

TEORÍAS CURRICULARES

Tomado de Teoría y diseño curricular: Martha Cassarini Ratto

Las interrogantes surgidas en el momento de definir el currículum también se hacen presentes cuando se abre el debate sobre las teorías curriculares: ¿Qué se entiende por teoría curricular? ¿Para qué sirve? ¿Es necesaria? ¿Por qué existen varias teorías? ¿Cuáles deben ser los componentes de una teoría curricular?

Para responder a estas preguntas y formularnos otras no previstas, haremos un pequeño rodeo conceptual a fin de:

- a) Determinar el papel de la teoría en un área normativa, como lo es el campo curricular.
- b) Definir un concepto general de teoría.
- c) Diferenciar entre distintos planteamientos teóricos subrayando lo idiosincrático de cada uno en relación con el currículum.

Respecto al papel que juegan las teorías en las áreas normativas, Stenhouse (1987, p. 110) expresa lo siguiente:

En áreas de acción o 'ciencias normativas' como el estudio del curricular, la teoría posee dos funciones. Sirve para organizar los datos, los hechos con los que contamos, de modo que proporcionen una comprensión. [...] La segunda función de la teoría de una ciencia normativa es la de proveer una base para la acción. La comprensión dará la base para actuar: la teoría tiene que tener una vertiente normativa, así como una vertiente reflexiva.

A través de la cita anterior, Stenhouse nos advierte sobre el peligro de confundir la función de la teoría en las disciplinas básicas y en las disciplinas aplicadas y, por lo mismo, nos recomienda dudar de aquellas teorías (en el campo normativo) que son presentadas como estructuras conceptuales muy organizadas y que pueden resultar demasiado especulativas (y por lo tanto poco posibles) en relación con la práctica. Por ello, el autor termina afirmando que las teorías a gran escala son muy útiles como andamiaje para el alcance del conocimiento, pero cuanto más satisfactorias las encontremos desde el punto de vista lógico, tanto menos probable es que sean adecuadas.

Por otra parte, detrás de todo currículum existe, en forma más o menos explícita, una filosofía curricular o una orientación teórica que resume un conjunto de posiciones filosóficas, epistemológicas, científicas, socioculturales y pedagógicas. Si bien la realidad de la práctica se impone en la toma de decisiones cotidianas sobre la enseñanza y el aprendizaje, es también cierto que las formas que utilizamos para otorgarle "racionalidad" a esas decisiones condicionan a administrativos y maestros, de modo tal que se convierten en útiles orientaciones y herramientas ordenadoras del currículum.

Lo anterior es vital para desarrollar una posición cautelosa frente a las diversas teorías curriculares. Por una parte, se debe evitar considerarlas un producto ahistórico, descontextualizado de una práctica, y que pueden servir para resolver cualquier problema de cualquier realidad educativa. Por otra parte, y derivado de lo anterior, es deseable generar una sana desconfianza respecto a teorías que no incluyen la práctica como retroalimentadora —y determinante en varios sentidos— de la misma teoría.

Con base en estas razones se piensa que las teorías actuales sobre el curriculum ofrecen sólo respuestas parciales al problema, así que deben asumirse con cautela y bajo ciertas consideraciones. La prueba de fuego para una teoría es detectar hasta qué punto sirve para comprender y explicar una realidad, y así mismo, resolver los problemas prácticos que presenta el desarrollo de un curriculum concreto.

El segundo punto consiste en definir las teorías curriculares. Para Gimeno Sacristán (1992, p. 44): "éstas son marcos ordenadores de las concepciones sobre la realidad que abarcan y pasan a ser formas de abordar los problemas prácticos de la educación. Así las teorías curriculares se convierten en mediadoras o en expresiones de la mediación entre el pensamiento y la acción."

Otra definición de la teoría curricular que presenta Zais (citado en Contreras, 1990,p.185) expresa la siguiente:

Es un conjunto generalizado de definiciones, conceptos, proposiciones y otros constructos lógicamente interrelacionados que representan una visión sistemática de los fenómenos curriculares. La función de la teoría del currículo es describir, predecir, y explicar los fenómenos curriculares y servir de programa para la guía de las actividades del curriculum.

Una alternativa a estas posturas se puede encontrar en un enfoque ecléctico. Todos aquellos elementos que componen un curriculum son susceptibles, relativamente, de separarse a los fines de la investigación, pero no así en la práctica, ya que constituyen un solo organismo complejo y orgánico; por lo tanto, para Schwab, J. (1985, p. 201) —quien preconizó hace varias décadas este enfoque—: "No hay ni habrá en un futuro próximo una teoría de esta totalidad compleja que es el curriculum que no sea otra cosa que una colección de generalidades inútiles." Para el autor, estas carencias no son provocadas por las limitaciones conceptuales de los estudiosos de las ciencias sociales y la educación, "más bien la especialización y el limitado alcance de sus teorías son funciones del objeto que tratan, de la enorme complejidad de éste y de su vasta capacidad para la diferenciación y el cambio" (pp. 201-202).

