

Elaboración del Currículum

HILDA TABA

Traducción de

Rosa Albert



Título del original inglés:

**CURRICULUM DEVELOPMENT
THEORY AND PRACTICE**

fecha de edición, 1962

EDITORIAL TROQUEL S.A.,

Buenos Aires, 1974

**Este material se utiliza con fines
exclusivamente didácticos**

INDICE

Prefacio	7
Prólogo	11
Capítulo 1—Introducción al planeamiento del currículo	13
Crisis de la educación estatal Confusión en el planeamiento del currículo. Se necesita una teoría de elaboración del currículos. Introducción al planeamiento del currículo.	
PARTE I	
<i>Las bases para la elaboración del currículo</i>	
Capítulo 2—Conceptos corrientes sobre la función de la escuela	33
La educación como preservadora y transmisora de la herencia cultural. La educación como instrumento para el cambio de la cultura. La educación para el desarrollo del individuo. Relevancia de estos conceptos con respecto al currículo.	
Capítulo 3—El análisis de la sociedad	53
Las fuentes de información para el análisis de la sociedad. La repercusión de la técnica y la ciencia. Su importancia con respecto al papel de la educación.	
Capítulo 4—El análisis de la cultura	73
El concepto de cultura. Personalidad y cultura. La génesis de la personalidad. El concepto de cambio cultural Los valores y el carácter norteamericanos. La orientación recibida desde afuera. Autonomía y adaptación.	
Capítulo 5—Inferencias educacionales del análisis de la cultura	95
Las escuelas como organismos socializadores compensatorios. La educación de los valores y los sentimientos. Autonomía individualidad y creatividad. Los peligros de la etnocentricidad. Necesidad de quien traslade.	
Capítulo 6—Las teorías del aprendizaje como base para el currículo	109
La importancia de las ideas sobre el aprendizaje para el currículo. Las principales teorías del aprendizaje. Influencia de las teorías del aprendizaje sobre el currículo. La ciencia de la educación y sus estrategias,	
Capítulo 7—El concepto de evolución	125
Interrelación entre los aspectos del desarrollo. El concepto de disposición y ritmo. Concepto de las tareas de desarrollo. Inferencias del concepto de las tareas de desarrollo en la elaboración del currículo.	
Capítulo 8—Inteligencia y desarrollo mental	139
El concepto de inteligencia. Variables que afectan el funcionamiento de la inteligencia. Limitaciones de los tests de inteligencia. Desarrollo de la inteligencia. El concepto de la inteligencia y sus inferencias con respecto al currículo.	
Capítulo 9—La trasferencia del aprendizaje	165
Tres conceptos principales de transferencia. Importancia máxima de la transferencia.	
Capítulo 10—Aprendizaje social y cultural	177
Los principios más importantes del aprendizaje social. El proceso del aprendizaje social. Agentes del aprendizaje social. Diferencias en el aprendizaje social. El efecto de la aculturación sobre el aprendizaje.	

Capítulo 11—Extensión del aprendizaje	199
Potencialidad humana para el aprendizaje. El aprendizaje como experimentación y descubrimiento. Confusión con respecto al aprendizaje directo e indirecto. El efecto de la adaptación social sobre el aprendizaje. Las relaciones de grupo en el aula. Efecto del clima social sobre el aprendizaje. La agrupación como factor para facilitar el aprendizaje.	

Capítulo 12—La naturaleza del conocimiento	229
Contenido y proceso. Los niveles del contenido y sus funciones. Contribuciones únicas de las asignaturas escolares al aprendizaje. Nuevo concepto de los elementos fundamentales. Alcance del contenido. Secuencia de aprendizaje. Integración del conocimiento.	

PARTE II

El proceso del planeamiento del currículo

Capítulo 13—Los objetivos de la educación	257
Funciones de los objetivos educacionales. Principios para orientar la formulación de objetivos. Clasificación de los objetivos.	

Capítulo 14—Tipos de objetivos	279
Conocimiento: hechos, ideas y conceptos. El pensamiento reflexivo. Valores y actitudes. La sensibilidad y el sentimiento Habilidades. Traslación de objetivos generales a objetivos específicos.	

Capítulo 15—El diagnóstico en la elaboración del currículo	305
Diagnóstico del rendimiento. Diagnóstico de los alumnos como sujetos de la enseñanza. Diagnóstico de los problemas del currículo.	

Capítulo 16—Recursos para el diagnóstico informal	323
Conversaciones abiertas en el aula. Preguntas y temas abiertos. Relatos e incidentes inconclusos. Registro de los debates. Registros de lectura y redacción. Observación y registro del rendimiento. Ejercitación y tareas especiales. Los tests sociométricos Métodos para diagnosticar el ambiente extraescolar. Un programa para diagnóstico.	

Capítulo 17—Selección de las experiencias del currículo	347
Problemas de la selección racional. Problemas en la determinación de criterios. Validez y relevancia del contenido. compatibilidad con las realidades sociales. Equilibrio entre la profundidad y el alcance del contenido. Provisiones para alcanzar una amplia gama de objetivos. Accesibilidad y adaptabilidad a las experiencias de los estudiantes. Adaptación a las necesidades e intereses de los estudiantes.	

Capítulo 18—La organización del contenido del currículo y del aprendizaje	381
Los problemas de la organización. Determinación de la secuencia. Disposiciones con respecto al aprendizaje acumulativo. Medidas para lograr la integración. Intentos típicos para unificar el currículo. Combinación de exigencias lógicas y psicológicas. Determinación del enfoque. Variedad en las formas de aprendizaje.	

Capítulo 19—La evaluación de los resultados del currículo	407
Dos definiciones de evaluación. Función de la evaluación. Criterios para un programa de evaluación. Un programa de evaluación amplio. Técnicas para obtener evidencia. Interpretación de los datos de la evaluación. Traslación al currículo de los datos de la evaluación. La evaluación como empresa cooperativa.	

Capítulo 20—Desarrollo de una unidad de enseñanza-aprendizaje	449
La función de un modelo para una unidad de enseñanza-aprendizaje. Metodología para planificar una unidad.	

PARTE III

La concepción del currículo

Capítulo 21—Modelos corrientes para la organización del currículo	499
Algunos problemas de organización. Organización de las materias. El currículo de los grandes temas generales. El currículo basado en los procesos sociales y las funciones vitales. Currículo activo o experimental El currículo integral.	
Capítulo 22—Estructura conceptual para el planeamiento del currículo	537
Deficiencias en la razón fundamental de los proyectos actuales del currículo. Funciones de una estructura conceptual para el planeamiento del currículo. Elementos del currículo. Relaciones entre los elementos. Problemas y principios de la organización. Secuencia del concepto de diferencia. Metodología de la evolución del currículo.	

PARTE IV

Los métodos para realizar cambios en el currículo

Capítulo 23 - Métodos para cambiar el currículo	577
Perspectiva histórica de los cambios en el currículo. Métodos corrientes para la modificación del currículo. El concepto de la estrategia para el cambio del currículo. Una secuencia para la elaboración del currículo. Integración de la producción y la preparación del maestro. Modelos de trabajo. Niveles de participación.	
Capítulo 24 - El trabajo en equipo	609
Formación de los equipos de trabajo. Clima de trabajo productivo. Diferenciación de tareas para grupos e individuos. Las funciones de liderazgo. Un estudio particular del desarrollo de las funciones de liderazgo. Conclusión.	
Índice bibliográfico	637

ESTRUCTURA CONCEPTUAL PARA EL PLANEAMIENTO DEL CURRÍCULO

Cualquier empresa tan compleja como la elaboración del currículo requiere algún tipo de estructura teórica o conceptual de pensamiento que le sirva como guía. Sin duda, las consideraciones teóricas son y han sido aplicadas en la adopción de decisiones sobre el currículo y, posiblemente, existen más ideas teóricas que las que han sido aplicadas en la práctica. Lo que falta es una estructura conceptual coherente y sólida.

En la literatura reciente existen indicios de que esta carencia ya ha sido reconocida. Evidentemente, la conciencia de que el avance en la práctica no puede continuar sin cierto avance en la consolidación de la teoría de la elaboración del currículo va en aumento. Bayles señala que la teoría educacional de hoy se encuentra "en un estado de animación suspendida", pues hasta los albores de la década de 1940 todo el siglo veinte ha sido testigo de una abundancia de propósitos enérgicamente promovidos para mejorar el proceso educacional, y desde entonces, aparentemente, es poco lo interesante que se ha agregado. El cree que, para mejorar nuestra teoría, debemos hacer dos cosas: clarificar nuestro concepto sobre la democracia y lo que ella significa con relación a la escuela, y reconsiderar nuestros conceptos acerca de la naturaleza de los estudiantes y los procesos del aprendizaje (1959, pág. 5).

Caswell indica, además, que las teorías existentes sobre el currículo, están llenas de confusión, son contradictorias entre sí y parecen surtir relativamente poco efecto en la práctica. No existe un reconocimiento claro de "los fundamentos sobre los cuales debe descansar la teoría sobre el currículo", ni se ha logrado deducir de las ciencias básicas "un organismo consistente de principios básicos, ni una interpretación de estos principios con referencia a la educación, ni una extensión de su aplicación de manera tal que proporcione una orientación clara para la práctica". Existe, además, demasiada confianza en un principio particular que rija la planificación del currículo, tal como lo ilustra la yuxtaposición entre la organización nucleada en torno del niño y de las materias. Otros principios son interpretados demasiado limitadamente, como, por ejemplo, interpretar la experiencia –elemento fundamental del cual se compone el currículo– en términos de su propia justificación eliminando, por consiguiente, la planificación y la orientación adultas. Asimismo, se aplican teorías inapropiadas, como cuando se emplean las teorías que se adaptan a la educación general para adoptar decisiones sobre la educación vocacional (1950, págs. 110-13). Caswell reseña, también, los problemas del currículo que, si bien surgieron décadas atrás, no se encuentran más cerca de la solución que entonces, como por ejemplo, el modo de determinar los valores que deben orientar la elaboración del currículo, de relacionar a éste con los problemas constantes de la vida norteamericana y de continuar su evolución (Caswell, 1952, págs. 208-09).

Deficiencias en la razón fundamental de los proyectos actuales del currículo

Mediante un examen de las deficiencias y los vacíos en la razón fundamental de los proyectos actuales de currículo descritos en el capítulo precedente, es posible arrojar alguna luz sobre la naturaleza de la estructura conceptual necesaria. Estos y la razón fundamental sobre la cual parecen asentarse encierran muchas dificultades y dejan muchos vacíos por llenar.

Como se ha demostrado en los capítulos anteriores, una característica importante de la elaboración adecuada del currículo es que las decisiones adoptadas en el curso del planeamiento descansan sobre criterios múltiples y consideran una gran variedad de factores. En contraste, una característica común de los planeamientos descritos en el capítulo precedente es su tendencia a centrar su razón fundamental en un solo criterio o principio. La controversia acerca del currículo centrado en el niño y en la materia constituye un ejemplo de la elevación de un solo principio a la categoría de base única para toda la "aproximación" al currículo. Puesto que, evidentemente, un currículo se relaciona con enseñar algo a alguien, no puede estar enteramente concentrado ni en el contenido ni en el niño ya que no es posible descuidar la naturaleza del estudiante o la naturaleza del contenido. Una elección más o menos fundamental entre ambos puede hallarse involucrada en las decisiones con respecto a si los intereses y las actividades de los niños o los temas del contenido constituirán los centros de organización para las unidades de enseñanza-aprendizaje. Pero aun aquí tienen cabida otras consideraciones aparte de la mera yuxtaposición de las necesidades y los intereses de los niños y la lógica del contenido.

