

## CAPÍTULO PRIMERO

### Tres intereses humanos fundamentales

---

*Toda práctica educativa supone un concepto del hombre y del mundo.*

(FREIRE, 1972b)

A menudo se escribe y habla del «*currículum*» en un sentido idealista, como si se tratase de una «idea» (*eidós*)<sup>1\*</sup> perfecta de *currículum* en relación con la cual todos los *curricula* concretos fueran imitaciones más o menos imperfectas. Así, en el capítulo inicial de muchas obras que tratan el tema aparecen diversas definiciones de *currículum*. Sin embargo, el *currículum* no es un concepto, sino una construcción cultural. Es decir, no se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana. Es, en cambio, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas. Denominaré estas dos formas de tomar en consideración el *currículum* como enfoques conceptual y cultural. Para ilustrar la diferencia entre ambas, emplearemos una analogía con el alojamiento.

El enfoque conceptual del *currículum* corresponde al de un delineante respecto al proyecto de una casa. Al dibujar los planos es importante reconocer los parámetros de acuerdo con los cuales es posible diseñarla. Si hemos de denominar «casa» a una construcción cualquiera, tendrá que cumplir unos requisitos mínimos y, una vez hecho esto, dependiendo de la situación del cliente, habrá que satisfacer sus preferencias individuales. Las acciones de sus constructores estarán guiadas por un conjunto de planos, aparte del concepto de casa, impreso en la conciencia del delineante y de las expectativas de los clientes, así como de las diversas normativas a las que deben ajustarse las casas (cf. la definición de *currículum* como «conjunto interrelacionado de planes y experiencias...» de MARSH y STAFFORD, 1984).

Sin embargo, una perspectiva cultural del alojamiento tendría más que ver con las casas en las que ya viven personas, con las razones que les llevan a vivir en ellas y cómo

---

<sup>1</sup> La palabra griega *eidós* puede traducirse, *grosso modo*, como «idea», pero el concepto griego engloba un conjunto de términos ingleses que incluyen los conceptos de plan, pauta, diseño, receta y concepto.

\* «*Eidós* es un ‘aspecto esencial’ que parece ofrecer a su vez dos aspectos esenciales: el de la realidad y el de la aprehensión inteligible, conceptual..., de la realidad. Cuando se funden estos dos aspectos en uno solo, tenemos la idea del *eidós* como una esencia que es a la vez un concepto. Es a la vez algo ‘real’ y algo ‘conceptual’ (objetivo o formal)». Definición tomada del Diccionario de Filosofía de J. Ferrater Mora (4.<sup>a</sup> ed.), Madrid, Alianza, 1982, (N. del R.).

debe ser una casa cuando desean cambiar de domicilio. Algunas construcciones a las que querrían mudarse las personas serán edificios diseñados de nueva planta, por lo que, al considerar la cultura del alojamiento, habrá que tener en cuenta el concepto de casa. Pero, en general, la perspectiva cultural del alojamiento contempla la casa como una parte de la vida cultural de los ocupantes o propietarios. De igual modo, una perspectiva cultural del *curriculum* se refiere a las experiencias de las personas consiguientes a la existencia del *curriculum*, y no a los diversos aspectos que lo configuran.

Esta analogía nos recuerda también que es muy raro que partamos de cero en cuestiones curriculares. Tanto profesores como alumnos están ya comprometidos en prácticas curriculares. Nuestro interés primario recae en ellas y éstas influirán en los cambios curriculares. Quizá queramos criticar algunas, o muchas, de estas prácticas que observamos en lugares en los que se supone se producen aprendizajes. Sin embargo, no es productivo fundamentar esa crítica en el fracaso de tales prácticas en relación con algún ideal, o sea, con los planes forjados por quienes han diseñado el *curriculum*. Debemos encontrar otros fundamentos para comprender y criticar la práctica curricular. Nuestro trabajo tiene que ver con la provisión de tales bases.

La analogía del alojamiento ilumina otro aspecto importante del modo en que debemos comprender el *curriculum*; o sea, como construcción social. Los autores que reflejan una perspectiva conceptual del *curriculum* casi siempre reconocen influencias sociales en el diseño del mismo<sup>2</sup>, pero suelen hacerlo de manera que sugieren que, aunque hay que tener en cuenta esas influencias, el *curriculum* es, no obstante, una deducción lógica y no una construcción sociológica. El *curriculum* de las escuelas de una sociedad constituye una parte integrante de su cultura. Para comprender el significado de cualquier conjunto de prácticas curriculares, han de considerarse tanto en cuanto elementos que surgen a partir de un conjunto de circunstancias históricas, como en calidad de reflejo de un determinado medio social.

