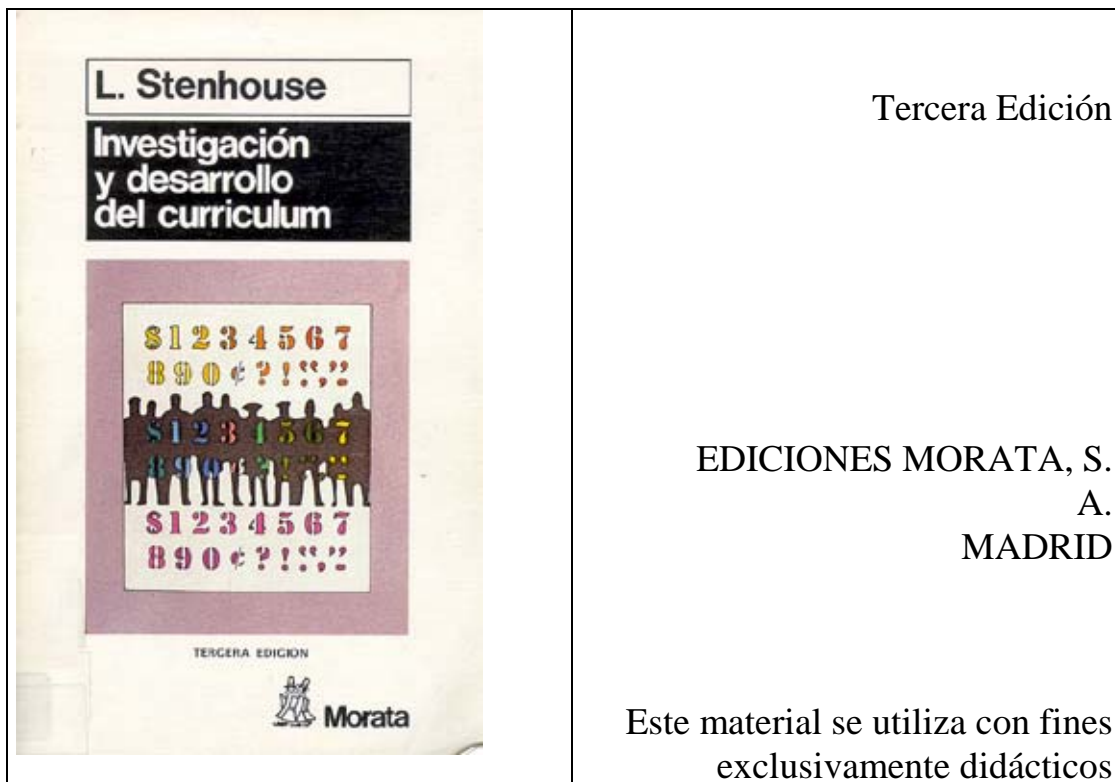


# Investigación y desarrollo del currículum

Lawrence Stenhouse



## CONTENIDO

---

Agradecimientos	
Prefacio	6
Prólogo a la edición española por J. GIMENO SACRISTÁN	9
CAPÍTULO I: Definición del problema	25
CAPÍTULO II: Contenido	31
CAPÍTULO III: Enseñanza	53
CAPÍTULO IV: Conocimiento, enseñanza y la escuela como institución	73
CAPÍTULO V: Objetivos conductuales y desarrollo del currículum	87
CAPÍTULO VI: Una crítica del modelo de objetivos	109
CAPÍTULO VII: Un modelo de proceso	127
CAPÍTULO VIII: La evaluación del currículum	143
CAPÍTULO IX: Hacia un modelo de investigación .	172
CAPÍTULO X: El profesor como investigador	194
CAPÍTULO XI: La escuela y la innovación	222
CAPÍTULO XII: Apoyo a las escuelas	240
CAPÍTULO XIII: Movimientos e instituciones en el desarrollo del curriculum	255
CAPÍTULO XIV: Problemas en la utilización de la investigación y desarrollo del curriculum	274
BIBLIOGRAFÍA	292
ÍNDICE DE AUTORES Y MATERIAS	311

## CAPITULO I

### DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

Las definiciones relativas a lo que significa en inglés curriculum no resuelven los problemas que este último plantea, pero sugieren perspectivas para considerarlos.

