

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

CAPITULO 1

INTRODUCCION AL PLANEAMIENTO DEL CURRÍCULO

No hace falta ser profeta para reconocer que actualmente las fuerzas de la educación tienen en sus manos la posibilidad de un gran resurgimiento de la elaboración del currículo o bien de un gran retroceso, según cuál sea el concepto que más pese en su formación. El desarrollo de una teoría coherente sobre confección del currículo será uno de los temas que determine hacia qué lado se ha de inclinar la balanza.

Crisis de la educación estatal

La educación pública sufre hoy una crisis que puede llegar a ser más profunda e importante que cualesquiera de las que la precedieron. En muchos aspectos, la presente situación es similar a la de la década de 1890, cuando "las inscripciones numéricamente siderales en las ciudades" y los problemas cotidianos de los estudiantes, de las escuelas, y económicos se hicieron abrumadores, y la eficacia de los mismos ejercicios realizados mecánicamente por los alumnos contrastaba en forma deprimente con las elevadas filosofías que profesaban los centros de estudio (*Cremin, 1961, págs. 20-21*).¹ Desde la Segunda Guerra Mundial, las escuelas públicas progresaron muy rápidamente, desarrollando programas inaccesibles, viéndose a menudo afectadas por el número de inscripciones siempre en aumento, por la asistencia masiva y la escasez de educadores, edificios y recursos, como para poder cumplir una tarea adecuada en cuanto a la evolución del currículo.

Los problemas prácticos para desarrollar sistemas escolares en evolución dejaron escaso margen para el examen teórico del planeamiento del currículo o de una base teórica para la nueva educación masiva. En tales circunstancias, es fácil coincidir con Henry Steele Commager en el sentido de que es milagroso que las escuelas hayan hecho tanto, para tantos alumnos.

Hoy, como en la década del 90, el malestar que impera en el campo de la educación es el resultado de las transformaciones que la técnica y la ciencia operan en la sociedad, y su punto crítico se centra en el fracaso de las escuelas en la tentativa por resolver los problemas creados por ese cambio. En nuestros días, como entonces, existe una fe profunda en el poder de la educación, junto a la idea de que existe una: "confusa relación entre la educación y el progreso nacional" (*Cremin, 1961, pag. 8*), y una honda desilusión por las escuelas como instrumentos de este progreso. Actualmente, quizá más que en la década de 1890, la educación ofrece un campo propicio para debatir los problemas fundamentales de la sociedad. Existen diferencias, sin embargo. La "revolución" de la década del 90 exigió que se ampliaran las funciones de la educación.

Un coro disonante exigía reformas educacionales de todo tipo y especie. Los empresarios y los gremios insistían en que la escuela asumiera las funciones clásicas del aprendizaje. Trabajadores sociales y reformistas municipales urgían enérgicamente para que se enseñara higiene, economía doméstica, artes manuales y puericultura. Nacionalistas de todo tipo exigían programas norteamericanizados, y los publicistas agrarios presionaban en pro de una nueva clase de preparación para la vida rural que permitiera a la juventud experimentar el placer y las posibilidades del trabajo en las granjas (. . .)

En la década de 1890 el objetivo principal era la escuela como institución legataria que actuara allí donde la sociedad fracasaba en cuanto a su educación y que transformara sus propósitos y métodos ante cada cambio de la sociedad (*Cremin, 1961, págs. 116-17*). Se acusa a las escuelas actuales de haber extralimitado su función, en el sentido de realizar un intento "subversivo" para absorber las obligaciones de los padres, de la Iglesia y de otras entidades sociales.

Las críticas de la década de 1890 se alzaban contra el formalismo, la disciplina rígida, la limitación educativa y un conservadurismo que insistía en que si McGuffey ² había sido suficientemente bueno para "mamá y papá", ciertamente lo sería también para la Juventud. Los reformistas actuales son más conservadores. Se critica a las escuelas su debilidad, su antiintelectualismo, su progresismo, su igualitarismo, su falta de dedicación a las capacitaciones básica y académica y su insistencia desubicada

¹ En esta edición se ha respetado el criterio de la autora en lo concerniente a las citas bibliográficas: aparecerán siempre entre paréntesis y en bastardilla, como en este caso. El apellido del autor y la fecha, correspondiente a la de edición de la obra, orientarán al lector para su ubicación en el *Índice Bibliográfico* de página 635 (*N. Del E.*)

² Mc Guffey, William H. (1800 – 1873) Educador norteamericano autor de numerosos libros de lectura para la escuela primaria (*N. de la T.*)

sobre la adaptación a la vida y el desarrollo emocional. Se exige un retorno a las tres materias fundamentales (lectura, escritura y matemática), y la reducción, más bien que la expansión, de las funciones escolares. La crisis de 1890 estimuló la reforma convirtiendo a la educación en algo capaz de manejar las escuelas de acuerdo con los principios científicos. Actualmente el público siente la obligación de reparar el daño ocasionado por los "educacionistas", devolviendo la tarea de estructurar los currículos a los educadores y al pueblo en general.

Los orígenes de las críticas corrientes a la educación son múltiples y hasta ahora no han sido claramente interpretados. Las voces se alzan también en diferentes niveles de autoridad y con diversa orientación. Algunas, sin duda, representan una coalición de ciudadanos que se oponen a los impuestos escolares, al radicalismo y al progresismo en la educación. Existe una preocupación cada vez más honda acerca de la expansión del comunismo, tanto a nivel local como internacional, como lo demostrara la reacción instantánea ante la proeza técnica del Sputnik.