Como cualquier analogía, la metáfora del alojamiento no puede llevarse muy lejos y resultará equívoca en la medida en que estimula la tendencia a pensar en el *curriculum* como si de una «cosa» se tratase. Hablar del *curriculum* constituye otra manera de hablar de las prácticas educativas de determinadas instituciones. Esto significa que hemos de buscar el *curriculum*, no en la estantería del profesor, sino en las acciones de las personas inmersas en la educación. Por tanto, la pregunta: «¿qué es el *curriculum*?», se parece más a: «¿qué es el fútbol?», que a: «¿qué es el hidrógeno?». Es decir, pensar en el *curriculum* es pensar en cómo actúa e interactúa un grupo de personas en ciertas situaciones. No es describir y analizar un elemento que existe aparte de la interacción humana.

No llevaremos demasiado lejos el juego de las analogías, pero considerar el *curriculum* como si se tratase del fútbol más que del hidrógeno nos permite comprender lo que queremos decir al hablar de «construcción social». Para entender el hidrógeno sólo necesitamos conocer la naturaleza del elemento mismo. Por ejemplo, no precisamos saber

---

<sup>2</sup> A veces, algunos se lamentan de la existencia de esta influencia social. Hirst y Peters (1970, pág. 110), por ejemplo, hablan despectivamente de estudiantes y profesores «prestos a ser afectados por las motivaciones de la sociedad».

nada acerca del globo que están llenando de hidrógeno para entender el elemento en sí. Pero, tratándose del fútbol, tenemos que conocer un poco la sociedad en cuyo seno se practica para saber algo de la naturaleza del juego. El hidrógeno es el mismo, esté en Londres o en Sidney, pero el fútbol no. Igual ocurre con el *curriculum*. Ningún *curriculum* existe a *priori*. Si pretendemos entender el significado de las prácticas curriculares que desarrollan personas pertenecientes a una sociedad, tenemos que conocer el contexto social de la escuela. Pero no sólo necesitamos saber algo de la composición y organización de la sociedad; también precisamos conocer las premisas fundamentales sobre las que se construye. El hecho de que podamos hablar del *curriculum* de la Academia de Atenas y del propio de las escuelas soviéticas sólo indica que podemos utilizar una determinada palabra en un contexto adecuado. Nada hay en la naturaleza del «*curriculum*» en sí que nos dé pista alguna sobre lo que pudiera constituir cada uno de esos *curricula*. Para hacer algo más que conjeturas aleatorias sobre el *curriculum* de cualquier institución, necesitamos conocer, no la naturaleza del *curriculum per se*, sino más bien el contexto de la institución.

Esta afirmación nos lleva a la cita que abre el presente capítulo: «toda práctica educativa supone un concepto del hombre y del mundo». Las prácticas educativas, y el *curriculum* es un conjunto de ellas, no existen aparte de ciertas creencias sobre las personas y sobre la forma en que interactúan y deben hacerlo en el mundo. Si trascendemos los aspectos superficiales de la práctica educativa, y lo que suponen las prácticas de organización y de enseñanza y aprendizaje, hallamos, no leyes naturales universales, sino creencias y valores. La cuestión que hemos de plantearnos es: «¿qué clase de creencias sobre las personas y el mundo llevan a un tipo determinado de prácticas educativas, en especial a las que se engloban en el término «*curriculum*»?»

### **La teoría de los intereses cognitivos**

La teoría de los «intereses constitutivos del conocimiento», propuesta por el filósofo alemán Jürgen HABERMAS, proporciona un marco para dar sentido a las prácticas curriculares. Se trata de una teoría sobre los intereses humanos fundamentales que influyen en la forma de «constituir» o construir el conocimiento. Incluso esta breve explicación de las premisas del presente trabajo revela un «concepto del hombre y del mundo» subyacente. Nuestro punto de vista no consiste en la consideración de que el saber existe como algo aparte de las personas, siendo «descubierto» por ellas. Mantenemos, en cambio, que el conocimiento es algo construido por las personas en conjunto.

Thomas McCARTHY, uno de los traductores de gran parte de la obra de HABERMAS, describe de este modo al autor:

Jürgen HABERMAS es la figura dominante de la escena intelectual alemana contemporánea... Es difícil encontrar un área de las humanidades o de las ciencias sociales en la que no se sienta la influencia de su pensamiento.

(1978, pág. IX)

Esta influencia comienza a hacerse notar en el mundo angloparlante, aunque hasta no hace mucho su impacto en la teoría educativa era mínimo. Sus investigaciones teóricas sobre la naturaleza del conocimiento humano y sobre las relaciones entre teoría y práctica no fueron escritas en el contexto de la teoría educativa, ni han surgido directamente a partir de consideraciones pedagógicas. No obstante tienen importantes derivaciones hacia la teoría de la educación y para la comprensión de las prácticas educativas.

Las obras más importantes en las que HABERMAS explora la teoría de los intereses cognitivos son: *Knowledge and Human Interests* (1972) y *Theory and Practice* (1974)\*. En *Towards a Rational Society* (1971) puede contemplarse un análisis de la acción humana, importante para comprender los intereses cognitivos. Las fechas de publicación citadas se refieren a las traducciones inglesas; la publicación alemana de estas obras se realizó unos cuantos años antes que las traducciones al inglés.