Una tendencia similar es la ilustrada por la manera en la cual el principio de la integración del conocimiento se aplica a los análisis del currículo integral. De acuerdo con las enunciaciones teóricas, el principio esencial del currículo integral es la integración del conocimiento. Aun así, existen el interrogante

de si este principio anula la consideración de los requisitos peculiares de los diversos campos del conocimiento y el problema de si la integración se realiza sin la consideración suficiente de cuál podría ser la estructura apropiada de la integración y qué aspectos del contenido de las diversas disciplinas pueden ser coordinados apropiadamente.

Esta tendencia a racionalizar el modelo del currículo en términos de un solo principio, al menos en las enunciaciones teóricas, pasando por alto la relevancia de otras consideraciones igualmente importantes es, en realidad, una simplificación excesiva que acarrea muchas consecuencias indeseables. Una de ellas es una especie de miopía en el desarrollo y la complementación de los proyectos para el currículo. Los modelos para el alcance y la secuencia apropiados para los estudios sociales se han analizado tal como si fueran igualmente apropiados para todas las materias. Del mismo modo, proyectos experimentados sólo a nivel elemental han sido extendidos a la escuela secundaria sin haber probado si eran adecuados para ese nivel.

Esta limitación en la razón fundamental produjo también una posición algo doctrinaria con respecto a los modelos particulares para la organización de los currículos, así como conceptos rígidos acerca de lo que involucra cada modelo. Estas posiciones doctrinarias no sólo dieron como resultado una proliferación de "aproximaciones", sino que cada una de ellas tendía también a descartar ciertos tipos de experiencias de aprendizaje que eran positivas, como, por ejemplo, excluir la posibilidad de estudiar materias organizadas en algunas "aproximaciones", y las actividades creativas o la práctica de proyectos animados por los intereses individuales en otras. Es interesante notar que, si bien la práctica se ha alejado de estas posiciones doctrinarias para adoptar una perspectiva más equilibrada con relación al papel del estudiante y de las materias, los argumentos persisten. Si no fuera por el hecho de que la ventaja se encuentra ahora del otro lado, los argumentos de la década de 1930 (cuando se luchaba por introducir una mayor consideración de los intereses de los estudiantes) se ven duplicados actualmente, cuando se intenta introducir nuevamente el conocimiento disciplinado. El problema del equilibrio no está resuelto: sólo han cambiado las contingencias.

Treinta años atrás, la autora abogaba por una política de equilibrio entre los requisitos del contenido y las exigencias psicológicas:

El conflicto de las políticas relacionadas con los principios fundamentales de la organización de los procesos educacionales y el contenido es relativamente antiguo. Su análisis ha tomado el cariz de un conflicto entre la organización psicológica y la organización lógica de la asignatura.

La posición general de aquellos que defienden la prioridad de la lógica de la asignatura como base para la organización de los materiales educacionales... es que existen principios de pensamiento, ideas rectoras y conceptos generalizadores estimulantes... que son... necesarios para lograr una visión coherente e inteligente de los fenómenos de la vida... Hasta cierto punto, esta posición es correcta, especialmente cuando se la considera a la luz de las tendencias actuales hacia la organización psicológica. La práctica actual de utilizar al individuo como... unidad alrededor de la cual y conforme a cuyas demandas debe organizarse el proceso educacional, se basa frecuentemente en un concepto limitado y unilateral acerca de ese individuo [*Taba, 1932 págs. 224-25*].

Otra serie de problemas y dificultades es introducida por la confusión sobre cuáles principios o consideraciones deben aplicarse en cada punto de la elaboración del currículo. Tales principios y criterios, tal como han sido relacionados, a menudo son aplicados erróneamente: las consideraciones que son relevantes para la selección se aplican a la organización, y ciertos principios relevantes para la organización de las experiencias del aprendizaje se aplican a la organización del contenido y viceversa.

Si bien los principios y los criterios básicos para un buen currículo en cierta medida se aplican a todas las decisiones relacionadas con los currículos, ciertas consideraciones son, por lógica esenciales para algunos de sus aspectos. Para adoptar decisiones sobre los objetivos, la selección y la organización del contenido y la selección y la organización de las experiencias de aprendizaje se requieren criterios que, forzosamente, difieren entre sí. Al seleccionar el contenido, por ejemplo, la validez y la importancia constituyen los criterios fundamentales, mientras que los principios del aprendizaje son más importantes para su organización. El principio de utilizar la experiencia primaria es aplicado erróneamente cuando se emplea la experiencia primaria como núcleo para la organización del contenido más que como primer paso en una secuencia acumulativa de aprendizaje.

La "doctrina" del interés ha sido objeto del mismo tipo de aplicación equivocada. El principio de que el currículo debe satisfacer los intereses de los estudiantes es apropiado para seleccionar, a partir de un gran volumen de material, una muestra específica de contenido que tiene igual fuerza para clarificar las ideas básicas. Es aplicado erróneamente cuando se lo utiliza como criterio para seleccionar todo el contenido y, peor todavía, como centro para la organización del contenido a todos los niveles escolares.

Un análisis más claro de los puntos en los cuales se adoptan las decisiones, y de los principios y las consideraciones aplicables a cada uno de ellos, debiera abrir el camino a una aproximación más amplia para la elaboración del currículo, así como a una identificación más precisa de las diferencias y las coincidencias fundamentales entre las diversas teorías. Por ejemplo, es posible que exista una diferencia auténtica entre los educadores que insisten en que el desarrollo intelectual es el centro exclusivo del esfuerzo educacional y aquellos que sostienen que es sólo una de las muchas facultades que deben ser desarrolladas y que los aspectos cognoscitivos del desarrollo, a su vez, dependen de otras facetas del crecimiento. Pero resulta imposible descubrir cuál es la diferencia, ya que un grupo define la facultad intelectual como erudición y el otro como capacidad para manejar los procesos cognoscitivos, y ya que ambas posiciones ocultan, tras la fachada del punto esencial de su argumentación, suposiciones adicionales tales como las que se refieren al desarrollo de las facultades intelectuales, al interrogante de si son un subproducto automático del dominio de las "disciplinas", o bien requieren provisiones especiales para su aprendizaje. No es posible llegar muy lejos con los argumentos sobre la importancia del aprendizaje integrado con relación a las virtudes del estudio de las asignaturas por separado mientras no exista una definición sobre qué es, precisamente, lo que se integra o cuáles son o pueden ser los puntos de integración.

Pero quizá la mayor deficiencia de las teorías actuales sobre el currículo sean las carencias relativas a la conceptualización de la evolución del currículo y, en consecuencia, también a su complementación. En la mayoría de los proyectos algunos componentes importantes están ausentes; las relaciones entre estos elementos no están determinadas con claridad suficiente o bien no existen provisiones para pasar de un punto a otro. Goodlad ejemplifica esta deficiencia mediante el análisis de un documento relativo a la elaboración del currículo:

El documento identifica los valores básicos de la democracia y las funciones de la escuela en una sociedad democrática. Aparentemente, las funciones de la escuela deben observar de alguna manera los valores supuestos para la vida en una democracia o depender de ellos. Pero la naturaleza de esa relación y el método de derivar las funciones de la escuela a partir de los valores societarios no está muy en claro. El documento continúa con el detalle de las exigencias impuestas por una sociedad democrática y la formulación de los objetivos de la educación. Necesariamente, los juicios valorativos forman parte del proceso de transformar el análisis de la sociedad en la elaboración de objetivos educacionales positivos. ¿Educamos a los individuos para que se adapten a una característica particular de la sociedad o bien que realicen una revisión de ella? La teoría de los valores está implícita, pero el documento no aclara exactamente cómo y dónde.

A continuación, el informe examina las necesidades del individuo con el propósito de establecer métodos de enseñanza. Sin embargo, en la introducción a la sección, los autores afirman que los objetivos de la instrucción se clarifican mediante el análisis de las características de la personalidad. Si el principio es correcto, ¿no debiera la escuela examinar a los estudiantes para determinar tanto qué debe enseñar como el modo de hacerlo? ¿No debiera un análisis de los estudiantes preceder e igualmente suceder a la enunciación de los objetivos educacionales? Y, ¿no debiera el propósito de examinar a los estudiantes antes de formular los objetivos ser completamente diferente del de examinarlos una vez que los objetivos ya han sido formulados? [1958, pág. 393].

Como se indicó en el capítulo sobre la evaluación, a menudo se notó la falta de relación entre los objetivos, el planeamiento del contenido y el programa de evaluación. Los objetivos tienden a ser más ambiciosos que las provisiones para garantizar las experiencias del aprendizaje. Evidentemente, la estructura conceptual de los planeamientos de currículo más modernos, no toma en consideración adecuadamente el traslado de los objetivos al contenido o al sistema de instrucción y de ambos a los métodos y al tipo de evaluación.

Si bien los modelos de currículo más modernos ampliaron en gran medida el concepto de los objetivos positivos, no proporcionaron los medios correspondientes para trasladarlos a experiencias de aprendizaje apropiadas. No se han realizado diferenciaciones teóricas con respecto a los tipos de experiencias de aprendizaje que requieren los diversos tipos de objetivos, para diferenciar las técnicas de instrucción necesarias para complementarlos. El resultado es que las guías del currículo basadas en estos modelos presentan expectativas bastante arbitrarias y poco realistas. Exigen a los maestros cumplir con los objetivos, pero no les brindan los fundamentos para adoptar las provisiones prácticas necesarias. Por muy altisonantes que sean las afirmaciones acerca de la importancia de objetivos tales como el pensamiento crítico y las lealtades democráticas, sólo podrán ser consideradas como esperanzas piadosas mientras no exista un esquema claro de las experiencias de aprendizaje apropiadas.

También parece existir un vacío teórico entre las exigencias de un proyecto de currículo y las medidas administrativas necesarias para su complementación efectiva. Para ser eficaz, un proyecto de currículo determinado, como por ejemplo, un currículo de ideas generales o un programa integral, requiere un cierto tipo de ordenamiento horario, ciertos elementos de instrucción y ciertos modos de utilizar la inteligencia del personal. Una distribución deficiente del tiempo, la escasez de materiales insuficientes, el agrupamiento inapropiado de los estudiantes o una organización ineficaz del personal, pueden malograr un proyecto de currículo potencialmente promisorio. Las posibilidades del currículo integral jamás fueron exploradas realmente, porque las condiciones bajo las cuales se intentó ponerlo en práctica rara vez coincidieron con las exigencias inherentes de su éxito. Ni el cuerpo de profesores ni la administración de los créditos se adaptaban a este modelo de currículo. Cuando se operaba la transición de una secuencia rígida a una libertad mayor para que los maestros de grado seleccionaran y organizaran el contenido del currículo, no se realizaban los arreglos correspondientes para lograr una comunicación mutua que asegurara la secuencia apropiada y evitara la repetición y la superposición. Los experimentos actuales con los medios masivos no consideran en el cambio de una organización de grupos pequeños a otra de grupos mayores, consecuencias tales como la eliminación de los contactos provechosos en los pequeños grupos. Estas omisiones no sólo reflejan fallas en la complementación, sino también vacíos importantes en el pensamiento teórico y una conceptualización incompleta de las relaciones entre los resultados totales, el aprendizaje, el currículo y las condiciones bajo las cuales el aprendizaje tiene lugar. Por consiguiente, es posible proponer cambios en la agrupación y en el tamaño de los grupos sin considerar otros efectos aparte del dominio de la información.¹

Los proyectos descritos en el capítulo 21 también muestran una consideración demasiado mezquina acerca de la naturaleza y el proceso de la transición de un conocimiento organizado en torno de la experiencia de los niños al estudio sistemáticamente organizado de una disciplina o un campo del conocimiento al aumentar la madurez de los estudiantes. A medida que el conocimiento se perfecciona, una mayor insistencia sobre el estudio sistemático es tanto posible como necesaria. En los tratados sobre currículos existen escasos análisis sobre exactamente cómo y cuándo esta transformación se lleva a cabo, con el resultado de que, en algunos proyectos, se rehúye el estudio sistemático y, en otros, las materias especializadas se presentan de un modo que se encuentra por debajo del nivel de edad de los niños.