Hay muchos "reformistas" cuya visión de la tarea de la educación pública y del currículo es lamentablemente y con frecuencia, demasiado estrecha, ya sea por un concepto precientífico de lo naturaleza del aprendizaje o por un rechazo del carácter igualitario de la educación pública, o por ambas razones a la vez. Pero, como señala Cremin, hay mucha gente que, simplemente, no está a favor de los mismos planes de progreso que los educadores. Un gran sector del público está preparado para propiciar una reforma educacional que esté fuera de los objetivos que ellos creen que las escuelas persiguen.³

La presión más fuerte a favor de la revisión del currículo proviene de los cambios drásticos en la tecnología y la cultura, que van desde la mecanización hasta la energía atómica, las demandas insaciables de la industria en expansión de la mano de obra inteligente y, según las expresiones del Informe Rockefeller, "la presión constante de una sociedad cada vez más compleja con relación a la capacidad creativa total de su pueblo" (*Rockefeller Brothers Fund., Inc., 1958, pag 10*).

Confusión en el planeamiento del currículo

En contraste con este telón de fondo, impresiona la falta aparente de un concepto cabal y sistemático de planeamiento del currículo. En la literatura que versa sobre la evolución del currículo se observa a simple vista la cualidad ecléctica del tratamiento de asuntos básicos tales como su planeamiento. Diversas "introducciones" a la elaboración del currículo son tratadas descriptivamente, determinando el pro y el contra de cada una de ellas, que parecen establecer discrepancias más agudas de lo que en realidad son. Existen pocos análisis de la metodología del planeamiento de currículos y menos claridad acerca de los elementos que pueden constituir un plan. Currículos cuyos objetivos son el niño, la sociedad y la asignatura, rivalizan entre sí como accesos exclusivos al total del currículo. La acentuación de un tema simple, tal como el contenido, las necesidades de la sociedad o del estudiante, han engendrado una incompatibilidad inútil entre los conceptos, con la desdichada yuxtaposición de consideraciones que deberían combinarse dentro de una teoría amplia sobre el currículo: interés *vs.* asignatura, objetivo-vida *vs.* objetivo-asignatura, método *vs.* contenido, desarrollo emocional *vs.* crecimiento intelectual, capacitación básica *vs.* evolución integral del niño, etc.

Treinta años atrás, bajo el estímulo de las diversas comisiones de la Asociación para la educación progresista, incluyendo el "Estudio Experimental de Ocho Años", se sentaron las bases de una teoría amplia para el planeamiento del currículo. Las investigaciones realizadas por estas comisiones indicaron que era menester observar detenidamente a los niños como individuos en evolución y establecieron los cimientos para el estudio de las necesidades, las secuencias evolutivas y demás complejidades que rodean el aprendizaje en la escuela. Se hizo hincapié en la obligación de analizar la naturaleza de la sociedad y de lo que ésta exige a los individuos, como condición básica para la elaboración del currículo. Pero, sobre todo, estos estudios—especialmente aquellos que se ocupan de la vida emocional y la adolescencia—elevaron al currículo por encima del límite estrecho de una preocupación exclusiva por la capacidad y el dominio del contenido. La mayoría de los "modernos" esquemas de la organización del currículo, tales como las materias extensas, y los currículos de núcleo básico y experimentales, fueron pergeñados en este período de fermento experimental, aunque surgieron de conceptos y estudios anteriores.

También durante este lapso, y en gran parte como resultado de los estudios de evaluación, surgió el concepto de los objetivos de la conducta en la educación, que abarcaba metas que iban más allá de la adquisición de conocimientos y de la capacitación académica; y diferenciaba los procesos de aprendizaje

³ Para una descripción mas completa de los ataques corrientes a las escuelas y de las publicaciones acerca de ellos, véase Cremin, 1961, cap. 9.

apropiados para cada objetivo. Estos estudios, asimismo, arrojaron el primer destello de diferenciación entre los tipos de objetivos para el aprendizaje que constituían la educación general y aquellos que representaban el dominio del verdadero conocimiento especializado (*Adventures in American Education Series, 1942-43; Commission on Secondary School Curriculum, 1938-40*).

La orientación del currículo que resultó de estos esfuerzos fue más vital e inspirada que la precedente. Esta última se asentaba sobre el limitado cientificismo de la época y contemplaba la educación como un enorme sistema condicionante para el conocimiento académico atomizado y las capacitaciones fraccionadas. En un sentido, el apogeo del movimiento progresista de la educación fue contracíclico. Para utilizar una expresión de Riesman, "fue un ataque a todo lo reaccionario en la educación, a la crueldad y la uniformidad del currículo y al paso marcado". Este movimiento tenía su parte visionaria, que llegó a percibir lo posible, pero no juzgó bien lo alcanzable, por lo cual podría considerárselo como sentimental o radical (*Cremin, 1961, cap. 6*). No obstante, la labor de las comisiones de la Asociación condujo a una ciencia de la educación con mayores alcances: inspirados por el vivo pensamiento filosófico de la época, esos estudios proporcionaron las bases para un nuevo acercamiento científico a la educación en general y a la estructuración del currículo en particular. En ese momento la educación estaba preparada para una diversidad planificada racionalmente, para una vía de encuentro científicamente calculada, tratando con una heterogeneidad de talentos individuales y antecedentes sociales. Estaba asimismo en condiciones de desarrollar modos y medios de evaluación de aprendizajes abstractos, tales como la facultad de pensar y de crear y, al lograrlo, de rescatar estos importantes resultados educativos de su condición de concomitantes del problema principal del dominio de los hechos y la capacitación académica. La experimentación y la investigación del día contenían los elementos esenciales para el renacimiento de una teoría de la estructura del currículo.

