

TEORÍA DEL CURRÍCULUM. LÍNEAS TEÓRICAS Y AGENDA PENDIENTE

Lavanchy, Dina¹

RESUMEN

Realizamos un breve recorrido por los conceptos que se difundieron acerca del currículum a partir del siglo XX. Analizando situaciones puntuales de la educación, es notable que, a pesar de contar con significativas teorías e investigaciones, el campo presenta vacíos importantes en cuestiones que refieren tanto al currículum como a temas relacionados al desarrollo de la enseñanza y a los aprendizajes. Esto pone sobre relieve que algunas de ellas constituyen problemáticas pendientes de resolver, y que fueron manifestadas por diferentes autores.

Palabras clave: currículum, trayectorias escolares, políticas educativas.

ABSTRACT

CURRICULUM THEORY. THEORETICAL LINES AND PENDING AGENDA

We take a brief tour of the concepts that were disseminated about the curriculum starting in the 20th century. Analyzing specific situations in education, it is notable that, despite having significant theories and research, the field presents important gaps in issues that refer both to

¹ Magister en Educación con Orientación en Educación Permanente. Universidad Nacional de Jujuy. dinalav951@gmail.com. Octubre 2024.

the curriculum and to topics related to the development of teaching and learning. This highlights that some of them constitute problems pending resolution, and that they were expressed by different authors.

Keywords: curriculum, school trajectories, educational policies.

INTRODUCCIÓN

Es habitual y lógico que los cambios sociales, técnicos y científicos precedan a las actualizaciones curriculares. Si bien en el siglo XX hubo crecimiento en la producción teórica referida al currículum, producciones que continúan en la actualidad, existen campos de conocimiento que necesitan profundización.

A partir de los avances científicos y tecnológicos, los campos de conocimiento aumentaron y los enseñantes tienen el desafío de revisar los currículums y tomar decisiones como readecuar, ampliar, etc.

Las formas de acceso a los contenidos enseñables en la web se amplían y, a la vez, las formas de aprender se diversifican.

Se produjeron reformas curriculares y los procesos de adecuación y apropiación del currículum presentan variados avances y formas frente a los acelerados avances tecnológicos.

Lo señalado hace axiomático que existen temas pendientes de ser abordados en la agenda educativa.

TEÓRICOS Y TEORÍAS DEL CURRÍCULUM

Durante el siglo XX, diferentes teóricos abordaron la Teoría del Currículum.

La línea norteamericana referencia a Ralph Tyler y su continuadora, Hilda Taba, en la primera mitad del siglo mencionado. Para Tyler, un currículo debe resolver los fines de la educación, proponer las experiencias educativas, alcanzar la eficacia y analizar la evaluación.

Si bien la propuesta curricular de Hilda Taba es una continuidad de la propuesta de Tyler, agrega la noción de diagnóstico social como necesidad primera a la hora de perfilar un currículo.

En 1975, Stenhouse publica en Gran Bretaña su obra más difundida, “Investigación y desarrollo del curriculum”, surgida a través de un trabajo de Investigación-Acción. Definió al currículo como un intento de comunicar los principios y características esenciales de una propuesta educativa de tal forma que esté abierta al escrutinio crítico y sea capaz de traducirse efectivamente a la práctica.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, se difundieron en EE. UU los trabajos de Michel Apple y de Henry Giroux, ambos con base en la Pedagogía Crítica. Señalan particularmente, en el caso del currículo y del conocimiento, que, como resultado del distanciamiento del carácter social e histórico de las teorías tradicionales del currículo, así como el propio currículo, contribuyen a la reproducción de las desigualdades y de las injusticias sociales. En esta línea, el currículo crítico tiene en cuenta la forma en que los procesos sociales, políticos y económicos son distorsionados por la hegemonía y, en consecuencia, su compromiso es develar las estructuras de dominación, procurar la transformación social.

A partir de 1988 y hasta la actualidad, el profesor de la Universidad de California, Peter McLaren escribe acerca de la integración en la

práctica del contenido y el diseño curricular particular; aborda las estrategias y técnicas del salón de clase y la evaluación, tanto como los propósitos y métodos. De todos estos conceptos, refiere que todas aquellas prácticas implícitas o explícitas dentro del currículum, que se ejecutan en el salón de clases, se fundamentan en la cultura y la política dominante que rige a una sociedad y, por tanto, las prácticas de enseñanza están estrechamente relacionadas con la política, no siempre de manera explícita, pero se manifiestan en el currículum oculto.