A esta serie de dificultades deben agregarse las que surgen del análisis insuficiente de los elementos mismos. El tratamiento del contenido constituye un ejemplo. Ya hemos considerado en el capítulo 12 las dificultades que provienen de tratar las materias escolares y su contenido sin diferenciar los niveles del conocimiento. Esta actitud poco analítica con respecto al contenido podría ser resumida parafraseando la expresión de Gertrude Stein: "Una materia es sólo una materia y nada más que una materia". Esta visión de las materias escolares crea un conflicto ilusorio acerca de las funciones del contenido, la cual se desvanece cuando se aclara la confusión mediante el examen de los diferentes niveles del conocimiento y la función especial que cada uno de ellos desempeña dentro del proceso educacional. Un análisis tal debiera posibilitar también la diferenciación del papel que juega cada uno de estos niveles en la organización del contenido. Si bien las materias concebidas y enseñadas como colecciones de hechos pueden constituir núcleos de organización muy deficientes, las ideas básicas de una disciplina, o de una serie de disciplinas, pueden ser utilizadas sin los peligros y las dificultades señalados acerca de la materia de organización. La misma dificultad aparece en la determinación del alcance y la secuencia. Si se considera que el contenido consiste en a) hechos específicos; b) principios o ideas básicas, y c) conceptos y sistemas generales de pensamiento, las decisiones acerca de aquello que debe emplearse para determinar el alcance, la secuencia y la integración no sería motivo de tanta confusión.

Todos los puntos expuestos son trampas del pensamiento y el planeamiento del currículo que surgen de la conceptualización ineficaz o insuficiente y, a su vez, contribuyen a crear actitudes poco científicas con respecto a la elaboración del currículo. La posición doctrinaria conduce a los protagonistas de un proyecto particular a defenderlo como un credo o una doctrina, en vez de como una hipótesis o una posibilidad. En consecuencia, los problemas del planeamiento del currículo son discutidos en una atmósfera de partidismo y las ideas se debaten en términos de posiciones protagónicas y antagónicas y no dentro de un clima de honesta investigación científica. Problemas que deben ser sometidos a la investigación científica o a pruebas de evidencia experimental, son tratados como cuestiones de convicción personal. Una "escuela" cree en la correlación de las materias, mientras la otra piensa que ello constituye una degradación de la educación.

¹ Ward señala el origen de las deficiencias en el programa para los alumnos mejor dotados culpando a los descuidos que se cometen en el pensamiento teórico (1961).

Esta aproximación doctrinaria ha impedido la sistematización de la percepción del complejo total de factores que deben ser considerados en la elaboración del currículo. Se resta importancia a consideraciones esenciales sólo porque no apoyan las creencias y preferencias básicas, y otras asumen un papel más dominante que lo que les corresponde dada su contribución.

En estas condiciones, no nos sorprende que la investigación y la experimentación activas dentro del campo de la evolución amplia del currículo sean tan escasas como de hecho lo son, y que los cambios se introduzcan, en gran medida, sin un análisis lógico suficiente, bajo condiciones experimentales, antes de ser adoptados. Prueba de ello es la avalancha actual de programas especiales para los alumnos mejor dotados, que se introducen sin establecer siquiera cuál es el significado del término ni delimitar el concepto de quiénes integran el grupo de "talentosos" y quiénes no, sin consideración alguna de las posibles consecuencias psicológicas y sociales de esta integración.² Al establecer los sistemas administrativos de agrupación y aceleración como medio para tratar las diferencias en cuanto a la capacidad, las escuelas se niegan a solucionar los problemas de la heterogeneidad mediante cambios cualitativos en el currículo, tales como una organización de currículo abierta que ofrece oportunidades más variadas para tratar los aspectos fundamentales a diversos niveles de profundidad.

Esta actitud doctrinaria y poco científica se refleja también en la manera en la cual los cambios se llevan a cabo. Cuando algún aspecto de una aproximación determinada se desacredita o se lo halla defectuoso, todo el esquema se descarta en favor de otro diferente, en lugar de mantener lo útil y corregir lo defectuoso. Esto ocurrió cuando el currículo de la "materia" infructuosa y atomística provocó la oposición a cualquier contenido planificado durante la primera época del movimiento progresista. También sucedió en la reacción al orden herbartiano de los cinco pasos formales del aprendizaje, los cuales, sin duda, eran inútiles cuando fueron introducidos por primera vez en E.U.A., pero que adquirieron gran sentido cuando se los apoyó con una interpretación más dinámica del aprendizaje. Y actualmente, en nombre de la perfección, se espera un "regreso a los elementos fundamentales", a las "materias difíciles", a pesar de lo que se aprendió en el ínterin acerca del papel de la experiencia, la motivación y la investigación activa como medios para ampliar el aprendizaje y producir una mayor excelencia intelectual. Tanto si deseamos producir científicos y matemáticos o simplemente seres humanos responsables y ciudadanos aptos para la democracia, el currículo debe centrarse en el niño, en el sentido de que no se puede estructurar una secuencia de aprendizaje productiva si no partimos del punto donde el niño se halla y si procedemos gradualmente. Un currículo eficaz aún debe conectarse con las necesidades y los intereses individuales, estableciendo puentes entre unas y otros.

Una actitud científica hacia la confección del currículo debe, al menos, cultivar un respeto mayor por la tarea y una mayor humildad ante ella, para prevenir oscilaciones tan irreflexivas y descabelladas como parece ser la característica del desarrollo del currículo norteamericano. Requeriría, también, una mayor dedicación al estudio y la investigación que la que existe actualmente en la evolución o el cambio del currículo.

Funciones de una estructura conceptual para el planeamiento del currículo

Hablando en términos generales, un sistema conceptual para el currículo o una teoría del currículo es una manera de organizar el pensamiento sobre todos los asuntos que son relevantes para su evolución: en qué consiste, cuáles son sus elementos importantes, cómo son estos elegidos y organizados, cuáles son las fuentes para las decisiones y cómo la información y los criterios provenientes de estas fuentes se trasladan a las decisiones acerca del currículo.

Sólo disponemos de algunas observaciones diseminadas en la literatura sobre currículos, acerca de las funciones de una teoría del currículo o una estructura conceptual para su planificación. Herrick utiliza la expresión "teoría del currículo" y sugiere tres funciones principales para tal teoría: "1) identificar los problemas o los puntos críticos en la elaboración del currículo, y las generalizaciones que los sustentan; 2) indicar las relaciones que existen entre estos puntos críticos y sus estructuras básicas, y 3) sugerir las aproximaciones necesarias para resolver estos problemas críticos" (*Tyler y Herrick, 1950, pág. 1*). Goodlad utiliza la expresión "sistema conceptual" e indica que este sistema debe identificar métodos de investigación mediante los cuales responder a algunos interrogantes fundamentales sobre la elaboración del currículo

² Getzels y Jackson señalan, por ejemplo, que el concepto corriente de talento tiende a estar limitado, no sólo exclusivamente a las cualidades cognoscitivas, sino incluso simplemente a un CI (cociente intelectual) elevado (1961, pág. 2).

(1958, págs. 391-96). Esta obra ha identificado ciertos puntos en los cuales se adoptan las decisiones cruciales del currículo, tales como la enunciación de objetivos, la selección y la organización del contenido y de las experiencias del aprendizaje y la evaluación. Una teoría debe ayudar a descubrir cuáles son estos puntos de decisiones culminantes y las bases sobre las cuales éstas son adoptadas.

Establecer un conjunto sistemático de problemas con los cuales ha de tratar una teoría del currículo aún sería prematuro. No obstante, si consideramos a la teoría del currículo como un modo de formular sistemáticamente, y contestar preguntas sobre temas importantes de la elaboración del currículo, podríamos sugerir la lista de preguntas siguiente:

1. ¿Qué es un currículo, qué incluye y qué diferencias existen entre los problemas de un currículo y los de un método de enseñanza?
2. ¿Cuáles son los principales elementos del currículo y qué principios gobiernan las decisiones relativas a su selección y a los papeles que desempeñan en todo el currículo?
3. ¿Cuáles deben ser las relaciones entre estos elementos y sus principios fundamentales y cuáles son los criterios y los principios que deben aplicarse para establecer estas relaciones?
4. ¿Qué inconvenientes y problemas encierra la organización de un currículo y qué criterio debe aplicarse para adoptar decisiones con respecto a los modelos y los métodos para la organización?
5. ¿Cuál es la relación que existe entre un modelo o un proyecto de currículo y las condiciones prácticas y administrativas bajo las cuales funciona?
6. ¿Cuál es el orden para la adopción de decisiones y cómo pasamos de las unas a las otras?

Hasta aquí, este libro ha tratado estas cuestiones analíticamente. La introducción intentaba brindar una definición del currículo. La Parte I trataba las fuentes y las bases de las decisiones del currículo. La Parte II analizaba los problemas pertinentes a los elementos del currículo, o los puntos principales en los cuales se adoptan las decisiones –la formulación de objetivos, la selección y organización del contenido y las experiencias de aprendizaje, y los métodos de diagnóstico y evaluación–, discutiendo también los principios y los criterios que debieran regir estos procesos.

Pero un análisis tal aún no constituye un proyecto ni contesta todas las preguntas atinentes a ello. Estos elementos deben ser organizados dentro de un sistema y considerando dos niveles diferentes: 1) para una unidad de enseñanza o para una materia dadas, y 2) para todo el programa. En el capítulo 20 presentamos un modelo para la organización de unidades de enseñanza-aprendizaje. Este capítulo trata el planeamiento del currículo total y analiza los inconvenientes y las consideraciones pertinentes al establecimiento de tal proyecto.

La planificación del currículo es una exposición que identifica los elementos del currículo, manifiesta cuáles son sus relaciones mutuas e indica los principios de la organización y los requisitos de dicha organización para las condiciones administrativas bajo las cuales va a operar. El proyecto, por supuesto, debe estar basado en una teoría, que debe explicitar, la cual establece las fuentes que se van a considerar y los principios que se van a aplicar. Ambos aspectos son indispensables para adoptar decisiones coherentes con respecto al currículo.

Elementos del currículo

Para desarrollar la planificación de un currículo, es necesario identificar sus elementos básicos. Tyler, por ejemplo, señala que, "como parte de una teoría amplia de organización, es importante, indicar con exactitud qué tipo de elementos servirán satisfactoriamente como elementos de organización. Y en un currículo dado, es importante identificar los elementos particulares que van a ser utilizados" (*Herrick y Tyler, 1950, pág. 64*).

Pero incluso entre las escasas enunciaciones existentes sobre estos elementos, no hay consenso en cuanto a su categorización. Tyler identifica tres que parecen ser pertinentes, principalmente para establecer una secuencia en las experiencias de aprendizaje y que son bastante similares a los puntos de integración mencionados en el capítulo 18. Se trata de los conceptos recurrentes de la secuencia de las experiencias del aprendizaje, las capacidades cuyo dominio exige un período prolongado, y los valores y las *ideas* (*Herrick y Tyler, 1950, págs. 63-64*).

Quizás una manera de identificar estos elementos sea considerar los puntos principales sobre los cuales deben adoptarse las decisiones en el proceso de la elaboración del currículo, tal como se describe anteriormente (págs. 538-542), incluyendo consideraciones tales como los principios del aprendizaje y las ideas acerca de la naturaleza de los estudiantes y del conocimiento. Los puntos de estas decisiones –las

metas y los objetivos, el contenido y las experiencias de aprendizaje y la evaluación– se convierten entonces en elementos macroscópicos del currículo.

