

FILOSOFÍA DE UNA TEORÍA CURRICULAR

Fernando Aranda Fraga
Universidad Adventista del Plata, Argentina

Obra reseñada:

Daros, William R. (2001). *Filosofía de una teoría curricular*.
Rosario: Centro Educativo Latinoamericano.

La obra está compuesta por ocho capítulos y la conclusión. Estos capítulos tratan temas tales como el ámbito que le corresponde a la educación y la idea de que ésta, para ser tal, debe ser concebida como “integral” e “integradora” al mismo tiempo (capítulo 1); los supuestos generales que deben tenerse en cuenta a fin de estar en condiciones de realizar una lectura críticamente situada de la historia de la educación (capítulo 2); los hitos en la historia de la educación para el currículum (capítulo 3); el desarrollo de la didáctica, en función del currículum (capítulo 4); el paradigma holocéntrico y el currículum (capítulo 5); los supuestos del aprendizaje, a partir de consideraciones efectuadas desde una perspectiva epistemológica (capítulo 6); continuando con la descripción acerca de los procesos lógico-epistemológicos y psicológicos en el currículum (capítulo 7). Finalmente, en el último capítulo (8), se aborda la tarea del docente en relación con la etapa final del proceso de fijación del currículum: la evaluación.

En el primer capítulo Daros abre la discusión sobre el currículum con una exposición objetiva acerca de las múltiples e interminables disputas relativas al ámbito de lo que suele comprenderse por

educación. En sinóptica referencia histórica, afirma: “Antiguamente, la teorización acerca de lo que era o debía ser el proceso de educación, o más reducidamente, el proceso de aprendizaje –sin el cual no es pensable la educación misma— estuvo en manos de los filósofos, luego de los teólogos, en nuestro siglo –al inicio— fue un coto reservado casi exclusivamente a los psicólogos, después a los sociólogos y políticos” (p. 7). Actualmente, señala el autor, en el clima posmoderno en que se desenvuelve la tarea educativa, predomina un gran desconcierto en cuanto al concepto de hombre, y peor aún, sobre cómo debe ser éste, tanto en su dimensión individual como social. Así, la primera gran dificultad en dicha tarea de conceptualización de la educación surge desde el mismo momento en que se pretende definir qué es educación, paso imprescindible sin el cual no es posible saber de qué estamos hablando y qué es lo que se pretende discutir. Es aquí cuando Daros exige la urgente necesidad de “una concepción lógica y epistemológica acerca de cómo se elabora la estructura de lo que llamamos una filosofía de la educación”, estadio de pensamiento que requiere como antecedente la reflexión

crítica sobre la concepción del hombre y de la sociedad que cada teórico constructor de una filosofía educativa posee a priori. Esto, obviamente, implicará reconocer el marco ideológico en que se desarrollan las diversas filosofías de la educación.

A partir de los elementos expuestos, el autor declara enfáticamente cuál ha sido el propósito que lo guió al redactar este primer capítulo de su libro, que a su vez determinará el resto del contenido del mismo: “1) esclarecer una posible definición de educación, al menos como instrumento hipotético en función del desarrollo de la investigación; 2) posibilitar el establecimiento de criterios de análisis para diversas teorías educativas; 3) sugerir, desde la teoría, el seguimiento en la práctica de una educación teóricamente deseada como integral e integradora” (p. 9). Así, Daros juzga como sustancialmente deficientes los criterios que, debido a la mentalidad de marcado y exagerado acento empresarial que actualmente nos domina, sostienen los Estados para definir la educación, criterios basados en la eficacia y la eficiencia, los cuales están, a su vez, orientados por la mentalidad consumista reinante en nuestra época, edad de la historia que lamentablemente hemos de juzgar como carente de asidero firme y estable para los valores que se pretenden fijar, los cuales debieran imprimirle el marco axiológico sobre el cual fundar la tarea educativa.