Para comprender estas propuestas teóricas para fundamentar el conocimiento y la acción humanos, hace falta asimilar, en principio, lo que HABERMAS entiende por «interés» y, en segundo lugar, en qué consiste el interés cognitivo.

## Intereses

*En general, el interés es el placer que asociamos con la existencia de un objeto o acción.*

(HABERMAS, 1972, pág. 198)

Lo que HABERMAS entiende por «interés» surge de la reconstrucción del análisis del interés llevado a cabo por sus antecesores filosóficos<sup>3</sup>. Parte de la premisa de que la especie humana se orienta básicamente hacia el placer y lo que, sobre todo, nos proporciona placer es la creación de las condiciones que permiten que la especie se reproduzca. Podemos suponer que la creación de condiciones para que la especie prolongue su supervivencia implica la visión de la persona humana como ser sensual, próximo quizá al «ello» freudiano. Para HABERMAS, sin embargo, la creación de estas condiciones se enraíza y fundamenta en la racionalidad, lo que supone que las formas más elevadas y puras de placer han de experimentarse en la racionalidad. Por tanto, el interés más fundamental de la especie humana es el interés por la racionalidad.

Otros filósofos anteriores, como FICHTE y KANT, que consideraron también esta cuestión de los intereses humanos fundamentales y concluyeron asimismo que, sobre todo, los intereses humanos eran racionales, dedujeron lógicamente la noción de interés racional puro. HABERMAS ha observado la evolución de la especie humana con el fin de

---

\* En la Bibliografía (Págs. 259-265) incluimos las referencias de las traducciones al castellano que existen de las obras citadas por Grundy a lo largo del libro, mantenemos dentro del texto los títulos en inglés ya que son los que ha revisado el autor (N. del E.).

<sup>3</sup> La reconstrucción es una forma, especialmente alemana, de elaborar teoría. No supone reinterpretar una teoría, sino más bien tomar las premisas de los teóricos y desarrollar el argumento como debería haberse realizado si el teórico no hubiese cometido errores en determinados puntos.

autenticar la teoría de la racionalidad. Dice que lo que separa al ser humano de sus antepasados evolutivos es la acción de hablar. En ella, la acción que en realidad determina la «humanidad», puede discernirse el interés por la racionalidad.<sup>4</sup> GEUSS (1981) resume la postura de HABERMAS del siguiente modo:

Ser un agente humano... es participar, al menos en potencia, en una comunidad hablante... pero ningún agente puede ser miembro potencial de una comunidad hablante si no reconoce por regla general la diferencia entre enunciados verdaderos y falsos.

(pág. 65)

En general, los intereses son *orientaciones fundamentales de la especie humana* y los intereses puros son orientaciones fundamentales, racionales. Esto no significa que los seres humanos tengan una orientación fundamental hacia la racionalidad, sino más bien que el interés fundamental por «la preservación de la vida se enraíza en la vida organizada mediante el conocimiento (así como por) la acción» (1972, pág. 211). En pocas palabras, incluso algo tan básico como la supervivencia de la especie humana no es cuestión de instinto ni de conductas aleatorias. Se basa en el conocimiento y en la acción humana.

Pero HABERMAS va más allá de la simple proposición de la existencia de una relación entre la orientación fundamental de la especie hacia la preservación de la vida y el conocimiento (o racionalidad). Afirma que la forma en que opera esa misma orientación en las estructuras de la vida de la especie determinará lo que se considere conocimiento. Es decir, la racionalidad puede aplicarse de diferentes modos que aseguren la auto preservación. La forma de manifestarse la racionalidad determinará lo que un grupo social podrá distinguir como conocimiento. Así, los intereses fundamentales por la preservación no sólo tienen implicaciones cognitivas y prácticas, sino que constituyen también el conocimiento de diferentes maneras. De este modo, el interés puro por la razón se expresa en la forma de tres intereses constitutivos del conocimiento.

Estos intereses constitutivos del conocimiento no sólo representan una orientación de la especie humana hacia el conocimiento o la racionalidad, sino que constituyen más bien el conocimiento humano mismo. Richard BERNSTEIN (1979, pág. 192) explica: «estos intereses u orientaciones son *constitutivos del conocimiento porque configuran y determinan* lo que se consideran objetos y tipos de conocimiento» (la cursiva es mía). Los intereses constitutivos del conocimiento configuran lo que consideramos que constituye el conocimiento y determinan las categorías mediante las que lo organizamos.

---

<sup>4</sup> Veremos más adelante que la racionalidad está inseparablemente unida a la libertad, en el pensamiento de Habermas, y tanto la verdad como la libertad están implícitas en el acto de habla.

## Intereses técnicos, prácticos y emancipadores

HABERMAS señala tres intereses cognitivos básicos: técnicos, prácticos y emancipadores. Estos intereses constituyen los tres tipos de ciencia mediante los que se genera y organiza el saber en nuestra sociedad. Estas tres formas de saber son la empírico-analítica, la histórico-hermenéutica y la crítica.