La mayoría de los proyectos de currículo contienen estos elementos, pero en muchos su equilibrio es defectuoso, en gran medida porque estos elementos han sido deficientemente identificados o poseen un fundamento teórico inadecuado. Por ejemplo, el proyecto por materias, por lo general, presta relativamente poca atención a los objetivos, o bien los define dentro de un alcance demasiado limitado. Los currículos integrales acentúan las experiencias del aprendizaje, pero a menudo fallan en la descripción de su contenido, o bien, el alcance del contenido es defectuoso. Muchos proyectos de currículo funcionan dentro de un programa inapropiado para los estudiantes a quienes está dirigido, ya sea porque se basa en un concepto inapropiado del proceso del aprendizaje o porque se asume una mayor uniformidad de aprendizaje que lo que se avala. Pocos proyectos postulan y proporcionan límites máximos y mínimos para la realización de los objetivos conforme a los antecedentes del alumno o brindan tipos diferentes de profundidad de acuerdo con las diferencias en la capacidad. Tales defectos generalmente plantean dificultades cuando se intenta poner en práctica el proyecto.

Un análisis de los proyectos de currículo descritos en libros especializados o en guías para el currículo, revela también que, mientras cada uno de ellos contiene una parte de todos los elementos, estos se relacionan inadecuadamente con el punto de insistencia central enunciado. Por ejemplo, un currículo integral, generalmente contemplará, de alguna manera, el conocimiento especializado. Habitualmente, un currículo experimental, incluye contenido organizado por materias y un currículo por materias también empleará experiencias directas. Estas "extras", o bien han sido introducidas subrepticamente, o bien aquello que se considera como una diferencia esencial en la enunciación no es más que la acentuación de un elemento sobre los demás. La diferencia principal entre estos proyectos reside más en cómo se equilibran los diversos elementos que en la ausencia completa de atención hacia uno de ellos.

Si existiera una claridad mayor acerca de la estructura del currículo y sus elementos, estos contrastes entre los diferentes proyectos desaparecerían gradualmente. Esto resulta evidente en los currículos de matemática propuestos recientemente. Hay una definida insistencia sobre el contenido, pero su desarrollo se relaciona, aun cuando no siempre conscientemente, con objetivos tales como la comprensión de los principios matemáticos y la creación de un método de pensamiento, la creatividad y el descubrimiento. Existe una gran distancia entre la insistencia antigua sobre el "contenido", que se caracterizaba por un dominio cabal de éste y las destrezas manuales y una atención prácticamente nula hacia los principios de los procesos intelectuales del aprendizaje.

Un proyecto eficaz establece también qué es lo que constituye las bases de la selección y los puntos de insistencia sobre los diversos elementos, así como las fuentes de las cuales derivan estos criterios. Debe, además, distinguir los diferentes criterios aplicables a cada elemento dado. Por ejemplo, un proyecto debe determinar claramente si sus objetivos, derivan de la consideración de las necesidades sociales, según lo revela el análisis de la sociedad, de las necesidades del desarrollo individual según lo revela el análisis de la naturaleza de los estudiantes y sus necesidades como individuos, o de ambos a la vez. De manera similar, tanto la selección del contenido como su organización necesitan ser explicadas mediante el análisis de las características peculiares del conocimiento representadas por las materias escolares y de las características del proceso del aprendizaje. Cuando esta razón fundamental no está clara, se distorsiona la organización del contenido o, bien, el contenido es organizado de un modo que lo vuelve "inaprendible". Algunos proyectos actuales prestan escasa atención a las necesidades de la sociedad o bien la perspectiva sobre estas necesidades deriva de un análisis inadecuado de los datos sobre la cultura y la sociedad. Esto se traduce en objetivos de alcance limitado u objetivos que se apartan de las realidades sociales. Otros proyectos, todavía, se basan solamente en el análisis o el contenido de las disciplinas, sin prestar mayor atención a las características de los estudiantes o del proceso del aprendizaje. Muchas guías de currículo comprenden implícitamente todas estas bases, pero no las formulan explícitamente. Esto dificulta la tarea de establecer prioridades para aplicar criterios y principios o sus combinaciones.

Los proyectos que carecen de una razón fundamental, o cuyos fundamentos son confusos, se convierten en una estructura de currículo que, en gran medida, implica prescripción, porque los requisitos relativos al contenido o a la naturaleza de las experiencias del aprendizaje son difíciles de explicar y parecen exigir a quienes lo ponen en práctica en las aulas, que acepten dócilmente las directivas. En realidad, gran parte de la distancia que existe entre la teoría y la práctica puede ser provocada sólo por esa falta de principios fundamentales. Un currículo tal tiende también a permanecer inflexible. Una razón fundamental implícita no puede ser fácilmente sometida a análisis y revisión conforme a los cambios en cualquiera de las bases sobre la cual fuera fundada. Los datos nuevos sobre el aprendizaje o sobre los cambios en las

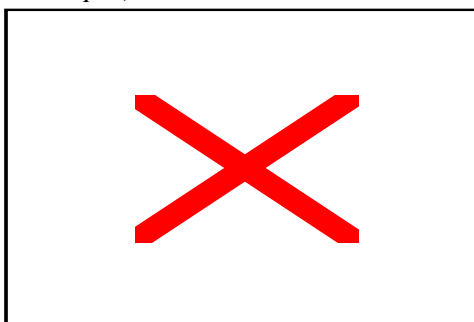
necesidades culturales, en la naturaleza de la población estudiantil o en el contenido no son trasladados al currículo con facilidad. Un currículo de este tipo, puede ser modificado sólo mediante un método violento de revisión de currículo, es decir una remoción periódica del esquema total en vez de una readaptación constante.

Relaciones entre los elementos

Para un proyecto de currículo es especialmente importante determinar claramente cómo se relacionan entre sí los diversos elementos y los criterios o consideraciones conectados con ellos. Una decisión adoptada sobre cualquier elemento aislado fatalmente será defectuosa, porque cada elemento del currículo adquiere significado y sustancia con referencia a los demás elementos y gracias a su ubicación en el esquema que los comprende a todos. Por ejemplo, los objetivos específicos derivan su significado de las metas más generales de la escuela. Si la meta principal de la escuela es producir una ciudadanía inteligente aumentará la importancia del desarrollo de la capacidad para pensar con sentido crítico. El hecho de que el pensamiento crítico sea un objetivo importante impone ciertos requisitos a la selección y la organización de las experiencias del aprendizaje y esto, a su vez, genera la necesidad de incluir la evaluación del pensamiento en el programa de evaluación. El tipo de organización del contenido que se adopta determina los límites de las experiencias de aprendizaje posibles. La consideración de la naturaleza de los estudiantes y de sus antecedentes determina cuáles aproximaciones al contenido y a la determinación de las secuencias de las experiencias del aprendizaje son más eficaces. El modo en que se organiza el contenido de una materia a los fines del currículo está controlado, asimismo, por la estructura de la disciplina que tal materia representa.

Si la esencia del aprendizaje de la matemática es la capacidad para manejar símbolos abstractos y un sistema de ideas, las experiencias del aprendizaje en matemática deben ser proyectadas con el fin de desarrollar esta capacidad. Si la esencia de la literatura es desarrollar empatía y capacidad para identificarse con los valores, los problemas y los conflictos humanos, las experiencias del aprendizaje de la literatura deben incluir actividades concebidas para crear esta empatía y no estar limitadas al análisis intelectual de las formas literarias, la calidad de la expresión o información sobre los caracteres. Frecuentemente se adoptan decisiones inadecuadas en puntos que involucran relaciones tales, en parte por la falta de claridad sobre la naturaleza de los elementos o por no establecer relación entre los criterios que se aplican a cada uno de ellos. Nosotros tendemos a aplicar primero un criterio y luego el otro individualmente, en lugar de considerarlos conjuntamente como una constelación en la cual cada uno de ellos influye sobre los demás.

Herrick ilustra la necesidad de examinar las relaciones entre 108 elementos del currículo mediante el análisis de modelos esquemáticos de proyectos de currículo (1950, *pág. 41*). Uno de éstos es un diagrama de los elementos de un currículo y sus relaciones, tal como son vistos por los asesores de currículo del octavo año de estudio (*Giles, McCutcheon y Zechiel, 1942, p.i.*).



Este proyecto describe cuatro elementos: objetivos, asignaturas, método y organización, y evaluación. En esencia, sugiere cuatro preguntas: ¿Qué es lo que debe hacerse? ¿Qué asignaturas van a ser utilizadas? ¿Qué métodos y qué organización van a emplearse? ¿Cómo van a ser evaluados los resultados? El diseño indica, también, que cada uno de estos elementos está relacionado con los otros y que, por consiguiente, las decisiones referentes a cualquiera de ellos dependen de las decisiones que se adoptan acerca de los demás.

No obstante, este diseño no indica sobre qué bases van a adoptarse las decisiones que se refieren a estos elementos: las fuentes de las cuales derivan los objetivos, qué criterios, además de los objetivos, gobiernan la selección y la organización del contenido y qué relaciones existen entre estos criterios.

Un diseño debe también explicitar su relación con los factores de la organización escolar y los recursos de instrucción que son necesarios para ponerlo en práctica. B. O. Smith, Stanley y Shores, en su

estudio sobre los diversos tipos de modelos de currículo, incluyen estas consideraciones. Señalan, por ejemplo, que el currículo por materias requiere maestros intensivamente entrenados en un campo de la materia, que el mejor entrenamiento para los educadores para el currículo de actividad es el que combina un entrenamiento general amplio en las ramas del contenido con un "entrenamiento especializado en el desarrollo de la niñez y la adolescencia, la orientación y la creación de métodos de enseñanza". La flexibilidad en el ordenamiento horario y en la agrupación de los estudiantes es un requisito especial del currículo integral (1957, págs. 239, 324).

Si bien la organización de la escuela y sus recursos institucionales deben ser estructurados como complemento del currículo, generalmente sucede lo contrario. El currículo es adaptado a los arreglos existentes y conformado por las limitaciones de las condiciones dadas. Cuando no se cumplen las condiciones necesarias para poner en práctica un modelo de currículo, naturalmente, aparece una discrepancia entre el currículo proyectado y el currículo real. Ya se ha señalado que un currículo totalmente integral seguirá siendo una utopía mientras la evaluación y las calificaciones del programa para el ingreso a la universidad se dé en términos de materias aisladas, mientras los maestros reciban ejercitación conforme con las líneas específicas de las materias y mientras los modelos de la enseñanza en equipo sean desarrollados ineficientemente. Cuando los materiales didácticos se limitan a los libros de texto, un proyecto de currículo centrado en la solución de problemas y que exige el manejo perfeccionado de una variedad de recursos resulta bastante poco realista. El fracaso en determinar con sentido de realidad el efecto de las condiciones existentes ha producido a menudo el descrédito de un proyecto de currículo dado, cuando la dificultad quizá no se encontrara en el proyecto sino en la discrepancia entre los requisitos del proyecto y las condiciones reales para llevarlo a cabo.

Además, un buen proyecto describe los elementos y las relaciones entre ellos y sus principios sustentadores de modo tal que indica prioridades entre los factores y los principios que deben ser considerados. No todos los criterios y los principios son igualmente significativos en el desarrollo de un plan adecuado o siquiera como normas para un buen currículo. En la actualidad las prioridades de estas consideraciones no se analizan adecuadamente, con el resultado de que, a menudo, los criterios menos significativos tienen prioridad sobre otros de mayores consecuencias. Por ejemplo, el criterio de eficiencia y economía parece ser la consideración principal en las propuestas relativas a la modificación del currículo, como la enseñanza en equipo y el empleo de la televisión. Asimismo, nos preguntamos si las ventajas del desarrollo del talento en los escasos alumnos excepcionalmente dotados justifican las desventajas que surgen del agrupamiento por capacidad que se manifiesta en las consecuencias sociales y psicológicas de tal agrupamiento.