El australiano Stephen Kemmis publicó en 1988 su obra *Currículum: más allá de la teoría de la reproducción* en la misma línea que los críticos antes nombrados. Kemmis mencionó que “La educación no es simplemente un proceso de reproducción de las relaciones existentes en la sociedad; es también un medio por el que la sociedad cambia continuamente”. La educación funciona de forma simultánea reproduciendo y transformando la sociedad. El poder reproductor y transformador y las funciones de la educación operan no solo en el nivel de currículum en clase y en la escuela; estos procesos son evidentes más allá de la escuela en el desarrollo del currículum y el de la regularización de los currículums fuera de la escuela.

Así mismo José Gimeno Sacristán en España publicó *El currículum, una reflexión sobre la práctica* en 1988; y lo definió como un concepto que dentro del discurso de la educación, denomina y demarca una realidad existente e importante en los sistemas educativos, y que es un instrumento esencial para hablar, discutir y contrastar nuestras visiones sobre lo que creemos que es la realidad educativa, cómo damos cuenta de lo que es el presente, qué valor tiene la escolaridad imaginando el futuro, lo que se pretende que aprenda el alumnado y como buscamos que mejore.

En los años 90 José Contreras Domingo, catedrático español, presentó al currículum como una herramienta de trabajo de los profesores, un

instrumento que provee un conjunto de experiencias que guían la tarea docente.

Los trabajos de Alicia de Alba y Ángel Díaz Barriga en México se difundieron en la década de los 90. Sin embargo, Díaz Barriga inició sus trabajos en la década de 1970 cuando, con una mirada crítica, logró superar los tecnicismos en los que había caído la educación mexicana. Propuso un modelo curricular con base en los aspectos modulares de la mente y en clara oposición al carácter tecnicista y operativo de las pedagogías norteamericanas. Su teoría continúa siendo una referencia indiscutida en el campo de la pedagogía actual.

Alicia de Alba devela el carácter profundamente político del curriculum, y señala la existencia de tensiones entre los campos de conocimiento.

Según Feeney (2014), en los años ‘90 comenzó en Argentina la preocupación por generar un espacio de producción e investigación de los estudios del currículum en el país. Los autores muestran la necesidad de impulsar la consolidación de un espacio para pensar el curriculum en Argentina. Diferentes trabajos fueron publicados frecuentemente en revistas académicas, en ponencias, en congresos y en libros. Algunos se centraron más en cuestiones teóricas para decidir acerca de la normatividad curricular, en cuestiones relacionadas con las prácticas docentes en relación con el curriculum, y otros definitivamente a favor de reflexiones teóricas y acciones prácticas acerca de lo que denominan “currículum en acción”.

Algunos de ellos son: Flavia Terigi, Mariano Palamidessi, Pablo Gentili, María Cristina Davini, Daniel Feldman, Daniel Suárez, Sonia Araujo, Silvia Duluc, Liliana Petrucci, Ana María Zoppi, Inés Dussel.

Feeney afirma que el mapa de producción argentina sobre el curriculum lo ubica en el campo de estudios y de prácticas de importancia central en las Ciencias de la Educación.

Si bien la introducción de la teoría curricular en el país estuvo signada por el enfoque técnico-racional, que adopta el discurso oficial, se reconocen producciones de autores locales que dan cuenta del impacto del enfoque crítico del curriculum para abordar los temas relativos a los procesos de diseño del currículum universitario y la formación docente inicial.

Señala, además, que, en el caso argentino, aun cuando la temática curricular está enormemente extendida como uno de los grandes ejes instalados por la política pública a partir de los inicios del año 1980, el debate curricular de corte académico es escaso. La casi permanente sucesión de reformas educativas con eje en el curriculum que se instalan desde el Estado a partir de la década de 1990, no tiene su correlato en un aumento de la producción teórica sobre el curriculum. Por el contrario, se observa un notable fraccionamiento de los saberes con respecto al curriculum, reflejado en una amplia variedad de temas con poco desarrollo sobre los problemas teóricos del campo.

LA AGENDA PENDIENTE

Las Trayectorias de los estudiantes.

Los trabajos de Flavia Terigi referidos a las trayectorias educativas de los estudiantes, revelan diferentes resultados. Ella las denomina trayectorias teóricas y trayectorias reales.