En el presente capítulo examinaré algunas definiciones y luego intentaré esclarecer la perspectiva desde la que ha sido escrito el presente libro, señalando lo que debe ser un curriculum.

El *Shorter Oxford Dictionary* define curriculum como un «curso, en especial un curso regular de estudios en una escuela o una universidad». Registra su uso desde el siglo XVII, lo cual marca, quizá, el comienzo en Gran Bretaña de tentativas sistemáticas y deliberadas para regularizar cursos de estudio.

El diccionario ofrece, entre otras, las siguientes definiciones de regular:

Poseer una forma, una estructura o una ordenación que obedezca o sea reducible a alguna norma o algún principio; caracterizado por la armonía o la adecuada correspondencia entre las diversas partes o elementos; marcado por la constancia o la uniformidad en cuanto a acción, procedimiento o aparición; conforme a alguna regla o algún estándar aceptado o adoptado.

Si no interpretamos estos atributos de un modo demasiado mecánico, creo que representan, en general, aquello que podemos exigir de un *curriculum* \*.

¿Qué debemos hacer para crear *curricula* que posean esas cualidades de forma, principio, armonía, constancia y conformidad a estándares? Existe una clásica respuesta a esta cuestión, aun cuando es muy poco británica.

Tengo ante mí, sobre mi mesa, un volumen de 350 páginas. Se titula *Monsterplan for Grunnskolen*, literalmente: *Plan Modelo para la Escuela Básica (1971)*. Lo adquirí en una librería de Oslo. Es el C. de la escuela comprensiva noruega.

Delimita el terreno a abarcar y, hasta cierto punto, los métodos a utilizar para cada sujeto en cada año de la escuela. También establece metas. Un documento así no deja de ser típico de los sistemas escolares centralizados y constituye la respuesta de tales sistemas al problema de asegurar la regularidad del C. Podría definirse como una especificación.

Para el maestro británico, un enfoque así del C. resulta bastante novedoso. Pero en algunos países, lo primero que nos planteamos al mencionarlo es un libro de instrucciones destinado a los profesores. Casi podría decirse, por ejemplo: “pásame el plan de estudios, por favor».

Un punto de vista así equipara al C. con una prescripción, por escrito, de lo que se pretende que debe suceder en las escuelas.

Algunos, sin embargo, lo equiparan menos con las intenciones de la escuela que con su rendimiento. «El C. es, fundamentalmente, aquello que acontece a los niños en el colegio como resultado de la labor de los profesores. Incluye todas las experiencias de los niños cuya responsabilidad asume el colegio (KANSAS 1958). (La claridad de este criterio resulta empañada por ulteriores afirmaciones en el mismo documento.)

En un C. de este tipo no hay que considerar su texto, sino más bien la escuela. Si el C. es definido de este modo, su estudio puede quedar reducido a un análisis empírico de las escuelas. El C. no es la intención o la prescripción, sino lo que acontece en situaciones reales. No es la aspiración, sino el logro. El problema de especificarlo consiste en percibir, comprender y describir lo que sucede en realidad en la escuela y en el aula.

Posiblemente, el estudio del C. basado en este punto de vista conduce también a escribir libros. De este modo, como con el *Mönsterplan* noruego, hallamos información acerca del C. apelando a un libro. En este caso, sin embargo, el libro no constituye un informe acerca del C. en cuestión, sino un análisis antropológico o sociológico de la escuela como agente de enseñanza y de aprendizaje, análisis basado en la interpretación de cuidadosas observaciones. El estudio del C. es un estudio de casos.

Nos hallamos, al parecer, ante dos puntos de vista diferentes acerca del C. Por una parte, es considerado como una intención, un plan, o una prescripción, una idea acerca de lo que desearíamos que sucediese en las escuelas. Por otra parte, se le conceptúa como el estado de cosas existente en ellas, lo que

---

\* Puede verse, para una clara delimitación de la terminología, el Diccionario de las Ciencias de la Educación, redactado por destacados especialistas, publicado por Santillana, 1983, y, como entradas de interés, citamos: *curriculum*, sociología del *curriculum*, teoría del *curriculum*, modelos, y programa latente. LOS artículos incluyen bibliografía complementaria. Como a lo largo del libro será necesario repetir *curriculum* con bastante frecuencia, lo representaremos abreviadamente por C. (N. del T.)

de hecho sucede en las mismas. Y ya que ni las intenciones ni los acontecimientos pueden discutirse, a no ser que sean descritos o comunicados de algún modo, el estudio del C. se basa en la forma que tenemos de hablar o de escribir acerca de estas dos ideas relativas al mismo.