Algunos especialistas en currículos consideran que las decisiones acerca de los núcleos en torno de los cuales se organiza el currículo es el factor primordial de toda su elaboración. Herrick, por ejemplo, sugiere que un proyecto de currículo se vuelve más útil para el progreso de los programas educacionales si su núcleo principal está constituido por los problemas de la selección y la organización de las experiencias de enseñanza-aprendizaje de los niños y los adolescentes (1950, pág. 44). Existen muchas razones para asignar un papel preponderante a las decisiones con respecto a la selección y la organización del currículo. Ciertamente, en la práctica, ésta es una tarea primordial en torno de la cual se mueven las decisiones referentes a la selección de los objetivos. Todas las demás decisiones, y los criterios y las consideraciones que le atañen, adquieren relevancia en relación con esta decisión fundamental.

Problemas y principios de la organización

Los problemas de la organización son esenciales para planificar un currículo. Un proyecto debe, y generalmente lo hace, llevar en sí una idea de cómo tratar los problemas principales de la organización: qué elementos se emplean como núcleos para organizar las experiencias del currículo, cuál es el concepto del alcance y cómo determinarlo adecuadamente, qué provisiones se toman para la secuencia del contenido y de las experiencias del aprendizaje y cómo manejar la integración del conocimiento.

Elementos centrales para organizar el currículo

En la elaboración del currículo, las decisiones sobre qué elementos centrales utilizar como núcleos para organizar sus experiencias son bastante críticas. Según lo indicamos en el capítulo 20, muchas otras decisiones en cuanto a la selección y la organización se concentran en torno de los problemas de la centralización. Los méritos y las desventajas de los diferentes núcleos para la organización del currículo ya han sido tratados. Aquí, sólo necesitamos señalar algunos puntos generales sobre el papel de la centralización o enfoque.

En primer término, las decisiones conectadas con el enfoque, tales como las que comprende el planeamiento de una unidad, ubica en perspectiva a todas las otras decisiones y organiza las ideas relevantes para estas decisiones. Por ejemplo, es en torno de la tarea de formular una unidad que es posible percibir y examinar las relaciones entre los objetivos, el contenido, las experiencias de aprendizaje y la evaluación. El desarrollo de las unidades de enseñanza organizadas demuestra también hasta qué grado todas las decisiones del currículo deben ser adaptadas a la luz de criterios y relaciones conocidos conscientemente. Es imposible adoptar buenas decisiones sobre el método de aprendizaje y enseñanza, si no consideramos los objetivos que los estudiantes deben lograr o los conceptos que contemplan la naturaleza de los estudiantes y los principios del aprendizaje. Las decisiones relativas a la organización del contenido, ponen en juego la necesidad de analizar las funciones de los diversos niveles de éste, así como también la naturaleza de los estudiantes, demostrando así una manera de aplicar consideraciones múltiples en la adopción de las decisiones lo cual, no puede ser aprendido abstractamente por quienes confeccionan el currículo.

También resulta claro cómo la naturaleza de la organización de los enfoques centrales influye sobre la selección del contenido y las experiencias del aprendizaje y viceversa. Por ejemplo, si las ideas básicas son los núcleos de la organización de la unidad, estas ideas determinan qué detalles de información específicos son importantes y qué experiencias de aprendizaje particulares resultan útiles para crear estos conceptos e ideas y lograr otros objetivos no relacionados con el contenido.

Los enfoques de la organización son también críticos para el tratamiento de los problemas del alcance, la secuencia y la integración. Por ejemplo, el tipo de elementos centrales que se utilizan para organizar cada unidad de estudios sociales determina el tipo de secuencia que puede ser estructurada dentro de todo el currículo de ciencias sociales, así como las relaciones posibles entre las ciencias sociales y las demás materias, como la literatura. Por lo contrario, una vez establecidos el alcance y la secuencia, estos determinan, en cierto grado, cómo pueden ser organizados los campos específicos del currículo como, por ejemplo, qué elementos centrales de la organización o qué secuencia de las experiencias de aprendizaje pueden ser utilizados. Resulta evidente que las decisiones con respecto al enfoque de los elementos centrales de unidades específicas y aquellos relativos al alcance y la secuencia tal como se los indica en la estructura del currículo, son interdependientes. Las decisiones acerca del enfoque de las unidades específicas no pueden ser adoptadas fuera del contexto del proyecto total sin el peligro de la discontinuidad y la incoherencia.

Esto significa, por supuesto, que los dos tipos de actividades, el análisis de los diversos elementos del currículo, y la organización, representan dos pasos diferentes pero interrelacionados; esta interrelación debe mantenerse tanto en el nivel específico como en el general de la organización del currículo. La descripción de los métodos para tratar los elementos del currículo puede delinear los objetivos y establecer criterios para la selección del contenido y de las actividades de aprendizaje en general. Estos aspectos esenciales del planeamiento del currículo se encaran sólo en el punto de reunir estos elementos dentro de una unidad en actividad. Un método para la elaboración del currículo que dedica un lapso prolongado al análisis de los objetivos y a la filosofía y que luego omite la organización de las unidades de enseñanza, por lo general resulta una orientación escrita y teórica que, una vez en el aula, no funciona.

El análisis general sólo proporciona los elementos con los cuales componer un currículo funcional. Pero el análisis general resulta insuficiente sin el paso siguiente de traducir los objetivos generales en objetivos específicos y sin una metodología para trasladar a un currículo funcional los criterios que se aplican a estas decisiones separada y colectivamente. Una calificación para el enfoque o centro de la organización del currículo, entonces, es que la organización resultante armoniza con criterios tales como la adaptabilidad a los niveles de capacidad de los estudiantes, las diversas condiciones en las escuelas, los recursos de los maestros y los intereses de los niños.³

Alcance, secuencia e integración

Un diseño debe indicar claramente las bases y provisiones para el alcance y la continuidad del aprendizaje. El alcance es una manera de describir lo que se abarca o lo que se aprende. Como señalamos al principio, lo que se aprende debe ser determinado en dos dimensiones diferentes: el contenido que se domina y los procesos mentales que se adquieren (logro de objetivos que no se relacionan con el contenido). No considerar el alcance como un problema bidimensional ha creado el conflicto de la amplitud y la

³ Goodlad presenta este problema en forma de un planeamiento tridimensional que se lleva a cabo en el nivel previo al aula, y una síntesis tridimensional que es necesaria "para que los niños experimenten una serie de actos dinámicos de aprendizaje-enseñanza" (1956, págs. 11-22).

profundidad. Cuando se considera el alcance solamente en términos de la amplitud del contenido abarcado, las exigencias de "abarcarse" entran en conflicto con las de la profundidad. Cuanto más amplio es el alcance se dispone de menos tiempo para desarrollar profundidad de comprensión y un alto nivel de conceptualización, para incorporar ideas a un sistema personal de pensamiento, etc. Frecuentemente, estas dos dimensiones se confunden y se toma por profundidad un alcance más extenso de la materia. La continuidad del aprendizaje tiene dos aspectos: el de un progreso vertical desde un nivel a otro, y el de la relación entre los aprendizajes de los diversos campos del currículo que tienen lugar al mismo tiempo. El primero de éstos está asociado con el término *secuencia* y el otro con el término *integración*. El problema de brindar continuidad al aprendizaje también se presenta a dos niveles diferentes: el nivel de organización de las unidades específicas de enseñanza-aprendizaje, y el nivel del planeamiento de todo el currículo.

Gran parte de la confusión y las dificultades en el desarrollo del aprendizaje acumulativo y continuo proviene del hecho de que, al establecer las secuencias en los proyectos de currículo, sólo se considera la secuencia del contenido, mientras que se pasa por alto la secuencia de las facultades y las competencias. El resultado es que la secuencia del currículo refleja desarrollo de las facultades mentales sólo hasta el grado en que lo requiere el nivel del contenido y no gracias a una planificación clara de la secuencia evolutiva de estas facultades, competencias y capacidades. De esta confusión proviene toda suerte de dificultades: la conexión deficiente entre los niveles de escolaridad, las eternas quejas de cada nivel por la falta de preparación en el nivel precedente, las expectativas mal ubicadas y la reducción del volumen de progreso. Los intentos para "sanear" estas dificultades modificando el contenido y estableciendo estándares de perfección sólo a la luz del dominio del contenido, fatalmente serán menos productivos que si los estándares se dirigen hacia la formulación de secuencias evolutivas ya sea en el rendimiento intelectual o de otros tipos.

Cuando los problemas del alcance y la secuencia son considerados en dos dimensiones –una que describe el modelo del contenido que va a ser abarcado, y la otra que indica los tipos de facultades o capacidades que van a desarrollarse, y una secuencia para lograr esta evolución–, el conflicto entre el alcance y la profundidad puede ser encarado desde una perspectiva más equilibrada. Esta perspectiva ayudaría a decidir cuándo la extensión del alcance del contenido interfiere en el desarrollo del alcance de las facultades mentales y cómo la secuencia del contenido podría asegurar una secuencia en los niveles de las facultades mentales o viceversa.

Este modelo doble de alcance y secuencia da lugar a ciertas exigencias para los núcleos de la organización. Estos deben combinar lo más ventajosamente posible los requisitos para lograr el progreso tanto del nivel del contenido como del nivel de las operaciones mentales. Utilizar las ideas básicas como centros de enfoque, tiene diversas ventajas a este respecto. En primer término, si las ideas básicas están claramente expresadas, resulta también más fácil establecer qué facultades y operaciones intelectuales son necesarias para tratar con ellas. Si las unidades están organizadas en torno de las ideas, es más sencillo, por ejemplo, determinar qué niveles de abstracción son necesarios y qué tipo de relaciones entre las diversas ideas son a la vez posibles y necesarias que lo que resulta cuando sólo se dispone de los temas y sus dimensiones para el análisis.

Esta organización posibilita también un examen más preciso de la secuencia del contenido empleada como de la secuencia en las facultades y capacidades que se desarrollan en los niveles sucesivos del currículo. Las unidades a diferentes niveles de grado pueden ser examinadas para considerar qué ideas se han agregado y cuáles se han ampliado, y si los contextos en los cuales se están efectuando estas adiciones agregan suficiente alcance de comprensión. Asimismo será posible determinar si existe un incremento en facultades tales como la capacidad para analizar datos, organizar ideas, responder a sentimientos y valores, apreciar cualidades estéticas o expresar sentimientos e ideas.

A continuación brindamos un intento de análisis para los estudios sociales elementales sobre la secuencia en el contenido y la maduración acumulativa del concepto de las diferencias, que es un concepto recurrente de un nivel de grado a otro.

Secuencia del concepto de diferencia

Nivel de grado	Campos en los cuales se desarrolla el concepto	Secuencia del concepto de las diferencias
I	Hogar, familia, escuela	Diferencia en las familias en: 1. Composición de familia 2. Ocupación 3. Rentas
II	Trabajo en comunidad: granja, transporte y supermercado.	La gente hace diferentes cosas para satisfacer sus necesidades vitales.
III	Comunidades comparativas	La gente hace actualmente cosas de otras maneras de las que hacía hace mucho tiempo, y también de diferente manera en las diferentes culturas.
IV	California: ahora y antes	Las diferencias en los motivos que tuvo la gente para venir a California; diferentes tipos de ocupación aquí, etc. Las diferencias en los modos de vida conforme a las condiciones geográficas e históricas.
V	La vida en los Estados Unidos de Norteamérica	Extensión de IV. Diferentes sentimientos sobre la inmigración a los E.U.A. o la migración dentro del país. Diferentes sistemas de vida. Efectos de los ambientes diferentes.
VI	El hemisferio occidental: cómo se llevan a cabo las diversas funciones de la vida, tales como la economía, la educación, el gobierno	Las funciones de la vida se cumplen de diferentes maneras según lo determinan el clima, la topografía, la historia, el tipo de gente.
VII	Comercio mundial	Diferentes maneras en las cuales los diversos países procesan, utilizan o distribuyen los recursos naturales de la tierra.
VIII	Naciones Unidas	Diferentes maneras en las cuales las distintas culturas pueden ser ayudadas a satisfacer sus necesidades vitales. ⁴

El contenido organizado en torno de ideas centrales importantes es también susceptible de análisis de las ideas derivadas de diversas disciplinas, con el objeto de controlar su validez y su significación. Por ejemplo, las unidades descritas anteriormente fueron analizadas para considerar qué ideas contenían que pudieran ser clasificadas como historia, sociología, geografía, economía y antropología. Un ejemplo de ideas sociológicas en los estudios sociales de los grados 1-3 aparece en el cuadro de página 560.