Lamentablemente, estos comienzos y sus posibilidades no fueron desarrollados en las décadas que siguieron a la Guerra. La explosión de la población escolar de posguerra y un creciente conservadorismo, desalentaron evidentemente cualquier otro esfuerzo, y muchas de las nuevas prácticas educacionales derivadas de estos experimentos e investigaciones comenzaron a ser consideradas innecesarias e inclusive peligrosas. Desde entonces no se desarrollaron planeamientos de currículo esencialmente nuevos. La evolución del currículo de posguerra se limitó, en gran parte, al perfeccionamiento, la reiteración y el complemento práctico de las ideas anteriores. Lo hecho sobre currículos no va más allá de la elección de detalles, la crítica o la aprobación de este o aquel esquema, con muy poco de novedoso en cuanto a ideas se refiere. Mientras existen nuevas investigaciones que apoyan muchas de las "declaraciones de fe" de los primeros días, la literatura sobre estructuración del currículo especula con conceptos y controversias heredados de autores de antaño, quienes se basaban en gran parte en impresiones intuitivas, observaciones empíricas y especulaciones filosóficas. Las declaraciones políticas y filosóficas aparecen saturadas de una devota reiteración de creencias sobre las necesidades de la niñez, sobre el interés como fuerza motriz, sobre la educación del niño en su aspecto integral y sobre la creatividad. La literatura llega a expresar cierto antagonismo (por lo menos verbal) hacia el "mero contenido", actitud que persiste desde la primera rebelión contra la asignatura estéril. Locuciones tales como "educación democrática", "necesidades emocionales y sociales", el "niño integral", provocan reacciones defensivas más fervientes cuanto menos concreto es su significado. Estas frases, están a tono con la aceptación popular de ciertas verdades culturales que se expresan en palabras con significados inciertos y que, al decir de Carl Becker, "habiendo perdido su significado metafórico por su constante repetición, son inconscientemente mal aplicadas a realidades objetivas". Alrededor de estas palabras mágicas crecieron asertos considerados de tal "evidencia" que difícilmente requieren prueba y que pasan con facilidad de mano en mano al igual que lisas monedas desgastadas (*Becker, 1932, pág 4 7*). Cremin llama a este fenómeno "sabiduría convencional" (*1961, págs. 328-38*).

En ese sentido podría afirmarse que en el período siguiente a la Segunda Guerra Mundial la evolución del currículo ha padecido un progresismo reprimido. El resultado es una especie de vacío que se llenó con propuestas de reformas, muchas de ellas animadas por la concepción precientífica de la disciplina mental, con evidente ignorancia de los principios del aprendizaje o falta de familiaridad con la naturaleza de la población escolar y las realidades sociales. Así, en el momento en que los progresos en la técnica didáctica prometen un rendimiento cada vez mayor en el aprendizaje, muchas propuestas para la reforma escolar empuñan, más que expanden, los alcances del currículo.

Entretanto, progresos recientes en las ciencias de la conducta produjeron una gran variedad de nuevos conceptos y hechos, algunos de los cuales arrojan duda sobre muchos de los asertos implícitos en los sistemas del currículo vigente, otros, prestan apoyo y especificación a ideas que sólo habían sido

corazonadas o creencias filosóficas y otros más, presentan posibilidades totalmente nuevas. Ideas y teorías más avanzadas sobre la inteligencia, la percepción, el pensamiento, la creatividad y el aprendizaje llenan las páginas de las publicaciones sobre psicología, descubriendo otra potencialidad para la inteligencia humana y también, en consecuencia, para la determinación de la capacidad. La literatura antropológica ha elucidado y desarrollado nuevamente los conceptos de cultura, socialización y aprendizaje social, útiles para considerar a la escuela como una cultura y además como parte de una cultura más amplia. La ciencia de la dinámica del grupo contiene material que sugiere nuevas maneras de crear una eficaz dinámica del aprendizaje en equipo y proyectar las condiciones para ello. Estos progresos van más allá de una importancia inmediata; sugieren también una nueva manera de pensar sobre el currículo. Los cambios en las realidades sociales y culturales están siendo registrados y analizados por las ciencias de la conducta. El progreso en la confrontación interdisciplinaria de ideas, teorías y técnicas promete eliminar los obstáculos corrientes para el empleo del conocimiento teórico por parte de los técnicos, incluyendo a los educadores.

