UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

i

***Enrique Guzmán y Valle***

Alma Máter del Magisterio Nacional

**FACULTAD DE PEDAGOGÍA Y CULTURA FÍSICA**



**ASIGNATURA: PLANIFICACIÓN Y PROGRAMACIÓN CURRICULAR**

# TEMA: BASES TEÓRICAS Y EVOLUCIÓN DEL CURRÍCULO

# TEMA: BASES TEÓRICAS Y EVOLUCIÓN DEL CURRÍCULO

* 1. **EL CURRÍCULO**

Etimológicamente la palabra currículum proviene del término de origen latino “currere” que en español significa “carrera, caminata, jornada” o “recorrer un camino”; es decir el direccionamiento del camino con la finalidad de lograr una meta. Según el sufijo “ulum”, corresponde al diminutivo de “curris” (correr o carrera); y de “cursus”, (curso o cursillo). Desde el diminutivo curris, se lo puede relacionar con el camino por donde se corre en una dirección y hacia una meta.

Desde el diminutivo “cursus” el curriculum se lo puede asociar con “cursus honorum”, que correspondía a las continuas responsabilidades, honores y premios que tenía un ciudadano de la antigua Roma; por lo que en esta misma línea puede ser asociado con la definición de “currículum vitae”, lo que actualmente es la hoja de vida que constituye la presentación de una persona, en la que se da cuenta de su formación académica y profesional. (Bunk, 1994)

**Durante el esclavismo**

Los primeros modelos de currículo formal se dieron en las culturas egipcias, en la escritura, el arte y la literatura, en la cultura romana en la que se organizaron los niveles de formación elemental, medio y superior, en la cultura griega, encontramos vestigios curriculares en los aportes de sistemas pedagógicos que constituirían los referentes estructurales del conocimiento de esa época, que se expresan en los legados de sus grandes pensadores, en sus propuestas filosóficas con trascendencia educativa como son Homero (La Odisea y la Ilíada), Sócrates (la mayéutica), Pitágoras (educación de la consciencia), en esta época esclavista griega y romana existía un conjunto de reglas y normas que prescribía el concepto de “hombre educado”, es decir, de cómo debe ser o debe desempeñarse el joven aristócrata. (Apple & Beane, 2000)

En la época feudal, en los siglos XI y XII, durante el origen de las primeras universidades de Bolonia y de París, que son las primeras en Europa, el trívium y el cuadrivium alcanzan su esplendor. El currículo es entendido entonces como la relación de “materias” o “asignaturas” destinadas a ser “aprendidas” por los estudiantes. En este sentido, el currículo se hace más o menos sinónimo de lo que ahora se denomina plan de estudios, y es considerado como el camino intelectual o el conjunto de estudios que un estudiante debe recorrer a fin de lograr el dominio en las “artes liberales” que les permitan a las nuevas generaciones –de aristócratas como hemos dicho desempeñarse en los salones, en la diplomacia, en la administración de sus bienes o simplemente en el ocio, o usarlo como signo de distinción. Las universidades, y el currículo, entrañan un profundo carácter de clase, el dominio de las “artes liberales” llamadas así porque a ellas solo podían acceder los hombres libres permite a los estudiantes no solo hacer ostentación de su condición de nobles y diferenciarse de la plebe, sino también despreciar el trabajo manual embrutecedor, propio del esclavo. La educación superior y toda educación institucionalizada, en general, apareció desde sus más remotos orígenes como diferencia de clase y como profundizadora de la división entre trabajo manual y trabajo intelectual (Mendo ,2006).

Walter Peñaloza (2000) afirma: La primera formalización de un currículo tuvo lugar durante el Imperio romano. Fue Varrón en el siglo I d.C. quien escribió sobre el trívium y el cuadrivium. El primero comprendía la gramática, la lógica y la retórica; y el segundo, la aritmética, la música, la geometría y la astronomía. Probablemente fue nada más que una clasificación de las ciencias (que no hacía sino actualizar las enseñanzas de los griegos), pero pronto se convirtió en el currículo de lo que debía dominarse para ser un hombre culto. Con ese significado tuvo extensa duración, pues penetró en la cultura occidental a través de los siglos de la Edad Media. Logró, pues, una vigencia de más de 1500 años (p. 62). Se estipulaba que el trívium y el cuadrivium eran la compilación y sistematización de “las artes” que definen el saber, el trívium abarcaba aproximadamente lo que ahora se puede denominar el campo de las letras o humanidades, mientras que el cuadrivium a todas las ciencias físicas incluso la música.