Me parece, esencialmente, que el estudio del C. se interesa por la relación entre sus dos acepciones: como intención y como realidad. Creo que nuestras realidades educativas raramente se ajustan a nuestras intenciones educativas. No podemos llevar nuestros propósitos a la práctica. Y no es que debamos ver esto como un error peculiar de las escuelas y del profesorado. Nos basta mirar a nuestro alrededor para confirmar que ello es parte del destino humano. Pero, como dice Karl POPPER, el perfeccionamiento resulta posible si nos sentimos lo suficientemente seguros para enfrentarnos con la naturaleza de nuestros fallos y estudiarla. El problema central del estudio del C. es el hiato existente entre nuestras ideas y aspiraciones, y nuestras tentativas para hacerlas operativas.

El desarrollo del C. está basado en el estudio del mismo y es su vertiente aplicada. Su objeto es mejorar las escuelas mediante el perfeccionamiento de la enseñanza y del aprendizaje. Su característica consiste en una insistencia acerca de que las ideas deben ajustarse a la disciplina de la práctica y que ésta necesita hallarse arraigada en las ideas. El movimiento de desarrollo del C. es un ataque a la separación entre teoría y práctica.

En una obra ya clásica sobre el C. Ralph TYLER apoya su propuesta en cuatro preguntas en cuatro preguntas fundamentales:

1. ¿Qué objetivos educativos debe intentar alcanzar la escuela?
2. ¿Qué experiencias educativas pueden proporcionarse para lograr esos objetivos?
3. ¿Cómo pueden ser organizadas tales experiencias educativas de un modo eficaz?
4. ¿Cómo podemos determinar que se han alcanzado dichos objetivos?

(TYLER, 1949, I)

En el presente libro me ocupo sólo indirectamente de la primera de estas preguntas. Y no es que carezca de importancia, ni mucho menos. Es la cuestión fundamental en política educativa. Pero, ¿cómo podemos traducir propósitos en normas y cómo comprobar luego hasta qué punto y por qué la práctica no ha cumplido nuestras esperanzas? Dada una aspiración, ¿cómo hemos de actuar para intentar realizarla? ¿Y qué margen de elección de aspiraciones se nos ofrece? Me parece que estas son las cuestiones fundamentales sobre las que pueden arrojar luz la investigación y el desarrollo del C.

Tal punto de vista podría parecer pesimista y estéril si no fuese porque abundan los objetivos educativos interesantes, mientras que es difícil verlos aplicados a la vida diaria. Los estudiantes que se hallan realizando prácticas advierten con frecuencia una separación entre las autoridades educativas y el trabajo en la escuela, no muy diferente de la que existe entre el cuartel general de un ejército, y el barro de los campos de batalla. Si son numerosos los que parecen entusiasmarse discutiendo ideas sobre educación, escasean los que mantienen tal entusiasmo cuando consideran de cerca y con sentido crítico lo que acontece en sus propias clases escolares. El vacío que se abre entre el deseo y la práctica es tan real como frustrante.

Dicho vacío solo puede ser colmado adoptando una actitud de investigación y desarrollo con respecto al propio modo de enseñar, bien solo, bien formando grupo con otros profesores que colaboran entre sí. Creemos que puede ser de utilidad esbozar un proyecto de C. nacional. Pero el presente libro sólo puede aspirar a proporcionar un fundamento sobre el que construir.

He intentado definir el papel a desempeñar por el desarrollo y el estudio del C. de un modo general, y formular asimismo un problema esencial. Pero no he presentado una definición de C. Creo que debo intentar hacerlo.