Las raíces mismas de las preocupaciones y de los problemas de la educación se internan profundamente en varias ciencias sociales y de la conducta; las que analizan nuestra cultura y nuestra sociedad y sus exigencias y las que tratan sobre la naturaleza del hombre y los procesos mediante los cuales aprende y evoluciona. El contenido y las técnicas de los procesos educativos, incluyendo el currículo, deben ser reencauzados constantemente de acuerdo con lo que estas ciencias van descubriendo. Con todo, la separación entre el teórico y el técnico prevalece más en la educación que en cualquier otra ciencia aplicada. La educación soporta un doble bloqueo para lograr acceso a las evoluciones corrientes de sus ciencias fundamentales: la separación general del interés teórico y los problemas de los técnicos sociales, y el abismo tradicional entre la educación y las otras ciencias sociales, que los ataques actuales pueden haber ampliado aún más. Desde el punto de vista de los científicos sociales, la educación es un huérfano indeseable. De ahí que los estudios sobre educación como institución no sean precisamente numerosos ni cualitativamente importantes. (*Brim* describe el "lento" interés de los sociólogos por el estudio de la educación como institución hasta 1950 en su *Sociology and the Field of Education, 1958, págs. 7-11.*)

Más aun, dentro del clima de la actitud cultural corriente hacia la escuela, muchos análisis sobre ella tienden a ser casuales, indirectos y algo hostiles en la definición de la situación escolar (por ejemplo, *Riesman, 1950, págs. 31-55*). Los científicos sociales prácticamente no han realizado evaluaciones con referencia a las dificultades que sufren las escuelas del Estado que, evidentemente, son numerosas y graves. Pocos son los que cumplen la función de lo que podría llamarse "pensadores de frontera", es decir, personas con un interés sincero por la educación, suficiente comprensión de sus valores y la base necesaria de conocimiento sobre ciencias sociales para actuar como intérpretes, personas que expongan los hechos y los conceptos fundamentales atinentes a los problemas educativos, que consideren a la educación como un proceso social y que eleven las miras de los programas educacionales. Sólo recientemente se han realizado esfuerzos que podrían conducir a la consolidación de resultados en las ciencias sociales y a una exploración de lo que implican educacionalmente (*Spence 1959, págs. 84-95; AllinSmith y Goethals, 1956; y Spindler, 1955*).

Se necesita una teoría de la elaboración del currículo

Para utilizar correctamente estos recursos que surgen, se necesita una teoría de la elaboración del currículo. Esa teoría no sólo debe definir los problemas con los cuales ha de tratar dicha elaboración sino también elaborar el sistema de conceptos que deben emplearse para determinar la relevancia de estos datos con respecto a la educación.

La elaboración del currículo es una empresa compleja que comprende muchos tipos de resoluciones que deben ser concebidas sobre los objetivos generales que han de perseguir las escuelas y sobre los más específicos de la instrucción. Las principales especialidades o materias del currículo tienen que ser seleccionadas, lo mismo que el contenido específico que abarca cada una de ellas. Se impone una selección del tipo de experiencias de aprendizaje con las cuales complementar tanto la comprensión del contenido como los demás objetivos, y tomar decisiones para determinar de qué manera se evaluará lo que los estudiantes aprenden y la eficacia del currículo en cuanto al logro de los fines deseados. Y, finalmente, es indispensable realizar una selección para resolver cuál será el esquema total del currículo.

Estas decisiones se toman en diferentes niveles. Algunas, las que se refieren al contenido que se incluirá en el currículo son adoptadas por las legislaturas estatales; por ejemplo, los requisitos para enseñar la Constitución o la práctica de conducción de automóviles en las escuelas de California. Otras, emanan de los departamentos estatales de educación, tales como la obligación de enseñar historia norteamericana un número estipulado de veces por semana, o sugerencias con respecto a la estructura de los temas que abarcarán los estudios sociales. Quedan además, las que determinan los distritos escolares y, por

último, muchas que estructuran el currículo en vigencia son adoptadas por las escuelas locales y por los docentes, sea individualmente o en equipos.

Para que la elaboración del currículo resulte adecuada, todas estas decisiones deben ser tomadas muy seriamente sobre una base reconocida, válida y con algún grado de solidez. La complejidad y la variedad de las resoluciones y el hecho de que procedan de diferentes sectores de la organización educacional, son factores concurrentes para que la existencia de una teoría adecuada para la elaboración del currículo sea de la mayor importancia. No obstante, en la actualidad pareciera existir una carencia de metodología definida de concepto y planeamiento en la confección del currículo. Autores que recientemente se ocuparon del tema señalan casi con unanimidad que la confusión es la característica principal de la teoría del currículo. Los fundamentos en que se basa la selección de experiencias son múltiples: algunas asignaturas se han incluido por tradición; otras, a favor de la presión legislativa; y, otras, bastante vagamente, como respuesta a las necesidades de niños o adolescentes. La organización no es muy clara: cursos y unidades de estudio, altamente especializados aparecen junto a cursos o asignaturas derivados de muchas disciplinas. La secuencia de materias y cursos no responde a principios definidos, y algunos están ubicados por mera conveniencia. Se han hecho nuevos agregados sin considerar la posible superposición con lo que se está enseñando en otra parte.

Esta confusión tiene muchos orígenes, no siendo el menor de ellos la falta de claridad y una franca incompatibilidad entre las ciencias básicas de las cuales la educación extrae sus datos y principios rectores. Algunos de los desacuerdos más importantes son los de las teorías filosóficas y psicológicas con respecto a la naturaleza del hombre, la naturaleza del aprendizaje, los objetivos de nuestra cultura y el papel que desempeña en ella el individuo. Como se indicará en el capítulo 6, hasta ahora no se cuenta con una teoría coherente del aprendizaje y aun lo que de éste se conoce no ha sido claramente combinado y aplicado por los planificadores del currículo. Existen discrepancias acerca de la función de la escuela en nuestra sociedad y sólo se dispone de pautas aisladas sobre el carácter básico de la cultura norteamericana. A esto hay que agregar diferencias en cuanto a sus valores principales y, por ende, también en cuanto al tipo de individuo que esta cultura necesita.