El quehacer de las ciencias empírico-analíticas incluye un interés cognitivo técnico; el de las ciencias histórico-hermenéuticas supone un interés práctico, y el enfoque de las ciencias críticamente orientadas incluye el interés cognitivo emancipador.

(1972, pág. 308)

Es importante recordar que el solo conocimiento es insuficiente para preservar y reproducir la especie. El saber y la acción juntos constituyen las estructuras vitales de la especie. He aquí una cuestión importante, porque muestra que ni el conocimiento ni la acción son autosuficientes para asegurar la preservación. Ambos han de interactuar a favor del bienestar de la especie. Por tanto, aunque HABERMAS haga hincapié en el papel que estos intereses desempeñan en la construcción del conocimiento, pueden denominarse también intereses «constitutivos de la acción» (1972, pág. 211). Esto adquiere un relieve especial cuando consideramos el *curriculum* como construcción social que forma parte de la estructura vital de una sociedad. Cuando tanto el conocimiento como la acción interactúan en la práctica educativa están determinados por un interés cognitivo particular.

### *El interés técnico*

El interés técnico, como todos los intereses humanos fundamentales, se basa en la necesidad de sobrevivir y reproducirse que tiene la especie, tanto ella misma como aquellos aspectos de la sociedad humana que se consideran de mayor importancia. Para lograr este objetivo, las personas muestran una orientación básica hacia el control y gestión del medio. HABERMAS denomina a esta orientación interés técnico (1972, pág. 309).

HABERMAS señala la congruencia de este interés con las perspectivas de acción de las ciencias empírico-analíticas.<sup>5</sup>

El tipo de saber generado por la ciencia empírico-analítica se basa en la experiencia y la observación, propiciada a menudo por la experimentación. Las teorías asociadas con esta ciencia «comprenden conexiones hipotético-deductivas de proposiciones, que permiten la deducción de hipótesis legaliformes de contenido empírico» (1972, pág. 308).

Esta forma de saber es conocida como «positivismo», término acuñado por COMPTE, uno de los primeros defensores de este modo de producción y organización del

---

<sup>5</sup> Una exposición fácilmente comprensible de la naturaleza de la ciencia empírico-analítica puede verse en: Chalmers, A. F. (1976): *What Is This Thing Called Science?*

saber. HABERMAS describe el análisis semántico de COMPTE de la palabra «positivismo», que ofrece un contraste conciso entre objetividad y subjetividad: «COMPTE... utiliza ‘positivo’ para referirse a lo concreto frente a lo meramente imaginario... lo que puede ratificarla certeza en contraste con lo indeciso... lo exacto frente a lo indefinido... lo que deja constancia de una validez relativa en contraste con lo absoluto» (1972, pág. 74). Así, para las ciencias empírico-analíticas, el saber consiste en determinadas teorías sobre el mundo basadas en nuestra observación y experiencia «positivas» de ese mundo.

Pero el saber empírico comprende más que un número infinito de observaciones o experiencias aisladas. Este saber se estructura en torno a series de hipótesis mediante las cuales se confiere significado a las observaciones, teniendo también una capacidad predictiva. La predicción nos permite anticipar cómo será (probablemente) el ambiente futuro a partir de nuestra experiencia respecto a su forma actual. Asimismo, en potencia, nos permite controlar nuestro ambiente sobre la base de ese saber. «El significado de estas predicciones, dice HABERMAS, consiste en la posibilidad de su explotación técnica».

Los filósofos de la ciencia (tanto los defensores como los detractores del positivismo) están de acuerdo en el puesto central que ocupa la predicción en la ciencia empírico-analítica. Sin embargo, la afirmación de que la predicción significa control suscita objeciones. En tal afirmación se da por supuesto que existe una relación entre conocimiento y poder, así como entre ciencia y técnica. Es decir, que saber es poder. No obstante, HABERMAS hace una afirmación más fuerte todavía que la de la posible relación entre predicción y control. Según HABERMAS, el interés fundamental que orienta la ciencia empírico-analítica consiste en el control y la posibilidad de explotación técnica del saber (interés cognitivo técnico).

Esta visión de la ciencia significa que el saber, para las ciencias empírico-analíticas, se rige por el interés humano fundamental por explicar, de manera que las aclaraciones proporcionen la base para el control del medio. Las explicaciones se hallan por deducción (o derivación lógica) a partir de enunciados hipotéticos, que pueden verificarse de forma empírica a través de la observación.