Con la entrada de la época moderna, aparecen diversas concepciones de currículo, todas ellas vinculadas a las diferentes fases del proceso de desarrollo del capitalismo en Europa. Esto se refleja, por supuesto, en los países recién liberados del dominio colonial, en donde la teoría y práctica de los currículos en los claustros universitarios, de fuerte olor colonial y religioso, no hacían más que repetir lo que se hacía en Europa como faz o aspecto de los procesos de explotación dominación neocolonial de nuestros países. (Mendo, 2009).

En la época moderna el término currículo (en latín), se remonta al año 1633 en la Universidad de Glasgo pero no es sino hasta 1918, que el norteamericano Franklin Bobbit en los Estados Unidos precisa en su libro The curriculum, considera el currículum como un mapa que abarca la visión de la totalidad de lo que se debe enseñar y al mismo tiempo, como un instrumento que posibilita el análisis de los elementos de la acción práctica. En consecuencia, el currículo debe tomar en cuenta las experiencias de los educandos, es decir, los procesos de aprendizaje, con lo cual la noción de currículo comienza a variar hacia uno centrado en el aprendizaje, es decir, en criterios psicológicos. Comienza entonces a hablarse del binomio “enseñanza - aprendizaje”, uniendo sin distinguir a veces estos dos procesos que, en principio, son diferentes. (Laren, 1999; Rodríguez, 1997; Perrennoud, 1999)

En este contexto se enfatiza el aspecto de las experiencias de aprendizaje que implica el currículo en el desarrollo del capitalismo industrial especialmente en los Estados Unidos, que conforma lo que denomina “pedagogía industrial”, encierra en su seno las dos tendencias fundamentales dentro de las cuales va a oscilar la denominada teoría curricular:

a) Por un lado, la visión de conjunto, sistémica (y no visión de sistemas), que va a dar lugar a la planificación curricular, al diseño curricular, al análisis de sistemas y a la gestión curricular; y,

b) Por otro lado, la visión “micro” correspondiente al papel de los sujetos de la educación en los procesos de aprendizaje, lo cual se manifiesta en la noción de currículo como “experiencias de aprendizaje”. Como podemos ver, la primera tendencia expresa la preocupación por el control desde fuera, mientras que la segunda por el control desde dentro del propio sujeto que aprende, esto es, control internalizado. (Iafrancesco, 2003).

Las necesidades de formación de la fuerza de trabajo que exige la producción en serie, es decir, el desarrollo del capitalismo industrial en su etapa taylorista y fordista, visualiza el currículo universitario a partir de una visión global del proceso de enseñanza, que los norteamericanos denominan a esto último “procesos de instrucción”. (Díaz, 2008, Díaz, 2005).

Esta visión global sistémico de la que la teoría y el “análisis de sistemas”, que comienza por los años cincuenta en adelante, en los Estados Unidos, así como el enfoque cibernético por esos mismos años, van a provocar un currículo relacionado con los procesos de producción en serie. Como nos dice Concari (2001) El motor que mueve todo esto es el énfasis compulsivo en la fijación de objetivos y su cumplimiento motivado por la ansiedad de los capitalistas por elevar la productividad y contrarrestar la tendencia a la disminución de la tasa de ganancia, lo que se traduce a nivel filosófico y sociológico, en el énfasis en la noción de eficiencia, la divisa y la diosa mayor del sistema capitalista.

Ralph Tyler, en 1949 en los Estados Unidos, e Hilda Taba, en 1962 en el mismo país, son la expresión a nivel curricular de esas tendencias en la economía norteamericana. Ambos marcan el tratamiento del currículo como un proceso sistemático (o sistémico, para los partidarios del sistemismo funcionalista y cibernético) e institucionalizado. Ellos establecen los fundamentos del currículo desde el punto de vista de la racionalidad instrumental (Habermas), aquella racionalidad que considera que toda acción válida es la que se basa en la adecuación de medios afines previamente establecidos y que se halla ya presente en la noción de techné de Aristóteles, lo que implica hacer exclusión de cualquier otra consideración (afectiva, social, ideológica, individual o personal). Es la racionalidad exclusivamente técnica (la techné aristotélica), madre de todos los tecnicismos, la que postula que es necesario primero establecer cuidadosamente los objetivos como punto inicial de la elaboración curricular, para luego, a partir de allí, proceder por etapas lógicamente consistentes organizando las experiencias de los educandos hasta alcanzar los objetivospropuestos. (Estebaranz, 1999; Díaz, 2004, Ducci, 1994).