Cuando estas ideas contradictorias se aplican a la confección del currículo, dejan de ser meros detalles teóricos para adquirir importancia pragmática. Si, por ejemplo, en algunos casos se aplica la teoría del aprendizaje por estímulo-respuesta- y en otros la teoría del campo, sin diferenciar los aspectos particulares para los cuales son relevantes es muy posible que reine la confusión. Cuando algunas materias se eligen o mantienen porque se consideran buenas disciplinas mentales, otras por su utilidad práctica y otras porque satisfacen las necesidades psicológicas del estudiante, el currículo tiende a convertirse en un atolladero.

Otro origen de la confusión está dado por la pluralidad de valores, presumiblemente una de las características principales de nuestra cultura. Esta pluralidad tiende a imponer a la enseñanza y el aprendizaje objetivos contradictorios. Las políticas con respecto al agrupamiento de estudiantes son un buen ejemplo: algunas apoyan la segregación de los talentosos con el objeto de dar a estos niños la oportunidad adecuada para desarrollar su capacidad en un medio intelectual selecto. Tal política es combatida por otros porque contradice el principio democrático de igualdad amenaza con introducir un sistema de clases dentro del ámbito escolar y crea un ambiente de esnobismo que, según ellos, no tiene cabida en una sociedad democrática. Tales conflictos desbaratan la posibilidad de proyectar currículos suficientemente individualizados como para que resulte innecesario aislar al talentoso o al incapaz.

Una revisión de la historia de la organización del currículo revela otras fuentes de dificultades. Algunos comentaristas señalaron que toda la historia de la revisión del currículo ha sido hecha por partes: un simple movimiento de piezas de un lugar a otro, extrayendo una de ellas para remplazarla por otra sin tener en cuenta el sistema total. El currículo, así, se ha convertido en "el producto amorfo de generaciones de chapuceros", una labor hecha con retazos. Esta aproximación fragmentaria continúa actualmente, ya que las adiciones y las revisiones de ciertos temas se hacen sin considerar el sistema total y a veces se acelera alguna parte de la estructura del programa sin efectuar los cambios correspondientes en la que sigue.

A los problemas citados podrían sumarse las dificultades derivadas de convertir un criterio simple o un fundamento parcial para la evolución del currículo en una totalidad. A su vez, la lógica del contenido, los intereses del niño, las necesidades sociales y la utilidad práctica han sido proclamados como la única base para la selección y la organización de un currículo. Si bien tales teorías monolíticas jamás obtuvieron un éxito completo y, en la práctica, fueron numerosas las modificaciones y las excepciones, los argumentos sobre estas propuestas y contrapropuestas contrastantes consumieron una elevada cantidad de energía intelectual, crearon una gran confusión innecesaria y, probablemente, impidieron el progreso hacia una

teoría de la elaboración del currículo amplia y adecuada. El peligro que Rugg señaló ya en 1926, todavía persiste: si los planificadores de los currículos no se esfuerzan por alejarse y tomar perspectiva, se empeñarán indiscriminadamente en realizar planes y movimientos y admitirán métodos sólo para desecharlos más tarde tan irreflexivamente como los adoptaron. Gran parte de la maquinaria educacional norteamericana se ha desarrollado durante los últimos cincuenta años precisamente mediante este sistema. (*National Society for the Study of Education, 1926, pág. x.*)

Parte del fracaso en la elaboración del currículo proviene también de la carencia de una metodología destinada a estimular la experimentación y facilitar el traslado de la teoría a la práctica. El método corriente de revisión del currículo consiste en examinar la "estructura" antes de experimentar con las partes más específicas de su funcionamiento: las unidades de enseñanza en niveles especiales de grado. Sin embargo, sólo a este nivel de funcionamiento pueden crearse y probarse nuevas posibilidades. La introducción deductiva y no experimental suele dar por resultado un currículo imposible de llevar a la práctica o bien, si ello se logra, semejante al que lo precedió.

Quizá fuera necesaria, ante nuevas ideas que puedan surgir al ser proyectados el alcance y la secuencia del currículo, una experimentación suficiente con unidades más pequeñas para determinar los numerosos problemas relacionados con su estructuración. Existe un fundamento razonable para creer que, si la secuencia en la evolución del currículo se invirtiera—es decir, si los maestros fueran invitados primero a experimentar con aspectos específicos del currículo y luego, sobre la base de tales experiencias, se planeara su estructura—, la elaboración del currículo adquiriría una nueva dinámica.

Introducción al planeamiento del currículo

La definición del campo específico del currículo depende, por supuesto, de la propia definición del currículo. A este respecto también existen variantes. Algunas definiciones parecerían demasiado ampulosas y vagas como para brindar precisión al concepto. Cuando se define el currículo como "el esfuerzo total de la escuela para lograr los resultados deseados en las situaciones escolares y extraescolares" (*Saylor and Alexander, 1954, pág. 3*), o como "una secuencia de experiencias posibles instituidas en la escuela con el propósito de disciplinar la niñez y la juventud enseñándoles a pensar y a actuar en grupos" (*B. O. Smith, Stanley y Shores, 1957, pág. 3*), la amplitud de las definiciones puede restarles funcionalidad. Por otra parte, excluir de la definición de currículo todo, excepto la determinación de los esquemas de los objetivos y el contenido y relegar al ámbito del "método" todo lo relacionado con el aprendizaje y sus experiencias, podría ser demasiado limitativo y poco adecuado para un currículo moderno.