El interés técnico da lugar a una determinada forma de acción. Se trata de una acción instrumental («regida por reglas técnicas basadas en el saber empírico» (1971, pág. 91). Como la ciencia empírico-analítica se ocupa de identificar las regularidades que existen en el medio, es posible formular reglas para la acción basadas en estas regularidades. Podemos presumir que ésta sea la premisa subyacente a gran parte de la investigación educativa. Si, mediante la observación y la experimentación, podemos descubrir las «leyes» que rigen la forma de aprendizaje de los niños, presumiblemente podamos estructurar un conjunto de reglas que, de seguirse, promoverán el aprendizaje. Así, si descubrimos que el reforzamiento positivo constituye un factor regular del aprendizaje de la lectura, presumiblemente, un conjunto de reglas relativas a la aplicación del reforzamiento positivo lleve a los alumnos a aprender a leer.

En resumen, el interés técnico constituye *un interés fundamental por el control del ambiente mediante la acción de acuerdo con reglas basada en leyes con fundamento*

*empírico*. En el siguiente capítulo examinaremos con mayor detalle lo que para el *curriculum* supone este tipo de intereses. Veremos que el interés cognitivo técnico informa el modelo de diseño curricular por objetivos. Esto significa que en estos modelos, como el de TYLER (1949), está implícito el interés por el control del aprendizaje del alumno, de modo que, al final del proceso de enseñanza, el producto se ajustará al *eidos* (es decir, las intenciones o ideas) expresado en los objetivos originales.

### ***El interés práctico***

Básicamente, el interés técnico se orienta al control, pero el interés práctico apunta a la comprensión (1972, pág. 310). No se trata, sin embargo, de una comprensión técnica. No es el tipo de comprensión que permite formular reglas para manipular y manejar el medio. Se trata, en cambio, de un interés por comprender el medio de modo que el sujeto sea capaz de interactuar con él. El interés práctico se basa en la necesidad fundamental de la especie humana de vivir en el mundo y formando parte de él, y no compitiendo con el ambiente para sobrevivir.

Tan pronto como pasamos al ámbito de la comprensión con el fin de sobrevivir «en compañía», entramos muy obviamente en la esfera de lo moral. Y digo «muy obviamente» porque en el interés técnico está implícita una postura moral, aunque a menudo se desprecia al referirse a la «objetividad» y a la «ley natural». La cuestión que suscita el interés práctico no es: «¿qué puedo hacer?», sino: «¿qué debo hacer?» Para responder a esta pregunta hace falta comprender el significado de la situación. Por eso este interés recibe la denominación de «práctico» -se trata del interés por llevar a cabo la acción correcta (acción «práctica») en un ambiente concreto.

La producción de saber mediante el hecho de dar significado constituye la tarea asociada con las ciencias histórico-hermenéuticas. Entre estas ciencias encontramos la interpretación histórica y literaria, así como los aspectos interpretativos de disciplinas como la sociología y ciertas ramas de la psicología. Sobre estas formas de saber, dice HABERMAS:

Las ciencias histórico-hermenéuticas incrementan el saber en un marco metodológico diferente. Aquí, el significado de la validez de las proposiciones no se constituye dentro del marco de referencia del control técnico... Las teorías no se construyen deductivamente y la experiencia no se organiza en relación con el éxito de las operaciones. El acceso a los hechos se consigue mediante la comprensión del significado, no por observación. La verificación de las hipótesis legaliformes en las ciencias empírico-analíticas tiene su contrapartida en la interpretación de los textos.

(1972, pág. 309)

Es interesante la idea de «textos» que aquí aparece. Está claro cómo efectuar la interpretación de un documento histórico para conferirle significado, pero la interpretación de las acciones es otra cosa. Tanto las ciencias empíricas como las interpretativas tienen que transformar la acción humana en algo distinto para estudiarlo. Las ciencias empírico-



analíticas se dedican a estudiar la «conducta», dividiendo la acción en pequeñas partes «manejables» para experimentar con ellas y analizarlas. Las ciencias interpretativas pretenden tratar la acción en un sentido más global, descubriendo formas de registrar la acción para reproducirla después de alguna manera, ya sea en forma de notas de campo, fotografías o grabaciones magnetofónicas o magnetoscópicas. De este modo, la acción se reproduce como texto, pudiendo interpretarse de manera semejante a la utilizada para tratar cualquier otra forma de material textual <sup>6</sup>.

El saber relacionado con la comprensión no puede juzgarse según el éxito de las operaciones que surgen como consecuencia de ese saber. Ha de juzgarse, en cambio, según que el significado interpretado ayude o no al proceso de elaboración de juicios respecto a cómo actuar de manera racional y moral<sup>7</sup>. No obstante, esta acción no constituye una acción objetiva; es decir, no se trata de una acción sobre un «objeto» o, incluso, sobre una persona que haya sido «objetivada». Es una acción subjetiva; o sea, la acción de un sujeto situado en el universo que actúa con otro sujeto.

La acción que surge como consecuencia de este interés es, pues «interacción», que HABERMAS define de este modo:

Por interacción... entiendo acción comunicativa, interacción simbólica. Se rige por normas obligatorias consensuadas, que definen las expectativas recíprocas respecto a las conductas y que pueden ser comprendidas y reconocidas por dos sujetos agentes, al menos.