Es por esto que, a la hora de enunciar su propia definición de educación, el autor, no sin antes hacer la desprejuiciadora salvedad de que “una definición de lo que es ‘educación’ tiene no poco de opción, de elección, de creación mental deseada”, la conceptualiza —nos tomamos la prerrogativa de resumirla— de la siguiente manera:

a) Un proceso de aprendizaje, personal y social, crecientemente autodeterminado, y en su logro o resultado relativo (no definitivo, sino perfectible) y habitual de una forma de vivir humana (de conocer, querer, ser afectivo o sentir, comportarse, ser dueño de sí) y de una forma humana de hacer, personalizada (con un carácter propio, donde no interesa solo la inteligencia o sólo algún aspecto de la persona) y socializada, diversa según los tiempos y países.

b) Realizado por las mismas personas (por lo que la educación es, ante todo, autoeducación) y ayudadas por otros (la sociedad familiar, civil, colegial, religiosa, estatal, etc.), lo que constituye la heteroeducación.

c) Con distintos medios didácticos [...], en una práctica sociocognitiva con los demás.

d) Dentro de una sociedad y de su cultura, con saberes... con quehaceres... y con valores..., que condicionan y posibilitan materialmente ese aprendizaje.

e) Con el fin principal... de que los individuos desarrollen sus vidas como personas integradas en sus facultades y posibilidades, y con los demás en sociedad... abiertas tanto a fines que ellas mismas se proponen, como a fines sociales... y trascendentes. (p. 14)

En síntesis, la educación, para Daros, es un proceso intencional, por tanto no natural, sino artificial, basado siempre en un modelo de hombre que se espera, y pretende, desarrollar. Dos de los principales valores propuestos en la definición antedicha apuntan al crecimiento de la

FILOSOFÍA DE UNA TEORÍA CURRICULAR

persona individual y de la sociedad, comprendida como una interacción de personas regulada mediante leyes. Ambos valores interactúan entre sí, proceso que cuando se desarrolla constructivamente tenderá al logro de “una integralidad integradora de la persona o una concepción de la sociedad que se educa con la sociedad en la que vive”. Por el contrario, continúa el autor, cuando se fomenta, a través de la impronta que da la educación, “una concepción aislada de la persona o una concepción de la sociedad que excluye a algunas personas honestas con diversos medios (exclusiones raciales, culturales, económicos, religiosos, etc.)” no será posible “aspirar a dar la base para una concepción integral de la educación” (p. 16).

Los elementos que permiten evaluar el carácter integral-integrador, o su deficiencia, en un sistema educativo, y que a su vez constituyen los parámetros en que habrá de quedar elaborado el programa curricular, son los siguientes:

1. *Relacionados con la persona*: su individualidad, autodeterminación, condicionamientos y perfectibilidad que se van a lograr en el proceso educativo. Educación, de acuerdo con semejante criterio, no será, entonces, sinónimo de adoctrinamiento mediante el cual se intenta imponer, forzosamente, conocimientos y conductas. Esto es, como se sabe, conductismo puro. El concepto de “persona integrada” implica un desarrollo armónico de las capacidades que todo ser humano posee por definición: afectividad, inteligencia y voluntad. Todo esto es echado de menos en la actual oferta educativa, de manera especial la de carácter universitario:

La oferta educativa a la carta, frecuentemente fragmenta aún más la mente del estudiante que

ya viene con conocimientos socialmente fragmentados, *los incapacita para juzgar y evaluar sistemas*, en un mundo cada vez más política, social y económicamente sistematizado y globalizado. En un contexto así, *el estudiante se titula con el último dato extraído de Internet, pero carente del sentido de la vida humana*; percibiendo el sentido de ser él mismo una mercancía más, que debe reciclarse constantemente en sus técnicas de información, para no ser descartado. En este contexto, la educación queda reducida a la adquisición de técnicas para una forma de ganarse la vida. El yo desarmonizado, sin definiciones claras acerca de lo que se quiere, sin una jerarquía elegida de valores constructivos, queda a merced de la propaganda que crea necesidades que no satisface, generando infelicidad” (p. 19) [el subrayado es del autor, la bastardilla del reseñador].