Una secuencia de operaciones mentales

Un cuadro sobre las actividades de aprendizaje posibilita un análisis similar de las operaciones mentales representadas por las experiencias de aprendizaje. Si las actividades del aprendizaje en las diversas unidades están claramente expresadas, es posible examinarlas para determinar el alcance y la variedad que representan y el progreso acumulativo que proporcionan para otras facultades aparte de las de la comprensión del contenido: pensamiento, capacidades académicas y de grupo, actitudes, valores y sensibilidades. La secuencia del desarrollo de la sensibilidad hacia las diferencias comienza en el primer grado mediante la lectura de un texto sobre un niño nuevo en la escuela, para luego comentar cómo se siente en esa situación y qué se puede hacer para que el niño nuevo se sienta cómodo y a gusto (*Contra Costa County Schools, 1959a, pág. 13*). La unidad de segundo grado sobre la granja inicia a los estudiantes en los sentimientos sobre la vida agrícola y termina con la redacción de una composición: "El granjero que no quería mudarse" (*Contra Costa County Schools, 1959a, págs. 39 y 41*). En tercer grado los niños tienen la tarea de proyectarse en la vida de las diversas culturas y comienzan a analizar cómo sienten sus propias culturas los diferentes tipos de pueblos: los primitivos de las zonas selváticas lluviosas, los barqueros de Hong Kong, los nómades del Sahara. Se les pide que escriban sobre temas tales como: "Si yo fuera un niño primitivo, me gustaría..." (*Contra Costa County Schools, 1961, pág. 13*).

Tal análisis permite una proyección ascendente. ¿Qué otros aspectos de la sensibilidad cultural pueden estructurarse sobre éste, y cómo se puede desarrollar acumulativamente la capacidad para ponerse en el lugar del otro? ¿Qué dimensiones adicionales son necesarias para desarrollar el grado de sensibilidad cultural cosmopolita indispensable y qué contextos particulares son especialmente apropiados?

La secuencia acumulativa es observable también en el pensamiento lógico y crítico. Después de observar y analizar lo que hacen el maestro, el director, el celador y el personal de la cafetería, los alumnos

⁴ De las actas de una sesión de planificación de currículos. Contra Costa County Schools. Pleasant Hill, California.

de primer grado redactan composiciones sobre el tema: "En la escuela hay mucha gente que nos ayuda". Comienzan a diferenciar cosas tales como qué necesita el bebé, qué cosas son divertidas o aburridas, lo que a la gente le gusta o le disgusta de diferentes tipos de casas o qué responsabilidades asumen los diferentes miembros de la familia. La acentuación de las diferencias y las abstracciones aumenta en el segundo grado, cuando se pide a los niños que establezcan diferencias entre los servicios que se brindan en los diferentes tipos de comunidades y las maneras en las cuales se remuneran estos servicios. Ahora, entonces, escriben sobre temas como: "Hoy se cortó la electricidad". En el tercer grado se pide a los estudiantes que analicen un filme sobre la idea de lo primitivo, mediante una lista de cualidades y actividades que evidencian un modo de vida primitivo.

A continuación leen una historia sobre la vida en la zona selvática lluviosa y se les pide entonces que determinen cuáles enunciaciones de la lista son verdad en cuanto a la familia descrita en la historia y de qué manera esa familia muestra evidencias de ser primitiva. Esto requiere un cierto grado de abstracción, deducción lógica, contraste y comparación.

¿Cuál debe ser la expectativa para el nivel siguiente para los niños que ya dominan estos procesos intelectuales? En otras palabras, ¿cuál es la secuencia de los procesos del pensamiento? Si en una unidad los estudiantes han aprendido a clasificar ideas simples, ¿será más exigente el intento siguiente en la clasificación? Si ellos han aprendido a realizar generalizaciones simples a partir de hechos bastantes simples, ¿se los estimula en la unidad siguiente para que pasen a un nivel superior y más complejo? Los estudiantes que han aprendido a comparar y a contrastar un conjunto simple de condiciones, ¿tienen una próxima oportunidad para hacer lo mismo a un nivel más abstracto o complejo? Los que han aprendido a determinar secuencias simples de acontecimientos, ¿aprenden en la próxima etapa a determinar y descubrir secuencias en la argumentación?

A medida que los estudiantes vuelven a la misma idea o concepto central, es posible determinar si ellos sólo adhieren a su contenido y significado o si estas adiciones también les exigen niveles cada vez más altos en las operaciones mentales, tales como un nivel de abstracción gradualmente superior y de radio de aplicación cada vez más amplio. En otras palabras, es necesario programar una secuencia evolutiva de desarrollo acumulativo tanto en la facultad como en el contenido, con el objeto de determinar si los contextos siguientes brindan simplemente información nueva para lo cual requieren las mismas facultades de comprensión y el mismo nivel de pensamiento, o si existe un incremento en ambos.

EJEMPLO DE ANALISIS DE CONTENIDO Ideas sociológicas en las unidades, grados 1°-3° ⁵

Ideas centrales	1er. Grado	2do. Grado	3er. Grado
Grupos, sociedad y comunicación	Como estudiantes en la escuela esperamos aprender ciertas cosas y esperamos comportarnos de una manera determinada. Los niños sienten de modo diferente sobre lo que las escuelas esperan de ellos. La estructura de un grupo familiar puede diferir, por ejemplo, hogar con uno solo de los padres, orfanato, etc. Un niño tiene dos conjuntos de parientes: los maternos y los paternos. Las familias tienen diferentes normas para educar a sus hijos. El maestro es también miembro de una familia.	El empleado del supermercado es también miembro de una familia y un consumidor. El granjero es un empleado, un consumidor y un miembro de una familia. Un supermercado necesita del periódico para hacer publicidad.	Un niño zulú y un niño nómada árabe son miembros de una tribu así como de una familia. Un niño chino tiene una familia numerosa. Un niño suizo tiene una familia cuya estructura es similar a la nuestra. Los pueblos que no tienen lenguaje escrito transmiten sus conocimientos y tradiciones por medio de la palabra oral. Nuestra escritura de los números fue desarrollada primero por los árabes. Los chinos tienen una forma de escritura pictográfica. La música, la danza y las ceremonias pueden ser utilizadas para comunicarse con los demás. Los primitivos de Africa los árabes, los chinos y nuestras comunidades han creado cierto tipo de música especial. Entre los chinos, las ceremonias son celebradas por toda la familia.

⁵ contra Costa County Schools, junio de 1961.

La ecología humana	<p>Los hogares en las ciudades pueden diferir de los hogares en las pequeñas villas o en una granja. Las escuelas rurales pueden ser diferentes de las escuelas de las villas o de las ciudades. Algunos "abuelos" reciben cheques "del distrito".</p>	<p>Los pueblos viven en diferentes tipos de comunidades. Cuando una comunidad progresa, necesita mayores servicios, tales como escuelas, iglesias, bibliotecas, etc. Una comunidad cuyos miembros viajan regularmente necesita muchos caminos y estaciones de servicio. Una comunidad pequeña puede tener un servicio de bomberos voluntarios; las comunidades más importantes tienen un cuerpo estable de bomberos. Una comunidad puede no satisfacer todas las necesidades de la gente que vive en ella: empleo, hospitalización, etc. Algunos servicios (escuelas, bomberos, etc.) son subvencionados por los impuestos, otros son particulares (técnicos de TV, peluquero); y otros, por compañías (bancos, electricidad). Los canales de irrigación son contruidos por el gobierno para llevar agua a las granjas. El granjero necesita escuelas, diversiones, etc., tanto como la gente de las grandes comunidades.</p>	<p>Los pueblos primitivos (los zulúes o los habitantes de la zona selvática lluviosa) se valen de los vegetales y los animales para obtener alimento, ropa y habitación. Las comunidades modernas (los suizos o nuestra comunidad) dependen menos del medio ambiente para obtener alimento, ropa y habitación. En las zonas tórridas donde hay agua hallamos granjas. Los granjeros viven en hogares permanentes. Los nómades de las zonas tórridas donde no hay agua y los habitantes de los botes en el puerto de Hong Kong deben emigrar constantemente para satisfacer sus necesidades básicas. Los habitantes de Suiza se empeñan en el comercio turístico como resultado de sus paisajes naturales. La familia y la tribu de la comunidad primitiva proporcionan religión, recreación, enseñanza a la juventud y ejecución de los reglamentos de la tribu. Para hacer esto, nuestra comunidad posee escuelas y gobierno. Cada comunidad celebra las fiestas de manera tradicional. Los transportes modernos ayudan a los suizos a obtener semillas de cacao de otro país y entregar el chocolate suizo a los mercados lejanos. A los niños zulúes se les enseña a aceptar las costumbres de su pueblo. A los niños árabes, chinos y suizos se les enseña a conducirse de una manera particular. Cada una de las cuatro culturas enseña a las niñas y a los niños a conducirse, cada uno, de una manera especial. Entre los zulúes, el hijo mayor del jefe heredará la jefatura. Entre los árabes los varones gozan de una posición especial. En la cultura china la edad inspira gran respeto.</p>
Personalidad y procesos de socialización	<p>En la escuela, donde hay muchos niños, tenemos reglamentos que proveen seguridad. La vida en familia exige que compartamos el espacio el tiempo de los padres, etc., con los demás miembros de la familia. Las familias enseñan a sus hijos a comportarse de cierta manera. Las familias castigan a quienes no obedecen las reglas. En algunas familias la función de "ganar el pan" es desempeñada por otro miembro que no es el padre o bien por él y por los demás miembros. El trabajo del padre es muy importante en la familia.</p>		

	Algunos trabajos, como hacer las compras, arreglar cosas, etc., pueden ser realizados por diferentes miembros de la familia.	
Procesos sociales	Los miembros de familias realizan juntos muchas actividades laborales y recreativas. Los padres que viajan regularmente para trabajar disponen de poco tiempo para pasarlo con sus hijos por las tardes. Los padres que viajan sólo disponen de ciertos días para dedicar a sus familias.	Tenemos leyes que nos garantizan la leche pura y las vacas libres de enfermedad. Tenemos leyes que nos garantizan el alimento sano en los mercados, libres de pestes. Todos los negocios necesitan protección de los bomberos y la policía.
Relaciones sociales y cultura		Los comerciantes y los misioneros han introducido cambios en la vida de los pueblos primitivos. Las Naciones Unidas y la WHO (World Health Organization [Organización Mundial de la Salud]) están introduciendo muchos cambios entre los primitivos y los pueblos subdesarrollados. A la gente no siempre les gustan los cambios que se les llevan. Los zulúes tienen ciertas leyes que sus miembros deben respetar, tales como la obediencia al jefe en una cacería. La conducta valiente es recompensada por el jefe. En nuestras comunidades hay leyes que regulan el comercio: se limita lo que puede introducir un turista al regresar a su país.
Control social		

Ventajas de una secuencia doble

Este esquema doble de componer el alcance y la secuencia mediante ideas y conceptos tratados y a través de las conductas esperadas, presenta varias ventajas. Tanto las reacciones de la conducta como el contenido son pasibles de un análisis objetivo de su efecto acumulativo. El esquema del alcance y la secuencia no se ve amenazado por un tipo de organización variado y, por lo contrario, no es necesario imponer ningún tipo simple de organización para preservar la coherencia del alcance y la secuencia. Es igualmente posible aplicar tal esquema a un currículo organizado por materias, por puntos comunes a varias disciplinas, o por problemas. Y también sería posible variar los esquemas de organización de campo a campo, es decir, utilizar los problemas como aproximación principal en uno, y una organización temática en el otro. Si las ideas sirven como centros de la organización, la variedad en las aproximaciones no destruye la comparabilidad de los hilos estructurales.