Como se puede observar, esta noción de currículo que se inaugura en la época moderna implica, por un lado, poner en alto la intencionalidad con base en la formulación de objetivos sin estimar alguna otra consideración, objetivos que permiten elaborar el currículo y desarrollar sus procesos, y, por otro, la organización y sistematización de las experiencias de aprendizaje vividas por el estudiante a fin de lograr dichos objetivos. Para esta corriente, el profesor es un técnico que aplica teorías o estrategias en el aula. Podemos aquí observar dos cosas: en primer lugar, que entre estos dos sistemas uno excluye lógicamente al otro, y, en segundo lugar, el planteamiento de Tyler y Taba entraña un alto grado de autoritarismo e imposición, expresión de la “violencia congénita” del capitalismo. (Habermas, 1985; Habermas, 1987)

Tyler sostiene que los docentes deberán interrogarse sobre:

Los fines de la escuela.

Las experiencias educativas.

La forma de comprobar el logro de los objetivos propuestos. Con todos estos elementos quien planifica debe responder al menos cuatro preguntas básicas:

¿qué aprendizajes se quiere que los alumnos logren? (objetivos).

¿Mediante qué situaciones de aprendizaje podrá lograrse dichos aprendizajes? (actividades). ¿qué recursos se utilizará para ello? (recursos didácticos).

¿Cómo evaluar si efectivamente los alumnos han aprendido dichos objetivos? (evaluación)

(Díaz, 2004). Por su parte, Taba perfecciona el punto de vista de Tyler agregando el diagnóstico de las necesidades:

Diagnóstico de necesidades.

Formulación de objetivos.

Selección y organización de contenidos.

Selección y organización de actividades de aprendizaje.

Determinación de lo que se va a evaluar (Díaz, 2004).

He insistido en estos dos autores porque ellos son los fundadores, además de lo dicho, de la “pedagogía por objetivos”, cuya racionalidad instrumental y cuya metodología tecnicista han sido profundamente criticadas, sin embargo, estuvieron presentes en la filosofía y prácticas educativas. (Kemmis & Lindsay, 1998)

Por su parte, la corriente llamada postmoderna trata de reducir el currículo a su mínima expresión o a su eventual desaparición, pues deja de lado los problemas de la “formación integral del educando”, finalidad esta tradicionalmente mayor en torno a la cual giran las discusiones de los docentes interesados en el tema. Los “posmodernos” solo tienen como objetivo, en general, solucionar los problemas de la formación del educando que se presentan a corto plazo o las urgencias que se presentan en ciertos lugares o épocas. (Malpica,2002).

**Tendencias actuales en la concepción curricular**

Desde los años sesenta y más precisamente a partir de la década del setenta del pasado siglo, se presenta, con la figura del educador británico Lawrence Stenhouse (1988 y otras obras) en Inglaterra, una verdadera revolución en la teoría/práctica del currículo, que se prolonga hasta nuestros días. La idea sobre la cual giran las preocupaciones de Stenhouse es cómo eliminar la división entre la teoría y la práctica, cómo hacer desaparecer la desvinculación entre la concepción curricular y sus modos de hacerla operativa, cómo restablecer la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace. Para ello, considera que la investigación de la realidad, basada en una propuesta o hipótesis curricular, constituye el medio que permite esa articulación entre teoría y práctica. Además, propone en coherencia con lo anterior, un currículo que no es una suma de prescripciones o recetas, sino una propuesta abierta a la opinión de los estudiantes y docentes (o de cualquier otra persona pertinente) a fin de modificarla, transformarla o enriquecerla. El currículum es, pues, una hipótesis de trabajo y una propuesta de investigación.