2. *Relacionados con la sociedad*: La educación nunca deja de ser un proceso de aprendizaje socializado, donde intervienen no sólo los agentes formales, sino también los considerados como no formales, tales como las sociedades de tipo escolar, civil, religiosa, deportiva, etc., en un determinado contexto social y político. La sociedad también educa a través de sus valores privilegiados, mensajes, tanto explícitos como implícitos (subliminales), que envía constante e ininterrumpidamente a sus componentes. Es así que la educación no puede reducirse a satisfacer las meras y egoístas demandas sociales. Por ejemplo, si en determinado momento del desarrollo de un Estado o región la sociedad pide

computación, entonces la escuela reduce su rol a ofrecer computación entre sus principales ofertas curriculares, disminuyendo —y en esto consistiría el verdadero inconveniente, y no en el hecho puntual de brindar educación informática, que hoy por hoy se ha tornado imprescindible— o, peor aún, excluyendo, de su oferta curricular otros aspectos tanto o más necesarios para el desarrollo de la persona como ser completo, integral.

Finalmente, a la hora de denunciar los diversos y múltiples reduccionismos en los que ha caído la educación —derivados de análogos reduccionismos en el concepto de hombre del cual partieron— durante los últimos siglos, Daros menciona y describe los siguientes: las interpretaciones biologicistas y asociacionistas del aprendizaje; el activismo y el espontaneísmo; el constructivismo; los modelos cibernéticos, fundados en el modelo epistémico mecanicista de comprensión de la realidad; el cognitivismo, que reduce a la persona a su sola capacidad intelectual, asociando, irrespetuosamente, el conocimiento con el poder; el estructuralismo, que sólo entiende el aprendizaje a la manera de redes y estructuras, desconociendo la creatividad y demás aportes provenientes del individuo; la interpretación exclusivamente afectiva, individualista del aprendizaje; la consideración del aprendizaje como un problema de carácter meramente social, político o económico, dependiente de la oferta y demanda social o estatal, a partir de unos fines que distan mucho de ser los pertenecientes a las personas que componen esa sociedad o Estado. Finalmente, el último de los grandes reduccionismos de nuestra época: aquel que produce seres (máscaras) socialmente amaestrados, regidos por los cánones del consumo vigente, tecnológicamente dispuestos en pos de satisfacer su propio

ego, en un sistema globalizado y pulverizado de contenidos estables y axiológicamente ponderados. Aquí, la actividad educativa que se echa fundamentalmente de menos, es la absoluta carencia de sentido crítico, la falta de discernimiento, en resumen, la ausencia de sentido.

En el cuarto capítulo de su obra, Daros esboza, analítica y críticamente, los tres paradigmas curriculares que él considera han predominado durante el siglo que acaba de concluir. Estos son (a) el denominado “didascalocéntrico”, centrado en el docente o maestro como eje del proceso educativo; (b) el “paidocéntrico”, cuyo enfoque se posiciona en el sujeto de aprendizaje; y el (c) “gnosicéntrico”, sostenido por quienes priorizan la construcción del conocimiento a través de la totalidad del proceso educativo.