La definición que fundamenta el desarrollo de esta obra se halla entre estos dos extremos. Establecer una diferencia pronunciada entre método y currículo no parece ser eficaz, pero resulta necesario deducir algunas diferencias entre los aspectos de los procesos y actividades del aprendizaje que incumben a la evolución del currículo y los que pueden ser asignados al campo de los métodos específicos de la enseñanza.

La naturaleza del contenido del currículo, su selección y organización sólo pueden brindar los elementos necesarios para lograr algunos objetivos. Otros, pueden completarse únicamente mediante la naturaleza y la organización de las experiencias de aprendizaje; el pensamiento, por ejemplo, es uno de estos últimos objetivos. Pareciera, entonces, que los criterios por emplear para las experiencias de aprendizaje y las decisiones necesarias para alcanzar los objetivos principales pertenecen al ámbito del planeamiento del currículo.

Si tenemos en cuenta esta explicación podremos considerar los elementos de los currículos sobre los cuales es necesario tomar decisiones, así como la metodología y el orden prioritario, para conformarlas.

Todos los currículos, no importa cuáles fueren sus estructuras particulares, se componen de ciertos elementos. Generalmente se parte de una determinación de metas y objetivos específicos, lo que indica algún tipo de selección y organización del contenido, y destaca ciertos modelos de aprendizaje y enseñanza, sea por exigencia de los objetivos o de la organización del contenido. Finalmente, incluye un programa de evaluación de los resultados. Los currículos difieren entre sí de acuerdo con la intención que se imprime a cada uno de estos elementos; esto depende de la manera en que ellos se relacionan mutuamente y de la base sobre la cual se toman las decisiones con respecto a cada uno. Por ejemplo, existen diferencias apreciables entre un currículo cuya meta principal es el desarrollo intelectual y otro cuyo objetivo es la formación de un ciudadano democrático. La selección del contenido y de las experiencias del aprendizaje varían de acuerdo a si el programa incluye o no entre sus objetivos el desarrollo del pensamiento. Las decisiones sobre la naturaleza y la secuencia tanto del contenido como de las experiencias del aprendizaje varían de acuerdo con las teorías del aprendizaje que se apliquen. Y los problemas de las relaciones entre los diversos tipos de

contenido están determinados por ideas que contemplan las funciones básicas del conocimiento en la evolución de un individuo.

Más aún, si deseamos que la elaboración del currículo no sea un procedimiento arbitrario, sino científico y racional, las decisiones sobre estos elementos deberán adoptarse sobre la base de algunos criterios válidos que pueden provenir de distintas fuentes: la tradición, las presiones sociales, los hábitos establecidos. La diferencia entre la determinación de decisiones para la elaboración de un currículo de acuerdo con un método científico que desarrolle un esquema racional y otra que no lo hace es que en la primera los criterios para la adopción de decisiones derivan de un estudio de los factores que constituyen una base razonable para el currículo. En nuestra sociedad, al menos, estos factores son el estudiante, el proceso de aprendizaje, las exigencias culturales y el contenido de las disciplinas. Por consiguiente, la evolución científica del currículo debe partir del análisis de la sociedad y de la cultura, de los estudios sobre el alumno, el proceso del aprendizaje, las exigencias culturales y el contenido de las disciplinas. Por consiguiente, la evolución científica del currículo debe partir del análisis de la sociedad y de la cultura, de los estudios sobre el alumno, el proceso del aprendizaje y el análisis de la naturaleza del conocimiento, con el objeto de determinar los propósitos de la escuela y la naturaleza de su currículo.

Para desarrollar una teoría sobre la elaboración del currículo y un método de concepto sobre el mismo es indispensable investigar cuáles son las demandas y los requisitos de la cultura y de la sociedad, tanto para lo presente como para lo futuro. El currículo es, después de todo, una manera de preparar a la juventud para participar como miembro útil en nuestra cultura. No todas las culturas se nutren de las mismas clases de conocimiento, ni una misma cultura necesita los mismos tipos de capacidad y destreza, intelectual u otra, en todas las épocas. La lectura no tendría importancia en una cultura de analfabetos y una cultura tecnológica requiere un despliegue mayor de conocimiento y capacidad científicos que otra que no lo es. Por otra parte, la necesidad de comprensión universal se ha hecho realidad en nuestra cultura sólo recientemente. Un análisis de la cultura y la sociedad brinda, en consecuencia, una guía para determinar los principales objetivos de la educación, para la selección del contenido y para decidir sobre qué habrá de insistirse en las actividades de aprendizaje.

La información sobre el proceso del aprendizaje y la naturaleza del estudiantado aporta una serie de criterios a la elaboración del currículo. Un currículo es un plan para el aprendizaje; por consiguiente, todo lo que se conozca sobre el proceso del aprendizaje y el desarrollo del individuo tiene aplicación al elaborarlo. Tal conocimiento determinará cuáles objetivos son alcanzables, bajo qué condiciones y qué tipo de variantes y de flexibilidad en el contenido y su organización son necesarios para lograr la eficacia óptima del aprendizaje. El conocimiento sobre el proceso del aprendizaje fija también criterios y límites a la forma del currículo. Si el aprendizaje es una totalidad orgánica, el currículo no podrá tener una estructura fragmentaria. Por lo contrario, si el aprendizaje es un proceso evolutivo, el currículo incluirá también una secuencia evolutiva.

