319, 187-198.
- De la Torre, S. y Barrios, O. (Coords.) (2000). *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro.
- De la Vega y Sánchez, J. (1994). *El humanismo clásico en la formación actual de la persona*. Revista Española de Pedagogía 198, 285-298.
- Feito, R. (2002). *Una educación de calidad para todos. Reforma y contrarreforma educativas en la España actual*. Madrid: Siglo XXI.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Goodson, I. (1995). *Historia del currículum: la construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Goodson, I. (2000). *El cambio en el currículo*. Barcelona: Octaedro.
- Hacking, I. (1975). *Why does Language Matter to Philosophy?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Hacking, I. (2001). *¿La construcción social de qué?*. Barcelona: Paidós.
- Hacking, K. (ed.) (1981). *Scientific Revolutions*. Cambridge: Oxford University Press.
- Huerta, A. (1997). *Las agrupaciones flexibles*. Barcelona: Edebé.
- Inclán, L. (1994). *El mundo clásico: reflexiones en torno a un saber útil y desinteresado*. Revista Española de Pedagogía 198, 299-311.
- Jaeger, W. (2000). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Madrid: FCE.
- Kuhn, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakatos, I. (1983). *La Metodología de los Programas de Investigación Científica*. Madrid: Alianza.
- Laudan, L. (1986). *El progreso y sus problemas. Hacia una Teoría del Crecimiento Científico*. Madrid: Ed. Encuentro.
- Luzón, A. y Torres, M. (2006). *Las lógicas de cambio reformista en la escuela democrática desde el discurso de los docentes*. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 10, 2, 1-16. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev102ART4.pdf>
- Maravall, J. M. (1984). *La Reforma de la Enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Marchesi, A. (2004). *Ideología educativa y pacto social*. Cuadernos de Pedagogía 338, 83.
- Martínez, J. M. (2001). *Esos chicos malos llamados repetidores. Un estudio de caso en un centro de secundaria*. Revista de Educación 325, 235-252.

- Michel, A. (2002). *Una visión prospectiva de la educación: retos, objetivos y modalidades*. Revista de Educación, nº extraordinario.
- Niiniluoto, I. (1984). *Is Science Progressive?* Reidel: Dordrecht.
- Palincsar, A. S. (1986). The role of dialogue in providing scaffolder instruction. *Educational Psychologist*, 21, 73-98.
- Palincsar, S. A. y Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Penalva, J. (2005). Aspectos no cognitivos de la enseñanza. *Educadores*, 215, 317-339.
- Penalva, J. (2006). La construcción social del conocimiento: análisis crítico de los aspectos semánticos y epistemológicos. *Revista Española de Pedagogía*, 234, 343-364.
- Popper, K. R. (1979). *El desarrollo del conocimiento científico. Conjeturas y refutaciones*. Paidós: Buenos Aires.
- Rogoff, B. (1984). Adult assistance of children's learning. E Rahpael, T. E. (Ed.) *The contexts of school-based literacy*. Nueva York: Random House.
- Sánchez, I. (2001). La tradicional sociológica de la ciencia en el discurso pedagógico actual: valoración de algunas cuestiones pedagógicas. *Revista Española de Pedagogía*, 219, 285-310.
- Steiner, G. y Ladjali, C. (2005). *Elogio de la transmisión*. Madrid: Siruela.
- Suppe, F. (ed.) (1979). *La estructura de las teorías científicas*. Madrid: Ed. Nacional.
- Viñao, A. (2004). *Escuela para todos*. Madrid: Marcial Pons.
- Wood, D. J.; Bruner, J. S. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Young, M. (Comp.) (1971). *Knowledge and Control*. Londres: Collier-Macmillan.