(1971, pág. 92)

La interacción no consiste en una acción *sobre* un ambiente previamente objetivado (o sea, considerado como objeto); se trata de la acción *con* el ambiente (orgánico o humano), considerado como sujeto en la interacción. De igual manera, el saber que orienta esta acción es subjetivo, no objetivo. Esto es lo que quiere decir HABERMAS cuando manifiesta: «el acceso a los hechos se consigue mediante la comprensión del significado, no por observación». Aunque ese conocimiento es subjetivo, no tiene por qué ser arbitrario. La confianza en una interpretación depende del acuerdo con los demás respecto a su racionalidad; de ahí la indicación de HABERMAS sobre la necesidad de acuerdo entre «dos sujetos agentes, al menos». Y, por eso es importante la idea de consenso para la interpretación del significado.

El interés práctico es, por tanto, el que genera conocimiento subjetivo en vez de saber objetivo (es decir, conocimiento del mundo como sujeto en vez de conocimiento del mundo como objeto). Podemos definir este interés del siguiente modo: *el interés práctico es un interés fundamental por comprender el ambiente mediante la interacción, basado en una interpretación consensuada del significado.*

---

<sup>6</sup> Una exploración posterior de la idea de la acción como texto puede verse en Ricoeur (1979).

<sup>7</sup> En el Capítulo 9 de *Knowledge and Human Interests*, Habermas reconstruye las teorías de Kant y Fichte para explorar la conexión entre razón y moralidad.

Los conceptos clave asociados con el interés cognitivo práctico son la comprensión y la interacción. Estos mismos conceptos son fundamentales si consideramos las implicaciones que el interés práctico tiene respecto al *curriculum*. El *curriculum* informado por el interés práctico no es del tipo medios-fin, en el que el resultado educativo se produce mediante la acción del profesor sobre un grupo de alumnos objetivados. En cambio, el diseño del *curriculum* se considera como un proceso en el que alumno y profesor interactúan con el fin de dar sentido al mundo. STENHOUSE afirma:

La clase infantil que considera los orígenes de una pelea habida en el patio de recreo y el historiador que revisa los orígenes de la Primera Guerra Mundial llevan a cabo esencialmente el mismo tipo de tarea. Tratan de comprender tanto el acontecimiento como el concepto mediante el que intentan explicarlo.

(1975, pág. 85)

En un capítulo posterior examinaremos el modelo de *curriculum* como proceso de STENHOUSE como ejemplo de propuesta para el diseño curricular informado por el interés práctico.

Del imperativo moral asociado al interés práctico se sigue que el *curriculum* informado por esta clase de interés se ocupará, no sólo de promover el conocimiento de los alumnos, sino también la acción correcta. Esto podría derivarse del ejemplo de clase infantil mostrado por STENHOUSE, pero, ¿vale también para la clase de historia?

HABERMAS afirma que el vínculo existente entre comprensión y acción constituye el concepto hermenéutico de aplicación<sup>8</sup>. Sin embargo, la aplicación no es un vínculo optativo entre comprensión y actuación (o sea, nosotros no actuamos como consecuencia de la aplicación a una situación de nuestra comprensión adquirida en otra distinta). Por el contrario, no podemos comprender del todo ninguna situación determinada si no nos la aplicamos a nosotros mismos:

El conocimiento hermenéutico siempre está mediado por... la precomprensión que se deriva de la situación inicial del intérprete. El mundo de significado tradicional sólo se descubre ante el intérprete en la medida en que su propio mundo resulte aclarado al mismo tiempo... Asimila el contenido sustantivo de la tradición al aplicarse la tradición a sí mismo y a su propia situación.

(1972, págs. 309-310)

En este sentido, la aplicación es un proceso subjetivo. De igual modo, las propuestas curriculares informadas por el interés práctico no rehuyen la subjetividad, sino que, al contrario, reconocen el carácter central del juicio. «Un modelo de proceso (del desarrollo curricular), dice STENHOUSE, se basa en el juicio del profesor, más que en la orientación del mismo» (1975, pág. 96).

---

<sup>8</sup> Una exploración del concepto hermenéutico de aplicación puede verse en Gadamer (1979), págs. 274 y ss.

### *El interés emancipador*

De estas categorías conceptuales, quizá la más difícil de asimilar sea el interés emancipador, pero, con la identificación de este interés, HABERMAS ha hecho su contribución más original a la filosofía moderna.

Aunque los intereses sean «orientaciones fundamentales» de la especie humana, pueden categorizarse según sean estimulados por una inclinación o por principios de razón. Normalmente, en el lenguaje corriente, asociaríamos el interés con la inclinación. Si se dijera después que las personas humanas están motivadas por intereses fundamentales, podríamos interpretarlo como indicio de la creencia en la no-racionalidad final de las personas. Es importante darse cuenta de que los intereses pueden ser estimulados también por principios de razón. Siguiendo a KANT, HABERMAS considera a las personas como seres intrínsecos, o al menos potencialmente, racionales, de modo que los intereses estimulados por la razón son más fundamentales que los motivados por la inclinación o el deseo (1972, págs. 198 y ss.).