La tercera fuente de criterios para la adopción de decisiones acerca del currículo es la naturaleza del conocimiento y las características específicas, así como las contribuciones únicas de las disciplinas de las cuales deriva el contenido del currículo. Existen diferencias en la estructura de las diversas disciplinas; es lógico, entonces, que cada una de ellas contribuya de manera diferente al desarrollo mental, social y emocional, y que cada asignatura y tema del contenido deban ser ordenados y utilizados de distinto modo. Además, especialmente en la era actual de la expansión del conocimiento, hace falta una revisión constante de las disciplinas básicas de las cuales deriva el contenido de las materias escolares, para asegurarse de que los conceptos que han servido para su organización son compatibles con el desenvolvimiento de tales disciplinas.

Los hechos y las ideas que parten de estas fuentes no proporcionan automáticamente una plataforma para el currículo. Ciertas consideraciones y selección de valores y filosofías harán que algunas evoluciones parezcan de mayor importancia que otras. Por ejemplo, una filosofía democrática de vida y de educación dará más jerarquía al desarrollo individual que un esquema educativo que siguiera otra filosofía. Las actitudes con respecto a la permanencia y el cambio determinarán hasta qué punto el juicio independiente es considerado más valioso que el predominio de la herencia y la conformidad con la tradición. De ahí que el conocimiento derivado de las fuentes descritas anteriormente deba ser analizado mediante ciertos criterios de valores, procedan éstos de filosofía de lo que es una buena vida, de los principios e ideales democráticos o de cualquier otro origen.

En la parte I de este libro, se estudian las fuentes que alimentan las ideas y los criterios para las decisiones del currículo, incluyendo los conceptos sobre la función de la escuela en nuestra sociedad, ideas e

información sobre esta última, opiniones en cuanto al aprendizaje y el estudiantado, la naturaleza del conocimiento y todo aquello que implica cada uno de estos temas dentro del currículo.

Desde el momento en que se concibe la elaboración del currículo como una tarea que requiere juicio ordenado, es indispensable examinar tanto el orden de adopción de las decisiones, como el modo en que se realizan, para asegurarse de que todos los aspectos importantes han sido considerados. Este libro se basa en la suposición de que ese orden existe y de que, respetándolo, se obtendrá un currículo más conscientemente planeado y más dinámicamente concebido. Este orden podría ser:

Paso 1: Diagnóstico de las necesidades

Paso 2: Formulación de objetivos

Paso 3: Selección del contenido

Paso 4: Organización del contenido

Paso 5: Selección de las actividades de aprendizaje

Paso 6: Organización de las actividades de aprendizaje

Paso 7: Determinación de lo que se va a evaluar y de las maneras y medios para hacerlo.⁴

Los currículos están estructurados de manera que los estudiantes puedan aprender. Puesto que los antecedentes de los estudiantes varían, es importante reconocer los vacíos, las deficiencias y las variantes que pudieren surgir. El diagnóstico, entonces, es un primer paso importante para determinar cómo debe ser el currículo para una población dada. Aunque las investigaciones descritas en la Parte I sugieren las metas generales que la escuela podría perseguir, una estructuración inteligente de los objetivos concretos y tangibles del currículo tendrá lugar una vez que se haya obtenido alguna información con relación al nivel al cual tales objetivos pueden ser alcanzados por un grupo dado de estudiantes, así como sobre los puntos de insistencia que podrían ser necesarios a la luz de su experiencia.

La formulación de objetivos claros y amplios brinda una plataforma esencial para el currículo. En gran parte, ellos determinan qué contenido es importante y cómo habrá de ordenárselo. Por ejemplo, si la finalidad del estudio de la historia universal es producir un juicio inteligente sobre el escenario mundial de nuestros días, ciertas partes de la historia serán más importantes que otras. Si el objeto es ofrecer una apreciación general del pasado, entonces otros aspectos de la historia universal y otras maneras de encarar su aprendizaje se tornan primordiales. Si la meta esencial, es el juicio reflexivo, el estudio prolijo de una cantidad menor de temas pero con mayores oportunidades para relacionar ideas, resultará más apropiado que una exposición detallada de los hechos.

Pero la selección y la organización del contenido de un currículo comprenden también otros criterios, además de los objetivos, como su validez e importancia, la noción de diferencias correctas entre los diversos niveles del contenido y las resoluciones para determinar en qué etapa de la evolución han de ser introducidos. Incluye, asimismo, la consideración de las continuidades y las secuencias en el aprendizaje y los cambios que experimenta la capacidad para aprender.

La tarea de seleccionar y organizar las actividades del aprendizaje supone algo más que la aplicación de algunos de sus principios. Según el criterio que fundamenta este libro, esta tarea abarca ideas sobre asuntos referentes a las estrategias para la elaboración de conceptos y el eslabonamiento en la formación de actitudes y sensibilidades. Dado que las actividades del aprendizaje se utilizan para alcanzar algunos objetivos, la planificación de estas experiencias se convierte en parte de una estrategia importante de la formación del currículo, en lugar de quedar relegada a las decisiones incidentales tomadas por el maestro en el aula. Es en esta etapa cuando se deben encarar problemas como por ejemplo el modo más apropiado para trasladar el material de estudio a una experiencia de aprendizaje adecuada, o la manera de proyectar estas experiencias para adaptarlas a las variaciones en cuanto a la capacidad de aprender, las motivaciones y las estructuras mentales.