Terigi afirma que el sistema educativo define las trayectorias escolares teóricas, formuladas en los itinerarios educativos, siguiendo la progresión lineal de las etapas de estudio. Estas etapas están

organizadas en los diseños curriculares de cada nivel educativo, marcando una periodización estándar. La misma autora muestra que esa “periodización estándar” deja afuera del sistema educativo a muchos estudiantes.

Los planes de estudio establecen la gradualidad en la enseñanza. De esto deriva que el ordenamiento de los aprendizajes de todas las asignaturas que componen el currículum, se presente en etapas delimitadas o grados² de instrucción, y determina la secuenciación temporal del aprendizaje de los saberes y la progresión por etapas. Y estas etapas están anualizadas.

Debido a la anualización, el tiempo se convierte en una condición para el currículum. Y hace homogéneo el tiempo en el desarrollo de los contenidos.

La gradualidad no produce, por ser la repitencia. Es la gradualidad combinada con la anualización lo que produce la repitencia. En la combinación gradualidad/anualización, no acreditar una etapa, coloca a los sujetos en situación de re-hacerla, re- cursarla, repetirla.

La diferencia entre gradualidad y anualización la autora la presenta en dos situaciones. La primera es comparar con la manera en que otros niveles del sistema resuelven la gradualidad. Así, el nivel inicial también prevé secuencias de aprendizaje, pero no liga su adquisición a períodos fijos de tiempo, por lo cual la repitencia no surge como un requerimiento sistemático frente a los distintos ritmos en las adquisiciones. Del mismo modo, los currículos universitarios ordenan las adquisiciones posibles, pero la cursada de las materias de distintas líneas de correlatividad no se ve interferida y la no aprobación de una materia no implica su repitencia. La educación inicial y la educación

² La gradualidad en las instituciones educativas tiene como antecedente la primera ley de educación, la Ley N°1420.

universitaria organizan trayectorias teóricas donde la repitencia no forma parte de lo previsto, porque gradualidad y anualización no están asociadas.

La otra es la observación que plantea Terigi: es en sistemas de numerosos países que no incluyen la repitencia entre las trayectorias teóricas de sus estudiantes secundarios, porque no asocian gradualidad y anualización. La regla es la promoción conjunta de los alumnos pertenecientes a un mismo grupo y la diferenciación de los recorridos de aprendizaje dentro de los grupos. La organización por niveles, la gradualidad y la anualización, permiten anticipar las trayectorias teóricas de los estudiantes en el sistema. Se los agrupará por edad; los recorridos en el sistema son homogéneos y lineales. El avance se produce a razón de un grado por año, estando pre-establecidas las transiciones entre niveles escolares y el tiempo teórico de duración de una cohorte escolar.

Esa es la propuesta curricular. Pero gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes. La propuesta de realización en Trayectorias Teóricas no se condice con las Trayectorias Reales que dan cuenta de variadas formas de realizar el recorrido escolar.

Otro concepto relevante de Terigi es el de tiempo monocrónico de las Trayectorias Teóricas. Esto impacta en las visiones acerca de los sujetos de la educación y sobre lo que se espera de ellos.

Según la edad que manifieste el niño o adolescente, el entorno “sabrá” en qué grado o curso “debe” estar.

Agrega que existe una relativa inflexibilidad para dar respuestas eficaces frente a la heterogeneidad.

De igual manera que se plantea anteriormente, se observa como resultado que las Trayectorias Teóricas no se reflejan en las

Trayectorias Reales. Cuando las trayectorias no responden a lo planteado en el currículum, Terigi las define como Trayectorias No Encausadas.

Afirma que las transiciones educativas, es decir, transitar de un nivel a otro, muchas veces es vivido dolorosamente en la biografía escolar, y producen discontinuidades, cambios de instituciones, repitencia.

A pesar de formar parte de las Políticas Educativas, esta situación queda en las manos de las familias, casi con exclusividad, y la responsabilidad de volver a mandar a los chicos a la escuela puede o no cumplirse.

Las nuevas formas de vincularse con el aprendizaje.

Los aportes de la tecnología y el uso de internet generaron estados de hiper comunicación, de conexión permanente. Los enlaces que muestran diferentes accesos y opciones generaron un consumidor errático que se interesa en un primer momento por el tema que busca en la web, pero puede seguidamente consumir diferentes tipos de productos virtuales.