Dado lo que tiene valor para una jerarquía de intereses, podemos preguntarnos: «¿qué considera HABERMAS como interés fundamental, ‘puro’ (o sea, puro en el sentido de fundado en la razón)? Es el interés por la emancipación (1972, págs. 205 y ss.). Para HABERMAS, emancipación significa «independencia de todo lo que está fuera del individuo» y se trata de un estado de autonomía más que de libertinaje. Por tanto, HABERMAS identifica la emancipación con la autonomía y la responsabilidad (*Mündigkeit*). La emancipación sólo es posible en el acto de la autorreflexión (o sea, cuando el yo se vuelve sobre sí mismo). Aunque en último término la emancipación es una experiencia individual si ha de tener alguna realidad, no constituye sólo una cuestión individual. A causa de la naturaleza interactiva de la sociedad humana, la libertad individual nunca puede separarse de la libertad de los demás. De ahí que la emancipación esté también inextricablemente ligada a las ideas de justicia y, en último extremo, de igualdad. Pero éstas constituyen relaciones complejas sobre las que volveremos más adelante.

Si el interés puro fundamental de las personas se refiere a la emancipación, habremos de plantear la siguiente pregunta: «¿emancipación, de qué?» Explica HABERMAS (1972, pág. 208):

La autorreflexión es a la vez intuición y emancipación, comprensión y liberación de dependencias dogmáticas. El dogmatismo que deshace la razón... es falsa conciencia: error y existencia no libre en particular. Sólo el yo que se aprehende a sí mismo... como sujeto que se pone a sí mismo logra la autonomía. El dogmático... vive disperso, como sujeto dependiente que no sólo está determinado por los objetos, sino que él mismo se hace cosa.

He aquí una poderosa imagen de la persona no libre, «objetivada», gracias a la falsa consciencia: yuxtapuesta al sujeto autónomo que hace caso del imperativo platónico del «¡conócete a ti mismo!» No obstante, debemos plantear la siguiente pregunta: «¿acaso los intereses técnicos y prácticos no son capaces de satisfacer la orientación humana hacia la autonomía y la responsabilidad?» La respuesta es «no». El interés técnico no facilita la autonomía ni la responsabilidad porque se preocupa por el control. Seguro que el interés por el control facilita la independencia de algunos, pero se trata de una falsa autonomía, porque es una «autonomía» que lleva consigo la consideración de los demás humanos y/o del medio como objetos. Es el tipo de libertad que surge de la visión darwiniana del mundo de la «supervivencia del más apto» o de los puntos de vista fundamentalistas en relación con la entrega de la tierra a la *humanidad* para que la someta y regule. El interés técnico surge de la inclinación y no de la razón.

Tampoco basta el interés práctico, aunque se acerque más a los intereses de la autonomía y responsabilidad. De acuerdo con el interés práctico, el universo se considera como sujeto, no como objeto, apareciendo un potencial de libertad que confiere importancia al significado y la comprensión consensuados. Pero el interés práctico resulta inadecuado para promover la verdadera emancipación a causa precisamente de la propensión de las personas a engañarse, aunque se llegue a la comprensión en una exposición y debate abiertos. El desarrollo de la política de consenso durante el gobierno australiano de Hawke constituye un ejemplo de la posibilidad de que el significado consensuado se convierta en una forma de dogmatismo en vez de promover la autonomía. En la primera reunión «en la cumbre» (acordada poco después del ascenso al poder del partido laboralista) quedó claro que, en último término, el consenso se configuró en torno a las opiniones de los más poderosos de la sociedad. Los «acuerdos resultantes eran de la máxima fuerza porque se habían alcanzado en una situación de supuesto debate abierto. Por laudable que pueda ser el objetivo del consenso al que se llegó a través del debate y la deliberación abiertos, surge la sospecha de que el consenso puede utilizarse como una forma de manipulación. Aun cuando no opere consciente en calidad de manipulación, es posible que los participantes se engañen a sí mismos respecto al significado real de la situación. No hacemos esta crítica para rechazar el valor del consenso sino para ilustrar que el consenso puede ser falso, cuando entran en liza intereses poderosos en el proceso de dar significado y de llegar a acuerdos.

Por tanto, las orientaciones fundamentales hacia el razonamiento técnico o el práctico no aseguran que se facilite el interés, aún más fundamental, por la autonomía y la responsabilidad. Debe tratarse de un interés por liberar a las personas de la restricción ejercida por lo técnico y del posible fraude de la práctica. Es el interés por la emancipación, el llamado interés emancipador.

Cuando HABERMAS habla del interés emancipador como interés humano fundamental, no hace un juicio de valor basado en una determinada visión de la naturaleza humana como algo «dado» a las personas u «ordenado». Por el contrario, considera la emancipación como un principio evolutivo implícito en el auténtico acto de habla que separa a las personas de otras formas de vida.