Un esquema tal abriría también la posibilidad de desarrollar un sólo modelo coherente de alcance y secuencia desde el nivel elemental pasando por la escuela secundaria y a través de todas las materias, posibilidad que los proyectos de currículo actuales no proporcionan. Ninguno de ellos abarca todos los niveles de grado o todo lo que el currículo contiene.

Lo mismo ocurriría si se estableciera y se examinara la integración o la relación horizontal entre las disciplinas o materias. Si las ideas son utilizadas como hilos integradores básicos para establecer estas relaciones, la integración puede ser lograda a varios niveles y de diversas maneras y no estaría limitada a la

combinación de materias particulares. Para algunas ideas, podría ser necesario una correlación entre el material histórico, sociológico y antropológico, para dar una dimensión apropiada. Para otras, quizá sea más relevante la integración de hechos científicos y sociales y aun otras pueden requerir una combinación de las situaciones humanas prácticas con los principios teóricos. En otras palabras, no parecería necesario aplicar un solo modelo de integración a todas las materias o a cada etapa de su estudio.



Otra ventaja de la estructuración del alcance, la secuencia y la integración por ideas y conductas más bien que por materias y temas del contenido, es que un esquema tal tiene una flexibilidad que le permite adaptarse a la naturaleza de la población estudiantil y a las condiciones locales en escuelas determinadas. Como ya se indicó, las unidades estructuradas en torno de ideas y desarrolladas por dimensiones de temas y ejemplificación del contenido permiten una variedad de ajustes. Cada dimensión puede ser ampliada o reducida conforme a los límites de la percepción de los estudiantes y a su nivel de comprensión. Estas ampliaciones y reducciones pueden ser realizadas en cualquier punto: en la profundidad requerida, mediante el desarrollo de una idea sólo hasta cierto nivel; en el grado de comparaciones requeridas, limitando la comparación sólo a ciertos aspectos de la cultura o llevándola sólo a cierto nivel de exactitud; en la cantidad de ejemplos concretos que se emplean, utilizando una cantidad mayor de ejemplos concretos con los menos capaces. Es posible exigir tipos de análisis de abstracción o de generalización más o menos exactos. Las alternativas pueden ser sustituidas ya sea en las ideas específicas o en los ejemplos específicos del contenido, siempre que estas alternativas sean igualmente relevantes para las ideas principales. El alcance y el nivel de las expectativas se introducen así, dentro del radio del control racional y los cambios en cada uno de ellos pueden ser efectuados sin necesidad de revisar el esquema íntegro.

Esto posibilita disponer de un modelo de currículo *común* sin necesidad de un currículo uniforme. Los maestros son libres de prestar una atención adecuada al contenido sin tener que someterse a la tiranía de un contenido uniforme, fijo y estático. Mientras los mismos hilos integradores penetren todos los niveles de grado y todos los campos, pueden ser desarrollados con diferentes grupos de estudiantes de maneras diferentes.

Este tipo de secuencia del alcance requiere experimentación e investigación cuidadosas. Los elementos que las componen no son extraños. El propósito de enseñar por conceptos e ideas es más antiguo que el registro de Mark Hopkins⁶ y la mayoría de la gente sabe qué es lo que se denomina objetivos de la conducta. Lo que si es nuevo y requiere nuevo estudio es la secuencia acumulativa para lograrlos. Esto requeriría estudios longitudinales del currículo y sus resultados, similares a los estudios longitudinales de crecimiento y desarrollo físicos. Estos estudios todavía no han sido realizados.

El modelo esquemático de un diseño de currículo (*véase pág. 566*) intenta organizar las consideraciones presentadas anteriormente: los puntos principales en los cuales se adoptan las decisiones del currículo, las consideraciones que se aplican a cada una de ellas, las relaciones que deben existir entre estos puntos y los criterios.⁷

Metodología de la elaboración del currículo

Otro aspecto de la teoría de la elaboración del currículo es la metodología del proceso en sí. A medida que uno contempla la variedad de tareas que comprende la elaboración del currículo, no se puede menos que descubrir que existe una secuencia racional para abordarlas. La secuencia corriente de comenzar con las formulaciones del diseño y de una estructura y luego desarrollar las unidades de aprendizaje para poner en práctica la estructura, tiende a reducir las posibilidades para la innovación creativa, porque limita las posibilidades de la experimentación de la cual pueden surgir nuevas ideas y conceptos sobre el currículo.

Cuando la revisión o la modificación comienzan con la modificación de la estructura del alcance y la secuencia, se establece un modelo antes de llevar a cabo un nuevo examen y prueba cabales de lo que supone la confección de un modelo. Puesto que, como se demostró en el capítulo 21, las concepciones en torno de las cuales se organizan las unidades del currículo actual tienden a regir la nueva estructura, las insuficiencias en la organización corriente de las materias específicas tienden, a su vez, a reflejarse en ella, reduciendo la posibilidad de un progreso auténtico y radical. Debido a que es difícil desarrollar un nuevo concepto de alcance y secuencia si no se experimenta con los diversos centros de organización en los campos específicos del currículo, parece más eficaz explorar primero las nuevas posibilidades. La experimentación concreta con las unidades de composición específica es también necesaria como trabajo básico para otros aspectos de la estructura del currículo. Por ejemplo, para incorporar en el diseño la idea de los objetivos múltiples, es indispensable desarrollar primero las unidades de enseñanza-aprendizaje adecuadas a la tarea y que demuestren sus posibilidades. La experimentación a este nivel permite también el descubrimiento de nuevas posibilidades que, de otra manera, escapan a la atención. Problemas tales como establecer un equilibrio entre el alcance del contenido y la profundidad de la comprensión pueden ser

⁶ Referencia a Mark Hopkins (1802-1887) educador y filósofo norteamericano de quien se decía que la universidad ideal estaría representada por Mark Hopkins en un extremo del registro diario y un estudiante en el otro (N de la T.)

⁷ Este esquema es una ampliación del presentado por Herrick (1950 pág. 43)

explorados de modo concreto. Es posible examinar realísticamente el papel relativo del contenido y las experiencias del aprendizaje en la realización de los objetivos educacionales. Se pueden probar las secuencias evolutivas necesarias para el aprendizaje de conceptos. Esta postura hace tan posible como necesaria la aplicación de criterios múltiples y, con ello, evitar caer en la trampa de las alternativas excluyentes que tienden a poner en peligro el planeamiento del currículo de categoría.

Muchos problemas comprendidos en la formulación de la estructura no pueden ser realísticamente explorados a nivel general. El problema de la integración eficaz puede ser investigado con funcionalidad y precisión razonables sólo en el punto de desarrollar unidades específicas para niveles de grado específicos. No se puede decidir terminantemente que estas dos o tres materias deben ser "unificadas". Es necesario experimentar con ideas, conocimientos y capacidades específicos afines, para averiguar qué puede ser integrado, y cuáles son las combinaciones que ofrecen mayores posibilidades para cada tipo de estudiante. La integración *per se* no tiene valor. El concepto de integración ha sido propuesto porque el aprendizaje de algunas ideas y hechos resulta más productivo en combinaciones organizadas que separadamente. La integración arbitraria constituye un peligro tan grande para el desarrollo de la comprensión como la atomización del conocimiento.

Las innovaciones creativas en los tipos de experiencias de aprendizaje no tienen posibilidades de surgir cuando decisiones acerca de cómo desarrollar una coherencia entre los objetivos y lo que se enseñe o cómo traducir las ideas sobre el aprendizaje en secuencias para el currículo son diferidas hasta después del establecimiento de la estructura especialmente si estas decisiones son adoptadas por educadores bajo condiciones que no estimulan el pensamiento teórico. Bajo estas circunstancias, los planes para el alcance y la secuencia se ven empobrecidos y el currículo desarrolla una personalidad dividida en dos: la estructura del alcance y la secuencia en las guías del currículo apuntan hacia una dirección y la enseñanza real, hacia otra; o bien la relación entre las dos es forzada y el plan comprende menos criterios para un buen currículo que lo que hubiera sido posible de otra manera. Al concebir el desarrollo de una estructura más bien que la experimentación con unidades de enseñanza concretas, el principal objetivo de esfuerzos en la innovación, se vierte vino añejo en botellas nuevas porque la mayoría de las decisiones importantes son adoptadas por maestros que poseen escasa preparación en cuanto al pensamiento teórico sobre el currículo y que, además, no disponen de tiempo suficiente para realizar un planeamiento cuidadoso.

Una secuencia metodológica inapropiada, junto con la dicotomización de las decisiones sobre el contenido y los métodos del currículo son probablemente los factores responsables del hecho de que tantos criterios y consideraciones importantes y aceptados hayan sido aplicados limitadamente. Esto, por ejemplo, ocurre con el concepto del desarrollo. Mientras el criterio de una secuencia evolutiva es perfeccionado en las guías del currículo más actualizadas e incluido prácticamente en todos los libros sobre el tema, su aplicación está, en gran medida, limitada al concepto de disposición y a la enseñanza de la lectura y la aritmética. La idea de la secuencia evolutiva en el aprendizaje de otras materias apenas ha sido analizada. El concepto de las diferencias individuales ha sido confinado a las diferencias en la capacidad, a pesar de disponerse de numerosos datos sobre las diferencias en los modelos de motivación y los antecedentes sociales. El concepto de las diferencias en la capacidad mental halló aplicación sólo en la modificación del ritmo y la cantidad en el aprendizaje del mismo currículo, mientras no se varió la calidad de la comprensión y la profundidad de la percepción (Ward, 1961, págs. 534-36; Frazier, 1961).

Así, la distancia entre la teoría y la práctica existe en ambos extremos de la elaboración del currículo: los planeamientos teóricos de los currículos son concebidos con escasa base de experimentación práctica y la complementación es llevada a cabo sin la comprensión suficiente de la teoría. Esto otorga a la teoría una cualidad irreal y fomenta las posturas antagónicas. Los cuadros del alcance y la secuencia se formalizan en el papel y carecen de la dinámica necesaria para trasladar su esencia a la práctica apropiada. Esto resulta evidente en lo que sucedió con la idea de los currículos integrales, que fueron diseñados para fomentar las relaciones con las necesidades vitales humanas y la integración del contenido. En la práctica, siguen siendo, en gran medida, esquemas administrativos de horarios, en los cuales las materias continúan separadas y los problemas humanos se examinan a costa del sacrificio, de la validez y la exactitud del contenido. En otras palabras, a falta de una teoría de la complementación, en la práctica sólo se considera la forma y no la sustancia y se subvierte la esencia de la idea.