Las ideas vertidas sobre el significado, alcance y límite de las teorías curriculares nos permiten entender que existen diversas clasificaciones de éstas. Por ahora nos concretamos a la presentación de una clasificación única, en el entendido de que con ella no se agota el tema en discusión.

En el tercer punto pretendimos diferenciar los diversos planteamientos de las teorías curriculares, por lo cual se analizó el contenido teórico de algunas. Luego de captar tanto el sentido como la problemática de la teoría curricular, el lector estará en condiciones de leer de modo crítico cada aportación, a fin de obtener información útil de acuerdo con sus intereses.

Desarrollamos a continuación cuatro grandes líneas de pensamiento y acción en las teorías curriculares:

- a) El curriculum como suma de exigencias académicas o estructura organizada de conocimientos.
- b) El curriculum como base de experiencias de aprendizaje.
- c) El curriculum como sistema tecnológico de producción.

- d) El currículum como reconstrucción del conocimiento y propuesta de acción: el puente entre la teoría y la práctica

En la primera línea de pensamiento, las teorías curriculares que ponen el énfasis en lo académico como eje de la organización curricular se centran en el valor intrínseco que reviste el conocimiento para la educación de las personas. Desde esta perspectiva, el currículum es una planeación de conocimientos verdaderos, permanentes y esenciales que la escuela debe transmitir para que el alumno desarrolle su inteligencia. Así, las disciplinas científicas, humanísticas, etc., es decir, las diversas áreas del conocimiento creadas por el hombre, constituyen la fuente principal de apoyo a la hora de formular un currículum. Históricamente esto ha significado concebir el currículum como el conocimiento por transmitir, por enseñar; por ello, con frecuencia se asocia currículum a las materias o asignaturas. A partir de esta posición se infiere que el currículum es la propuesta organizada de lo que debe enseñarse en las escuelas.

De todas las concepciones del currículum, ésta, la más clásica por sus raíces históricas y su vigencia en el tiempo, sufre de vez en cuando los embates de otras teorías curriculares más centradas en aspectos psicopedagógicos, sociales o técnicos. Sin embargo, el vaciamiento de contenidos que en estos últimos tiempos evidencian lo que el currículo plantea hoy día un intenso debate entre los defensores del plan curricular centrado en el valor intrínseco de los conocimientos, y los que sostienen que es más importante que los alumnos desarrollen habilidades de pensamiento y adquieran estrategias de resolución de problemas.

Respecto a la segunda línea, a partir de la incorporación de los alumnos al concepto de currículum, se comienza a pensar que la definición debe contemplar lo que el alumno ha de aprender para desempeñarse en el mundo actual.

Lo anterior significa subrayar la adquisición y desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas, y no sólo de disciplinas del conocimiento.

La segunda postura, que considera las experiencias de aprendizaje del sujeto como el núcleo de la planeación curricular, surge como una reacción a las posiciones centradas en los conocimientos. Según ella, el diseñador curricular debe preocuparse por la programación de experiencias de aprendizaje basadas en el desarrollo físico, cognitivo, emocional, moral y social del aprendiz desde los primeros años de escolaridad formal. En esta posición es visible la preocupación por los procesos psicológicos de los alumnos, más que los intereses sociales o la detección de conocimientos valiosos y esenciales.

La teoría curricular centrada en el alumno desarrolla una visión del currículum que no se puede excluir —a nivel teórico y práctico—, pues proporciona conceptos y orientaciones respecto a los procesos de aprendizaje de los alumnos, es decir, respecto a cómo aprender. Esta posición ha sido básica para el surgimiento de concepciones didácticas que pretenden basar la enseñanza en el aprendizaje de los alumnos, es decir, que han intentado responder a la pregunta cómo enseñar, basándose en la interrogante de cómo aprende el alumno (niño, adolescente o adulto). En el caso hipotético de que se aspire a hacer un uso ortodoxo de esta postura, el riesgo consistiría, por una parte, en la negación de aquellos aspectos contextuales del currículum: la dimensión social y cultural; y por otra, en reducir la importancia que tienen en el currículum los cuerpos organizados de conocimiento.

En la tercera línea de pensamiento —visión tecnológica del curriculum— se concibe la escuela como un sistema de producción en donde la eficiencia y calidad de los resultados, visibles en el comportamiento de los alumnos, constituye el mejor parámetro para evaluar un curriculum.

De lo anterior, se derivaría una teoría curricular que diferencia curriculum de instrucción, pues no interesan, en este caso, los medios para alcanzar las metas, sino los resultados; de aquí que se conciba el curriculum como una formulación estructurada de objetivos de aprendizaje.