Proyecto que adquiere su vigencia y validez si es que en dicha investigación participan docentes y estudiantes. Pero, para Stenhouse (1987), el currículo no es solamente una propuesta de participación, sino que, como condición de validez, dicho proceso debe ser objeto de control por parte de los participantes, docentes y estudiantes, y ello solo será posible si el currículo es, como dijimos anteriormente, una propuesta abierta y no una prescripción rígida y autoritaria. De esta manera, según Soto (2002) el currículo se torna en un instrumento para el aprendizaje (y para la enseñanza) autónomo que solo puede darse en un clima democrático, que se valida en la práctica misma a medida en que el currículo se va desarrollando. En conclusión, recogiendo la observación que acabamos de hacer, la obra de Stenhouse, nacida y refrendada por su práctica de años en los College de Inglaterra, invita a asumir una verdadera revolución en el pensamiento: la teoría-práctica del currículo nace de la práctica como consecuencia de una propuesta ideológico valorativa de la actividad humana.

En palabras de Tubino, (2004) Casi paralelamente a estos procesos, la economía del capitalismo internacional entra en su fase “toyotista” plantea nuevas exigencias a la fuerza de trabajo, esta debe estar integralmente formada, debe tener una mentalidad flexible a fin de responder a las rápidas y constantes fluctuaciones de los medios de producción, debe saber trabajar en equipo y tomar decisiones (Mendo, 2004), etc., **entonces, la función del sistema educativo es formar capital cognitivo altamente tecnificado que esté preparado para manejar tecnología digital**”. Es por ello que desde los años setenta se viene trabajando, especialmente en los Estados Unidos, una perspectiva curricular que tiene dos aristas: una, a partir de las propuestas piagetianas, constituida por el constructivismo (Glasersfeld, 1988, Guba y Lincoln 1992, Novak y Gowin, 1988) que sostiene que el aprendiz es aprendiz por él mismo, como persona individual, debe construir su propio aprendizaje. **La otra tendencia es la tecnicista, pero de carácter también individualista, basada en un enfoque neoconductista de aprendizaje, desde Skinner hasta la última versión de las competencias en educación, tal como por ejemplo lo propone el Proyecto Tuning**.

Recogiendo el aporte de Peñaloza y por Stenhouse (1987) , el pensamiento crítico se han presentado hasta tres líneas para dar cuenta de la naturaleza del currículo y de sus consecuencias para la planificación, organización, implementación y evaluación curricular: 1) el currículo como una instancia de previsión que hacen los docentes respecto de lo que los estudiantes “deben hacer”, esto es, la previsión de sus “experiencias de aprendizaje”, 2) esas experiencias mismas, y 3) la concepción social-crítica o histórico-crítica de currículo, la que funde en un nivel mayor y cualitativamente distinto.

La otra subtendencia, es el enfoque neoconductista de enseñanza y de aprendizaje, cuya sombra se proyecta como currículo por competencias como parte de la tendencia actual de la economía globalizada en plena crisis final. La tercera línea se refiere al currículo como creación cultural (Grundy, 1994), como construcción social (Mendo, 2006), como currículo posible (Mendo, 2009), como proyecto sociocultural de investigación y desarrollo pedagógico (Stenhouse, 1998), como currículo problematizado (Magendzo) que constituye una concepción sociocultural o sociohistórica o sociocrítica de currículo.

ACTIVIDADES

* Elabore un organizador gráfico sobre el Currículo. Sobre el texto
* Investigue sobre la evolución del currículo y elabore una línea de tiempo

# Referencias

Apple, M., & Beane, J. (2000). *Escuelas democráticas.* Madrid: Morata.

Aubert, A., & Duque, E. F. (2004). *Dialogar y transformar.* Barcelona: Grao.

Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva.* Barcelona: Paidos.

Ausubel, D. P., Novak, J., & Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology. Nueva York. Holt, Rinehart &Wiston.* México: Trillas.

Bruer, J. (1995). *Escuelas para pensar: una ciencia del aprendizaje en el aula.* Madrid: Paidós, Ibérica,.

Bunk, G. P. (1994). La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.Vol. 51/52, Instituto de Colaboración Científica, Tubingen, RFA.

Coll, C. (2007). *Las competencias en la educación escolar.* Barcelona: https://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/investigacion/aace/cincide/macrieb/documentos/LlJ001.pdf.

Concari, S. B. (2001). *Las teorías y modelos en la explicación científica: implicancias para la enseñanza de las ciencias. Ciencia y educación,.* Barcelona: Narcea.