He aquí tres importantes definiciones americanas de C.:

Es el conjunto de experiencias planificadas proporcionadas por la escuela para ayudar a los alumnos a conseguir, en el mejor grado, los objetivos de aprendizaje proyectados, según sus capacidades

(NEAGLEY y EVANS, 1967, 2)

Es el esfuerzo conjunto y planificado de toda escuela, destinado a conducir el aprendizaje de los alumnos hacia resultados de aprendizaje predeterminados.

(INLOW, 1966, 7)

En vista de las deficiencias de la definición popular actual, diremos aquí que C. es una serie estructurada de objetivos del aprendizaje que se aspira lograr. El C. prescribe (o al menos anticipa) los resultados de la instrucción. (JOHNSON, 1967, 130)

En cada una de estas definiciones, progresivamente más estrictas, en el orden en que aquí las expongo, está inmerso un tipo particular de modelo medios-fines que, hasta hace poco, estaba casi universalmente aceptado en el estudio del C. Este modelo parte de una definición del rendimiento o de los logros que los estudiantes deben alcanzar al final de un curso e intenta diseñarlo para que permita conseguir tales resultados. La educación es un medio para el logro de un fin que queda expresado por lo conseguido por el estudiante, como *resultado al que aspiraba el aprendizaje* o como *objetivo comportamental* (es decir: como aquello a lo que tendía el comportamiento del alumno).

Deseo considerar este modelo como problemático, es decir: quiero dejar planteada la cuestión relativa a si es un buen modelo. He de hallar, por tanto, una definición de C. que no establezca tantos supuestos.

La que aquí ofrecemos es un intento para iniciar nuestro camino:

*Un C. es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.*

Desde luego, esta definición refleja mi propia perspectiva. Un C. es casi como una receta en arte culinario. Puede ser criticada por motivos nutricionales o gastronómicos—¿alimenta a los estudiantes y les sabe bien?—y puede ser criticada por motivos prácticos—sería imposible preparar una comida a base de lenguas de alondra. Un C., al igual que la receta para un guiso, es imaginado primeramente como posibilidad y luego como objeto de prueba. La receta presentada públicamente es, en cierto modo, un informe acerca del experimento. De forma similar, un C. debe basarse en la práctica. Es una tentativa para describir el trabajo observado en las aulas, que es adecuadamente comunicado a los profesores y a otros interesados. Por último, y dentro de ciertos límites, una receta puede variarse de acuerdo con el gusto. Y así también sucede con un C.

Pero abandonemos las analogías, antes de que se nos indigesten. Un C. es el medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa. Implica no sólo contenido, sino también método y, en su más amplia aplicación, tiene en cuenta el problema de su realización en las instituciones del sistema educativo.

Como mínimo, un C. ha de proporcionar una base para planificar un curso, estudiarlo empíricamente y considerar los motivos de su justificación. Es necesario que ofrezca lo siguiente:

A. En cuanto a proyecto:

1. Principios para la selección de contenido: qué es lo que debe aprenderse y enseñarse.
2. Principios para el desarrollo de una estrategia de enseñanza: cómo debe aprenderse y enseñarse.
3. Principios acerca de la adopción de decisiones relativas a la secuencia.
4. Principios a base de los cuales diagnosticar los puntos fuertes y los débiles de los estudiantes individualmente considerados y diferenciar los principios generales 1, 2 y 3 antes señalados, a fin de ajustarse a los casos individuales.

B. En cuanto a estudio empírico:

1. Principios a base de los cuales estudiar y evaluar el progreso de los estudiantes.
2. Principios a base de los cuales estudiar y evaluar el progreso de los profesores.
3. Orientación en cuanto a la posibilidad de llevar a cabo el C. en diferentes situaciones escolares, contextos relativos a alumnos, medios ambientes y situaciones de grupo entre los alumnos.

4. Información de la variabilidad de efectos en diferentes contextos y sobre diversos alumnos y comprender las causas de la variación.

C. En relación con la justificación:

Una formulación de la intención o la finalidad del C. que sea susceptible de examen crítico.

De hecho, cuando aplicamos estos criterios es evidente que los currícula tradicionales no resisten un examen detenido, pero tampoco los innovadores. La educación no es, en la práctica, ni muy sofisticada, ni muy eficiente.