En cuanto a los dos primeros paradigmas, el autor dedica su mayor esfuerzo en aislar cuál es la concepción fundamental que se sostiene del aprendizaje, qué actitud predomina en el alumno, cuáles han sido los más notorios representantes y, finalmente, los riesgos que él observa contraen ambos paradigmas. En cuanto al último de los paradigmas educacionales, primeramente lo conceptualiza, luego señala sus representantes, histórica y epistemológicamente contextualizados, para finalmente destacar, de modo más extenso y preciso, sus problemas, carencias y limitaciones. A estas tres posiciones paradigmáticas sobre las cuales Daros ha esquematizado la totalidad de la historia de la educación, en lo que se refiere al currículum, él opone su propia propuesta, la que denomina “paradigma holocéntrico”. Éste se define como un proceso de aprendizaje fundado en una visión integral de la persona, entendida como ser social, contexto en el cual todo conocimiento cobra sentido:

El paradigma del aprendizaje

FILOSOFÍA DE UNA TEORÍA CURRICULAR

se halla centrado, en este caso, en todo el sistema considerado como una totalidad integrada e integradora. Lo importante se halla en muchas variables (el docente, sus técnicas, el aprendiz y sus posibilidades, el conocimiento, la afectividad, la sociedad, los valores, etc.), pero en cuanto tienen sentido, coherencia y proporción, en una totalidad sistematizada, regida por una idea de educación de la persona en un contexto social. (p. 78)

Volviendo a la descripción hecha por el autor de los tres paradigmas curriculares históricos, sobre el primero, el *didascalocéntrico*, leemos lo siguiente: Aquí el aprendizaje es conducido en forma heterónoma, por el docente, la cultura o el programa informático. Se asienta sobre una lógica impuesta al sujeto de aprendizaje y éste asume un papel pasivo-receptivo. Sus representantes, entre los principales, son el conductismo, la inteligencia artificial y los *mass media*. Sus riesgos son la heterodependencia ideológica, el conceptualismo acríptico y el enciclopedismo.

En cuanto al segundo de los paradigmas curriculares, el *paidocéntrico*, el aprendizaje es conducido en forma autónoma por los alumnos; el docente ejerce una presencia meramente tutorial, por tanto, no directiva. El rol que va a cumplir el docente se reduce al de un “facilitador de conocimientos y destrezas”. Predomina, desmesuradamente, lo afectivo, lo psicológico, lo creativo y la significación personal. Son representantes de esta corriente pedagógica la llamada “Escuela Nueva”, las escuelas a medida o por intereses, la No-directiva, etc. Sus principales riesgos son el fragmentarismo y el imaginismo.

Sobre el paradigma *gnosicéntrico*, nuestro autor afirma que se trata de un aprendizaje centrado en la construcción del conocimiento, de allí el rótulo de cognitivismo y constructivismo con que son designadas sus propuestas curriculares. Lo representan muy fielmente las siguientes escuelas psicológicas: genética (Piaget), dialéctica (Vygotsky), cognitivista (Bruner); la corriente denominada como inteligencias múltiples (Gardner) y las escuelas del conocimiento crítico-social, como por ejemplo, la de Paulo Freire. Esta idea de construcción del conocimiento es muy antigua, pero fue a partir de las investigaciones de Kant y de Piaget que logró ir tomando forma de teoría del aprendizaje, primeramente, para luego transformarse en propuesta curricular. En términos generales, para quienes la sostienen, el aprendizaje es un proceso evolutivo, mediante el cual el sujeto va creando el sentido y llega a ser significativo cuando se integra a la vida individual y social. El hombre, en esta concepción, es una especie que se crea a sí misma, forja sus finalidades, crea sus herramientas y construye conocimientos a partir de la creación de significados que le son propios. Por supuesto que todo esto ha sido expresado a modo genérico y los matices entre los diversos y múltiples representantes del constructivismo son muchos. Aprender implica, en síntesis, la construcción de estructuras cognoscitivas a partir de conocimientos previos, estructuras que a su vez se convertirán, luego, en las propiedades sustanciales organizadoras del conocimiento total que el alumno irá adquiriendo. Dicha organización cognoscitiva crece generando jerarquías conceptuales, en un proceso pautado por una diferenciación progresiva. En esta tarea de generar estructuras organizativas del

conocimiento, el alumno debe inventar lentamente, en un proceder que es psicológico e inductivo, sabiendo de antemano que las estructuras que han resultado adecuadas para el profesor, no necesariamente lo serán para él. Finalmente, Daros señala, fundamentando su discurso, al menos siete limitaciones elementales de este paradigma, que aquí no tenemos espacio para resumir, de modo que remitimos al lector a las páginas donde aparecen descritas (pp. 100-102).