El precursor de esta tendencia es Bobitt (1918-1924), considerado el padre del curriculum en la época moderna. Más adelante, en este siglo, surgen Tyler y Taba (esta última con un enfoque más sofisticado que el primero) con una posición curricular fundada en la racionalidad tecnológica medio finés.

En este modelo se formulan los objetivos como parte del diseño previo a la acción y en donde los otros componentes de dicho diseño van a ser simplemente instrumentales en relación con dichos objetivos.

De esta manera, los contenidos, las actividades, las experiencias y las modalidades de evaluación se convierten en meros medios para obtener resultados. Esta concepción eficientista que ha venido desarrollándose responde a un perfil burocrático -administrativo de la educación actual, es decir, responde a la necesidad de controlar procesos educativos muchas veces masivos.

Desde una perspectiva ortodoxa, esta teoría curricular favorece la división interna del trabajo curricular: los administradores llevan a cabo la toma de decisiones; los expertos asesoran desde afuera, para conservar objetividad de juicio sobre cómo explicar y ejecutar con mayor precisión las actividades y, por último, los maestros se convierten en meros aplicadores o ejecutores de programas, normas, etc. De acuerdo al modelo tecnológico, el papel del enseñante se reduce, puesto que tanto el conocimiento de un campo o área de conocimiento como el diseño educativo para el mismo quedan fuera de la capacidad creativa y de la intervención del docente.

Por otra parte, este tipo de teoría es atractiva, ya que ofrece una visión muy estructurada del curriculum en el que las partes pueden enlazarse de acuerdo a criterios de lógica formal; sin embargo, se "neutralizan" ciertas cuestiones, por ejemplo: el papel de los valores en todas las dimensiones del curriculum (formal, real y oculto); la índole de los procesos cognitivos que el alumno pone en marcha para asimilar la información; la búsqueda de la eficacia y eficiencia en los productos del aprendizaje y la enseñanza que, como resultado de la neutralización mencionada, pone en riesgo tanto la obtención de dichos productos como su calidad.

En síntesis, por una parte las sociedades modernas necesitan planear y ejercer ciertos procesos burocráticos durante la gestión del proyecto curricular; pero por otra, hay que evitar el riesgo de despojar a la educación de su dimensión histórica, social, cultural y hasta pedagógica, pues con este tipo de teoría la educación puede ser reducida a una mera técnica.

La cuarta línea de pensamiento nos instala en la realidad del curriculum a nivel institucional. Aquí la pregunta clave es: ¿El curriculum se define sólo por las intenciones o

también por sus concreciones? Como ya se señaló anteriormente, la admisión de esta perspectiva obliga a incluir la práctica en el concepto de currículum; ésta ya no aparece como la mera aplicación de un deber ser establecido, sino por el contrario, como un factor de peso a la hora de analizar y evaluar logros reales.

En este apartado se sitúan aquellas teorías curriculares que argumentan sobre la necesidad de crear un currículum formulado y desarrollado de tal manera que consti tuya un puente entre la teoría y la práctica. Esta posición que comienza a desarrollarse alrededor de la década de los setenta, considera que la distinción entre currículum e instrucción es irrelevante, dado que un currículum es un proyecto global, integrado y flexible que incorpora como tal a la docencia.

En esta teoría, las intenciones curriculares y el desarrollo y la aplicación práctica del plan de estudios se retroalimentan mutuamente.

Esto se debe a que los fines no son percibidos como resultados, sino como guías del aprendizaje y la enseñanza. De ahí su íntima vinculación con el proceso de desarrollo curricular en sí. De ahí también se deriva la amplia participación de los maestros como planeadores, ejecutores y evaluadores de una propuesta educativa, de modo tal que esta combinación de reflexión y práctica los convierta en investigadores en la acción tanto del currículum como de sus propios procesos de enseñanza. Hoy en día la práctica no parece ser una fuente estimulante para mejorar la enseñanza, lo cual, a su vez, esclerotiza al currículum: el currículum no existe sin el maestro. Esta teoría recupera la dimensión histórica, sociocultural y política del currículum, es decir, contextualiza el proyecto curricular de modo tal que otorgar un papel preponderante a las prácticas educativas concretas de maestros y alumnos.

El propósito de estas reflexiones sobre las teorías es evitar las simplificaciones que se derivan tanto de las posiciones teoristas como de las posiciones pragmatistas. Las primeras privilegian el papel de la teoría (del currículum formal) respecto a la práctica; ésta se convierte en una mera aplicación de lo que se estipule como deber ser deseable.

En el caso anterior el papel de la práctica se subordina a la teoría. Metafóricamente currículum formal y currículum real operan de manera disociada, habitan en mundos distintos, sin comunicación. En el segundo caso, las posiciones pragmatistas devalúan, a su vez, el papel orientador y retroalimentador de la teoría, por lo que el currículum real se desarrolla sobre la base de la intuición o de la empiria.