La idea de libertad, el llamado interés cognitivo emancipador, no es ontológica en el sentido de aspecto inalienable de la naturaleza humana. Sin embargo, es trascendental en la medida en que está implícita en la interacción humana. No es trascendental, no obstante, en el sentido de que exista con independencia de la sociedad humana. La emancipación no es un *eidos* que, como las formas platónicas, exista en el cielo para ser imitado en la sociedad humana. Está implícita en el acto de habla auténtico; siendo el habla el atributo que ha separado al hombre de sus antepasados evolutivos. GEUSS (1981, pág. 65) resume así la postura de HABERMAS:

Ser agente humano... es participar, al menos potencialmente, en una comunidad hablante... pero ningún agente puede ser nunca miembro potencial de una comunidad hablante si no puede reconocer la diferencia entre enunciados verdaderos y falsos de alguna manera general... pero que un enunciado sea verdadero significa que todos los agentes estarían de acuerdo respecto a él, si discutieran toda la experiencia humana en circunstancias de absoluta libertad y ausencia de restricción durante un período de tiempo indefinido.

Podemos decir, por tanto, que una de las orientaciones básicas de las personas se refiere a la libertad, y podemos saberlo porque la idea de libertad es fundamental para el acto de habla y para comprender, razón por la que existe el habla. Es interesante señalar que el concepto de libertad está indisolublemente unido a los intereses por la verdad y la justicia.

Así, podemos preguntarnos: ¿cómo se traduce el interés emancipador a la acción en el mundo real? El interés emancipador da lugar a la acción autónoma, responsable, basada en prudentes decisiones informadas por cierto tipo de saber. El saber generado por un interés emancipador existe en una serie de niveles diferentes. En primer lugar, el interés emancipador genera *teorías críticas*. Son teorías acerca de las personas y sobre la sociedad que explican cómo actúan la restricción y la deformación para inhibir la libertad. La psicología freudiana constituye un ejemplo de teoría crítica sobre la inhibición de la libertad en los individuos; el marxismo es un ejemplo de teoría crítica acerca de la inhibición de la libertad en sociedades enteras, y distintas teorías de la ideología tratan también el problema de cómo la interacción puede resultar deformada o reprimida por determinados intereses. Ciertas ramas de la cristiandad están desarrollando también teorías críticas, por ejemplo, la Teología de la Liberación. Pero las teorías no bastan. Una teoría crítica ha de ser confirmada por cada individuo o grupo. O sea, los grupos deben ser capaces de decir, no sólo: «sí, estamos convencidos de que esto es cierto», sino también «sí ¡eso también es cierto para nosotros!» Dicha confirmación se produce a través de procesos de autorreflexión. Así, el otro tipo de saber generado por el interés emancipador es la *intuición auténtica*.

Mientras los otros dos intereses se ocupan del control y de la comprensión, respectivamente, el emancipador se preocupa de la *potenciación*, o sea, de la capacitación de individuos y grupos para tomar las riendas de sus propias vidas de manera autónoma y responsable. El interés cognitivo emancipador puede definirse de este modo: *un interés fundamental por la emancipación y la potenciación para comprometerse en una acción*

*autónoma que surge de intuiciones auténticas, críticas, de la construcción social de la sociedad humana.*

De nuevo, debemos establecer la relación con el *curriculum*. ¿Qué significa que el *curriculum* esté informado por un interés emancipador? Para comprender el *curriculum* emancipador, hemos de percatarnos de los límites de la orientación práctica. Como vimos antes, el problema que se deriva de la consideración del *curriculum* como proceso de construcción de significado consiste en que podemos engañarnos respecto al verdadero significado de los hechos. Si ha de darse la verdadera emancipación, es importante que el sujeto se libere de «falsas conciencias». Así, un *curriculum* emancipador tenderá a la libertad en una serie de niveles. Ante todo, en el nivel de la consciencia, los sujetos que participan en la experiencia educativa llegarán a saber teóricamente y en términos de su propia existencia cuándo las proposiciones representan perspectivas deformadas del mundo (perspectivas que sirven a los intereses de dominación) y cuándo representan regularidades invariantes de existencia. En el nivel de la práctica, el *curriculum* emancipador implicará a los participantes en el encuentro educativo, tanto profesor como alumno, en una acción que trate de cambiar las estructuras en las que se produce el aprendizaje y que limitan la libertad de modos con frecuencia desconocidos. Un *curriculum* emancipador supone una relación recíproca entre autorreflexión y acción.

Aunque sean fundamentales, la asimilación de estas relaciones es complicada. Han de comprenderse frente al telón de fondo de los otros intereses cognitivos y lo que de ellos se deriva para el *curriculum*. El principio más importante que hemos de reconocer a partir de esta visión general de los intereses cognitivos consiste en que el *curriculum* es una construcción social. Es más, la forma y objetivos de esa construcción estarán determinados por intereses humanos fundamentales que suponen conceptos de personas y de su mundo.