Finalmente, se impone hacer planes para la evaluación. ¿Cómo se evaluará la calidad del aprendizaje para tener la seguridad de que los fines de la educación están siendo alcanzados? ¿Cómo se obtiene la certeza de que hay compatibilidad entre las metas y los objetivos y lo que los estudiantes han realmente asimilado? ¿Proporciona la organización del currículo experiencias que ofrezcan oportunidades óptimas para que todo tipo de estudiante alcance objetivos independientes?

⁴ Estos pasos son comparables a una secuencia propuesta en un compendio de Tyler (1950) [Hay traducción española: Principios básicos del currículo. Troquel. Buenos Aires. 1973.] Una secuencia similar es descrita Por Taba (1945).

Los problemas enunciados se analizan en la Parte II, que incluye capítulos sobre diagnóstico, objetivos, criterios para seleccionar y organizar el contenido, selección y organización de las actividades del aprendizaje y la evaluación. Puesto que se considera que el desenvolvimiento de las unidades de estudio es una tarea importante que merece tanta atención y dedicación como cualquier otro aspecto de la elaboración del currículo, un capítulo se ocupa de la metodología para la organización de una unidad, con el objeto de demostrar cómo estas decisiones múltiples se relacionan e influyen entre sí y que todas las resoluciones fundamentales, excepto las del planeamiento total, se hallan comprendidas en este nivel de la confección del currículo.

La Parte III versa sobre la estructura conceptual de la elaboración del currículo. Las exigencias y las necesidades de la cultura, el crecimiento y el desarrollo de la niñez, los principios del aprendizaje, las ideas fundamentales en las distintas materias del contenido y los caracteres singulares del pensamiento en ellas representados, necesitan fluir dentro de una corriente coherente. El hecho de que esta corriente deba producir la evolución de las ideas, las formas de pensamiento, los sentimientos, los hábitos y las destrezas, hace más difícil la tarea de integrar el complejo de procesos de aprendizaje que llamamos currículo. Esta tarea requiere una estructura conceptual que estudia los elementos críticos del currículo y su relación mutua. Los problemas centrales del planeamiento del currículo son determinar el alcance del aprendizaje esperado, establecer su continuidad y el ordenamiento adecuado del contenido, y unificar las ideas provenientes de diversos campos.

Finalmente, existen problemas para desarrollar una estrategia para la modificación del currículo. Quizás, una manera de resolver los que se refieren a la planificación o a la modificación del currículo sea formular las preguntas adecuadas en la secuencia adecuada, de manera que trabajar en la modificación del currículo se convierta en una empresa sistemática que pueda subdividirse en empresas más pequeñas que se considerarán de a una por vez. La elaboración del currículo puede intentarse, por tanto, como una serie de pasos, cada uno de los cuales se suma a las decisiones tomadas en la etapa precedente, y las analiza. En otras palabras, en la elaboración del currículo parece ser necesario no sólo seguir un esquema racional para el planeamiento de sus distintos elementos, sino también disponer de una metodología para su desarrollo y para relacionarlos entre sí. Esta metodología incluye los modos de decidir quiénes desempeñarán las diferentes funciones en la confección del currículo, quiénes adoptarán las decisiones y formularán las sugerencias sobre las maneras en las cuales estas funciones se complementarán entre sí y cómo pueden estas decisiones ser coordinadas y armonizadas coherentemente. Los problemas de emprender la tarea de la elaboración del currículo y su adopción se tratan en la Parte IV.

INDICE BIBLIOGRAFICO

Las referencias son presentadas alfabéticamente por fecha de publicación. Los números que figuran después de algunos registros indican las páginas del texto en las cuales se cita cada referencia.

Adventures in American Education Series, Harper (1942-43).

AllinSmith, W., y G. W. Goethals, "Cultural Factors in Mental Health: An Anthropological Perspective", *Rev. of Educational Research*, 26 (diciembre de 1956).

Becker, C., *The Heavenly City of the Eighteenth-Century Philosophers*, Yale Univ. Press (1932).

Brim, O. G., Jr., *Sociology and the Field of Education*, Russell Sage Foundation (1958).

Cremin, L. A., *The Transformation of the School*, Knopf (1961). (Hay traducción española: *La transformación de la escuela*, Omeba, Buenos Aires.)

National Society for the Study of Education, *Curriculum-Making: Past and Present*, Twenty-sixth Yearbook, Pt. I, Bloomington, Ind. Public School Publishing Co. (1926).

Riesman, D., *The Lonely Crowd: A Study of a Changing American Character*, Yale Univ. Press (1950).

Rockefeller Brothers Fund, Inc., *The Pursuit of Excellence*, A Panel Report V of the Special Studies Project, America at Midcentury Series, Double-day (1958).

Saylor, J. G., y W. M. Alexander, *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*, Rinehart (1954)

Smith, B. O., W. O. Stanley, y H. J. Shores, *Fundamentals of Curriculum Development*, World Book (1957).

Spence, K. W., "The Relation of Learning Theory to the Technology of Education", *Harvard Educational Rev.*, 29 (primavera de 1959), 84-95.

Spindler, G. D., *Education and Anthropology*, Stanford Univ. Press (1955).

Taba, H., "General Techniques of Curriculum Planning", en National Society for the Study of Education, *American Education in the Post War Period: Curriculum Reconstruction*, Forty-fourth Yearbook, Pt. I (1945), cap. 5.

Tyler, R. W., *Basic Principles of Curriculum Development*, Univ. of Chicago Press (1950).