En cuanto a la propuesta curricular de Daros, que ha denominado como “paradigma holocéntrico”, el cual, al contrario de los paradigmas anteriores, no está centrado en la acción del docente, ni en la acción del alumno, así como tampoco en la construcción misma del conocimiento, sino en una concepción integral de las variables que intervienen en una concepción de la educación e “integradora de las posibilidades de los que aprenden” (p. 107), queda así caracterizado por su autor:

1. El centro del sistema lo ocupa la persona que aprende.

2. La persona se relaciona interactivamente con los demás, en un determinado contexto social, donde el aprendizaje es una práctica sociocognitiva, pero que no se reduce a esto.

3. El aprendizaje se produce a partir de cierta “materia de conocimiento”, la cual posee objetividad y estructura propias que no dependen del gusto o el placer de quien la observa.

4. Aprender significa comprender la lógica del objeto y rehacerla, de manera tal que implica, entonces, una materia u objeto y una forma o modo de funcionamiento.

5. La forma de aprehender el objeto de conocimiento será gradual, según quien aprende, actividad en la cual cobra

sentido educativo el hecho de la enseñanza. Ésta no vale por sí misma, sino en función de lo que el alumno aprende y de su eficacia como modo o herramienta que facilita el aprendizaje.

6. Así, el aprendizaje no está precedido por la maduración, ni viceversa, según las orientaciones dadas por Piaget o Vigotsky, respectivamente, sino que ambos aspectos interactúan simultáneamente. Docente y alumno cooperan interactivamente en el proceso de aprendizaje.

En el cierre de mi comentario al libro de Daros, me interesa mencionar que este filósofo de la educación — residente en la ciudad de Rosario, Argentina—, catedrático universitario e investigador de carrera del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, autor de más de 15 libros y de una centena de artículos, y que en mérito a sus publicaciones ha recibido la medalla de oro de parte de la Universidad Estatal de Génova, Italia, ha hecho suficiente gala de su profesión de epistemólogo sometiendo, en la conclusión de su obra, su propio paradigma al sano y purificador ejercicio de la autocrítica, poniendo de manifiesto sus limitaciones y entablado el diálogo con otras propuestas curriculares.

Finalmente, cabe decir que su lectura situada de la realidad, y específicamente de la realidad educativa, le ha permitido no sólo comprender bajo un criterio de integralidad ejemplar su materia de estudio, sino también percibir, con claro y sagaz juicio crítico, el entramado sociopolítico, cultural e ideológico en que se tejen y entretajan las diversas concepciones curriculares que intentan imponerse, bajo el imperio de la inmanencia, sutilmente, aparentando necesidad y rigor lógicos, en una época en que el pensamiento y la reflexión parecieran haberse

FILOSOFÍA DE UNA TEORÍA CURRICULAR

ausentado –sin aviso— del menú que la sociedad y el ambiente nos proponen.

La educación del conocimiento no es sólo un problema técnico, sino un problema del hombre, de la adquisición y dominio de una forma de conocer, ser y hacer; y esto nos lleva, por medio del aprendizaje, de la *educación del conocimiento* al *conocimiento de la educación* que supera el cono-

cimiento y al individuo aislado: nos ubica en *una sociedad que se dedica a aprender* constantemente. La educación se centra, entonces, en dos preguntas fundamentales: ¿Qué es aprender? y ¿cómo aprender? Aquí cobra sentido analizar la filosofía de las teorías curriculares que subyacen al currículum [la cursiva es del autor; el subrayado del reseñador] (p. 207).