CREFAL. (2007). Homenaje a Paulo Freire. *Revista Interamericana de Educación de Adultos,*, Enero Diciembre Mexico .

Delpit, L. (2009). *Language diversity and learning.* España: Oxon: Routledge.

Deseco, A. (2000). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and.* Colombia: Basco.

Diaz, B. (2004). *Didáctica y currículum .* México: Trillas.

Diaz, B. (2005). *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* España: http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf.

Diaz, B. (2008). *Ensayos sobre la problemática curricular.* México: Trillas.

Ducci, M. (1997). *El Enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional: formación basada en competencia laboral.* Montevideo: CINTERFOR/ OIT.

Educación, D. g. (2004). *Hacia un enfoque de la educación por competencias.* España: www.educastur.princast.es/info/calidad/.../comision\_europea.pdf.

Estebaranz, A. (1999). *Didáctica e innovación curricular (2a ed.).* Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes.* Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad.* Montevideo: Tierra.

Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido (8a ed.).* Madrid: Siglo ventiuno.

Fromm, E. (1971). *El miedo a la libertad.* Buenos Aires: Paidos.

Garcia, A. (2002). *Análisis y reflexión del concepto de educación permanente a lo largo del tiempo.* España: Soporte electrónico.

Garcia, F., & Tobón, S. (2008). *Gestión del currículo por competencias.* Lima: Edit Representaciones Generales.

Giroux, H., & McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultural y educación.* Madrid: Niño y Editores.

Grundy, R. (1994). *Producto o praxis del curriculum 2da. Ed.* Madrid: Morata.

Guba, E., & Lincoln, Y. (2002). *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa.* México: Hermosillo.

Habermas, J. (1985). *Der philosophische Diskurs der Moderne.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Habermas, J. (1987). *Teoría y praxis estudios de filosofía social.* Madrid: Tecnos.

Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership and Management*, Vol. 24, No. 2, pp. 287-309.

Iafrancesco, G. (2003). *Nuevos fundamentos para la transformación curricular.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Kemmis, S., & Lindsay, F. (1998). *El curriculum: Más allá de la Teoría de la reproducción.* Madrid: Morata.

Laren, P. (1999). *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo.* Santa Fé: Homo Sapiens.

Malpica, M. (2002). *Punto de vista pedagógico, en Argüelles,Competencia laboral y educación basada en normas de competencia.* México: Limusa.

Manrique, L., & Revilla, D. y. (2014). *Theoretical approaches underlying Primary Education curricula in Peru. In Pinar, W. (Ed.). International Handbook of Curriculum Research. (2a ed).* New York:: Routledge.

Massé, C. (2007). *Complejidad y transdisciplinariedad en la epistemología dialéctica Crítica.* Quivera: Limusa.

Mejia, J. (2013). *Análisis del sistema curricular nacional.* Bogota : http://es.slideshare.net/hansmejia/anlisis-del-sistema-curricular-nacional.

Mendo, J. V. (2006). *Entre la utopía y la vida. Ensayos de filosofía, educación y sociedad.* Lima: Lima: Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos.

Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo.* Barcelona: Gedisa.

OCDE. (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo.* Madrid: www.oECD.org/edu/statistics/deseco.

Peñaloza, W. (2000). *Curriculo integral.* Caracas: Limusa.

Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias: todo un programa.* Barcelona: Vida pedagógica.

Rodríguez, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica. .* Madrid: La muralla.

Soto, V. (2002). Política, acciones curriculares y reformas de la Educación en Chile. *Estudios y experiencias en educacion* , REXE,1. 57-74.

Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículo.* Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículo.* Madrid: Morata.

Tobón, S. (2007). *El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos.* México: Acción Pedagógica.

Tubino, F. (2004). *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico.* México: Limusa.

Tyler, R. (1969). *Basic principles of curriculum and instruction.* Chicago: The University of Chicago.

Ureña, E. (2008). *La teoría crítica de la sociedad de Habermas.* Madrid: Tecnos.

Wolf, C. (1997). *Introducción a la ciencia de la Educación.* Caracas: Escuela normal.

Zabalza, M. (1997). *Diseño y desarrollo curricular (7a ed.).* Madrid: Narcea.

Zuñiga, L. (2013). *Teoría crítica, democracia y movimientos sociales.* México: Limusa.