Pareciera, entonces que, tanto para perfeccionar el currículo como para desarrollar una teoría de currículo más sana, es necesario invertir la secuencia en el método para desarrollar proyectos de currículo. En lugar de partir de planeamientos generales, es necesario reconsiderar y replantear las unidades de enseñanza-aprendizaje, lo cual debe constituir la primera etapa de la elaboración del currículo. Los resultados de la experimentación con las unidades de enseñanza-aprendizaje deben, entonces, proporcionar

la base del proyecto general. Por ejemplo, los núcleos de tales unidades podrían brindar una base nueva y más funcional para la determinación del alcance. Las secuencias concretas para el aprendizaje acumulativo de conceptos, los esquemas del pensamiento y la adquisición de actitudes proporcionarían una base para la secuencia además de la secuencia de las materias. Es probable que los planes generales para la integración sean más reales si se basan en investigaciones más concretas sobre las estructuras internas más eficaces para la integración.

Es posible, también, que esta inversión de la secuencia en la elaboración del currículo ayude a superar el abismo existente entre la teoría y la práctica. En primer lugar, dado que para el desarrollo de tales unidades, la idoneidad teórica debe estar combinada con la experiencia práctica de la enseñanza, el primer paso consiste en inyectar teoría en aquello que hasta el momento, se consideraba estrictamente como dominio de la práctica. La planificación conjunta por parte de los especialistas en currículo, los expertos en contenido y los maestros de clase enriquecerá, al mismo tiempo, las perspectivas teóricas de los educadores y las perspectivas prácticas de los teóricos.

En segundo término, las guías del currículo derivadas y complementadas por unidades concretas de enseñanza-aprendizaje, preparadas por los maestros, son más fácilmente introducidas y comprendidas entre el personal docente que cuando sólo se dispone de guías abstractas generales. Este procedimiento posibilitará también una afluencia más constante de ideas y hechos provenientes de las ciencias básicas de la conducta dentro del desarrollo y la práctica del currículo, porque la tarea conjunta de proyectar unidades funcionales y una estructura exige una atención mayor al traslado de ideas de las ciencias básicas a la práctica educacional que lo que lo hace la concepción de una estructura general. El resultado será que los proyectos de currículo reflejen una estructura conceptual y un conocimiento experimental en un grado mayor que lo que ocurre ahora.

Finalmente, las guías del currículo que consisten tanto en una estructura general como en modelos concretos de unidades de enseñanza-aprendizaje poseen mayores probabilidades de afectar la práctica en el aula que las guías corrientes que no ofrecen orientación alguna para convertir esquemas bastante fragmentarios en prácticas educativas.

Esta metodología y una secuencia en el planeamiento del currículo requieren un grado mayor de preparación previa de lo que se suponía necesario o prudente. A la sombra del concepto de que el planeamiento previo implica estructuras rígidas en cuanto al contenido de las materias, se ha difundido la idea de que el currículo sería más "evolutivo" y respondería mejor a las necesidades de los estudiantes si gran parte de él fuera concebido en clase por parte de estudiantes y maestros. Algunos, todavía, defienden este procedimiento sobre la base de que es más democrático. Algunos de estos argumentos se asemejan bastante a la lucha contra un enemigo imaginario. Featherstone, por ejemplo, plantea un interrogante en cuanto hasta qué grado los esquemas corrientes del alcance y la secuencia escogen y controlan los valores seleccionados por los adultos *para* la juventud. Sugiere que el problema de la secuencia podría resolverse más fácilmente si se cambiara el control de los medios a los fines. Sostiene, además, que los modelos actuales controlan solamente aquello que *se revela* al estudiante y no lo que él puede llegar a *lograr* o a *ser*. En este sentido, según él, "*los problemas que se plantean para ser estudiados* no son necesariamente mejores o peores que *la materia que debe ser aprendida*. Tampoco el procedimiento hace necesariamente algo más que ubicar a la juventud en su sendero, ni adopta precauciones explícitas para controlar o determinar las idoneidades que la juventud debe adquirir como resultado de una exposición previamente planificada". Por lo contrario, el planeamiento evolutivo permitiría el desarrollo del currículo a medida que los alumnos crecen y evolucionan. Por consiguiente, lo importante sería considerar el equilibrio entre el control externo y el interno (Featherstone, 1950, págs. 192, 197).

Goodlad plantea el mismo interrogante cuando sugiere que el desarrollo del sistema conceptual debe responder a la pregunta de en qué medida la síntesis de los componentes del currículo puede y debe ser elaborada para el maestro antes de que éste comience a enseñar (1958, pág. 396).

La decisión con respecto al . papel del planeamiento previo se relaciona con dos aspectos. Uno, es hasta qué punto los planes del currículo son abiertos o rígidos. El tipo de plan que presentamos en el capítulo 20, si bien ha sido preconcebido cabalmente y en gran detalle, incorpora procedimientos para introducir alternativas y adaptaciones y un método para diagnosticar cuáles de éstas son las apropiadas. Un maestro que comprende la razón fundamental de estas unidades previamente planificadas puede reestructurarlas considerablemente, siempre que, para hacerlo se base en los datos que le proporciona el diagnóstico.

El segundo aspecto es el problema del grado de libertad que corresponde proporcionalmente al grado de competencia y tiempo disponibles. Planificar un currículo tal como lo hemos repetido

insistentemente, es una tarea muy compleja. Individualmente los educadores carecen del entrenamiento y el tiempo necesarios para realizar un buen trabajo abordando el proceso íntegro, aun cuando sólo se trate de una simple unidad de enseñanza-aprendizaje. Aún menos conocimientos podemos esperar de los estudiantes, ni siquiera acerca de sus propias necesidades. Por ello, deben existir diferentes grados de libertad para que maestros y alumnos realicen una planificación que corresponda a los niveles de competencia y de complejidad involucrados en la adopción de ciertas decisiones. De otra manera, la libertad "evolutiva" se suma a un currículo que carece del progreso real que esta libertad debe procurar.

Según el modelo de elaboración del currículo que describimos en este libro, los niveles de libertad se elevan a medida que se avanza desde las decisiones que comprenden la selección de las materias a enseñar hacia la selección de las experiencias de aprendizaje. Para la clase y el maestro existe escasa libertad de elección en cuanto a las materias; estas decisiones son adoptadas de acuerdo con las exigencias establecidas por organismos que se encuentran más allá de los distritos escolares. Existe un grado mayor de libertad en el nivel siguiente, es decir, en la selección de las ideas en torno de las cuales nuclear la ejemplificación del contenido y desarrollar experiencias de aprendizaje. Estas decisiones también deben ser adoptadas después de un estudio reflexivo de las exigencias del contenido así como de la evolución de los estudiantes. Dado que no es fácil, seleccionar ideas válidas alrededor de las cuales organizar unidades de enseñanza, es mejor que esta selección sea realizada por grupos de maestros orientados por los especialistas en currículos y con la ayuda de personas idóneas en las respectivas materias.

La ejemplificación del contenido necesario para desarrollar ideas proporciona un grado de libertad mucho mayor. Ya que diferentes contenidos específicos pueden resultar igualmente útiles para desarrollar una idea central, mientras se comprenda la relación que existe entre un ejemplo de contenido determinado y la idea, no hay razón para impedir que los maestros, solos o juntamente con los estudiantes, lleven a cabo la planificación a este nivel. Aproximadamente, la misma jerarquía de libertades se aplica a la selección y la organización de las experiencias de aprendizaje. Por lo general, los maestros constituyen la principal fuente de sugerencias de las posibles experiencias del aprendizaje porque es allí donde reside su pericia. También los estudiantes pueden participar eficazmente en esta tarea. Más difícil resulta equilibrar las experiencias del aprendizaje de manera tal que existe una oportunidad apropiada de poner en práctica cada una de las conductas implícitas en los objetivos. La tarea más difícil es la de acomodar estas experiencias de aprendizaje en secuencias que aseguren el mayor impacto acumulativo. En esto, el esfuerzo cooperativo es indispensable.

No obstante, si se dispone de modelos para tales secuencias y los maestros están familiarizados con ellos, el mejor desarrollo de estas secuencias se produce cuando los maestros y los alumnos planifican conjuntamente las experiencias de un aprendizaje particular para una unidad determinada. Esto significa, entonces, que la decisión relativa a la planificación previa debe adoptarse de acuerdo con la complejidad de las decisiones que involucra y la idoneidad y el tiempo disponibles para el proyecto. La decisión depende también de si se trata de una transición desde un concepto sobre el currículo a otro, o si el planeamiento tiene lugar dentro de una estructura ya aceptada y sirve sólo para complementar el modelo de pensamiento ya existente acerca del currículo.

Llegamos a la conclusión de que el problema principal acerca de la planificación del currículo no consiste en si planificar o no, sino en cómo hacerlo inteligente y científicamente y sobre la base de hechos y consideraciones racionalmente reconocidos, en lugar de dejarnos guiar por una mezcla de suposiciones, creencias y preferencias personales. Los problemas se refieren también a quién debe proyectar cada cosa, en qué medida y en qué orden. Resulta más útil tratar concretamente estos problemas que discutir en abstracto sobre el currículo planificado o no planificado o sobre una aproximación determinada y rígida. Si los proyectos de currículo se estructuran de manera tal que los papeles que pueden desempeñar diferentes tipos de personal y competencias en el proceso total de la elaboración del currículo, desde el diseño hasta su complementación en el aula, sean clara y correctamente identificados y asignados, es posible emplear estos papeles con inteligencia y conforme a las exigencias planteadas. Además, resulta posible utilizar el proceso de la elaboración del currículo como un medio de perfeccionamiento docente que ampliará la órbita de las decisiones que los educadores y los estudiantes pueden adoptar a medida que se desarrollan las idoneidades y las habilidades apropiadas.

Bibliografía

- Bayles, E.**, "Present Status of Educational Theory in U.S.", *School and Soc.*, 87 (enero 1959).
- Caswell, H. L.**, "Sources of Confusion in Curriculum Theory", en V. E. Herrick y R. W. Tyler, *Toward Improved Curriculum Theory*, Supplementary Educational Monograph N° 71, Univ. of Chicago Press (1950).
- Caswell, H. L.**, "Significant Curriculum Issues", *Educational Leadership*, 9 (enero 1952).
- Contra Costa County Schools**, *Social Studies, Grades 1-6*, Pleasant Hill, Calif. (1959a).
- Contra Costa County Schools**, "A Study in Comparative Communities", *Social Studies, Grade 3*, Pleasant Hill, Calif. (1961).
- Featherstone, W. B.**, *A Functional Curriculum for Youth*, American Book (1950).
- Frazier, A.**, "Needed: A New Vocabulary for Individual Differences", *Elementary School Jour.*, 61 (febrero 1961), 260-68.
- Getzels J. W., y P. Jackson**, *Creativity and Intelligence: Explorations with Gifted Children*, Wiley (1962).
- Giles, H. H., S. P. MacCutcheon, y A. N. Zechiel**, *Exploring the Curriculum*, Harper (1942). (Véase también *Adventures in American Education Series*.)
- Goodlad, J. L.**, "Three Dimensions for Organizing the Curriculum for Learning and Teaching", en Vincent Glennon (comp.), *Frontiers of Elementary Education III*, Proceedings of a Conference on Elementary Education, Syracuse Univ. Press (1956).
- Goodlad, J. L.**, "Toward a Conceptual System for Curriculum Problems" *School Rev.*, 66 (invierno de 1958), 391-96.
- Herrick, V. E., y R. W. Tyler**, *Toward Improved Curriculum Theory*, Supplementary Educational Monograph N° 71, Univ. of Chicago Press (1950).
- Smith, B. O., W. O. Stanley, y H. J. Shores**, *Fundamentals of Curriculum Development*, World Book (1957).
- Taba H.**, *Dynamics of Education*, Harcourt, Brace & World (1932).
- Tyler, R. W.**, en V. Herrick y R. W. Tyler, *Toward Improved Curriculum Theory*, Supplementary Educational Monograph N° 71, Univ. of Chicago Press (marzo 1950).
- Ward, V. S.**, "The Function of Theory in Programs for the Gifted", *Teachers College Rec.*, 62 (abril 1961), 532-36.