El crecimiento del acceso a los contenidos que están disponibles en la web y la cada vez mayor generalización del uso de las nuevas tecnologías ingresaron en la cotidianeidad de la enseñanza.

Es notable la generalidad del uso de celulares, incluso en niños. Paralelamente, el acceso a internet a cada vez mayor número de personas es creciente. También se difundió el uso de buscadores en la web y el uso de bibliotecas digitales. Otras formas de acceso a la información son las diferentes redes sociales, las *Apps*, *You Tube* *Google Maps*, Audio libros, Libros electrónicos, asistentes digitales. Uso de la nube, la realidad virtual y aumentada, y el metaverso como los más conocidos.

Estas herramientas influyen tanto en las formas de relación con los objetos de conocimiento como en la variedad de recursos didácticos, en la producción teórica, científica y no es sólo el docente quien porta el conocimiento y la información.

La educación tradicional aplicaba las escasas herramientas que existían en el pasado, por ello se había centrado en suministrar información. Antes de disponer de la imprenta o de tener fácil acceso a los datos, la mejor manera era escuchar la cátedra, donde el maestro “transmitía” su conocimiento a los estudiantes. Ello fue útil durante cientos de años, porque era la única manera de acercarse al conocimiento. Hoy, la información disponible en los medios virtuales y físicos es mayor que la misma que pueda manejar un catedrático, con la ventaja de que se podrá acceder a ella desde diferentes ópticas, momentos y recursos, textos, audiovisuales, videos, intercambios en redes sociales, etc.

En consecuencia, donde se observan los grandes cambios que debe enfrentar la educación, hoy se hace necesario generar capacidades profesionales creativas, con capacidad de adaptación permanente a situaciones imprevisibles y nuevos aportes tecnológicos.

La relación entre el tiempo de enseñanza y la financiación.

Frecuentemente se publican resultados de educación en el mundo. Evaluaciones internacionales jerarquizan los países europeos por encima de los demás países. Por ejemplo, publican que Finlandia tiene la mejor educación del mundo. En los países del primer mundo, los alumnos de los niveles obligatorios permanecen en sus escuelas entre seis y ocho horas diarias. En Argentina, entre tres horas y media y, en pocos casos, entre cuatro horas y seis horas. Las jornadas extendidas generalmente pertenecen a colegios privados.

Los escritos de Terigi demuestran que no es posible estructurar los tiempos rígidos e iguales en sujetos con características singulares y diversas. Pero se mantienen las propuestas de tiempos únicos para sujetos diversos y singulares.

En los años 70, los Colegios Nacionales, que dependían del Ministerio de Educación Nacional (a diferencia de otros colegios de nivel medio dependientes de las provincias), contaban con un programa curricular llamado “Proyecto 13”. Según este proyecto, los profesores tenían, además de las horas estipuladas en el currículum, las llamadas “extra clases”, donde citaban a los alumnos que presentaban dificultades en los resultados académicos y les daban clases de apoyo. También contaban con horas cátedra para desarrollar talleres. En los talleres proponían saberes y habilidades relacionadas con la materia que enseñaban, pero que no eran obligatorias.

En las ofertas educativas actuales, los profesores son contratados por las horas que figuran en el curriculum solamente. No existen horas para apoyo o recuperación, ni para talleres que amplíen los conocimientos. Esto obliga a los docentes a tomar horas en más de una institución y tener muchos alumnos a quienes ven pocas veces. Esta situación generó lo que ahora conocemos como “los profesores taxi”, ya que atienden al mismo tiempo múltiples instituciones y cursos.

El “Proyecto 13” apuntaba a mejorar, por un lado, las condiciones de trabajo de los docentes, pero, sobre todo, aportar a los aprendizajes de los estudiantes enriqueciendo la calidad de la enseñanza y el tiempo dedicado a la misma.

A partir de los años ´80, los docentes esperaban la generalización del “Proyecto 13”; sin embargo, al pasar los colegios nacionales a las dependencias provinciales, se fue perdiendo.

Al no mantenerse ni generalizarse el “Proyecto 13” para ahorrar en el presupuesto educativo, el impacto de la repitencia en el nivel medio fue no sólo la minimización de tal ahorro, sino que el gasto por repitencia fue mayor.

Entrevistamos a una docente de Argentina, profesora de Lengua Extranjera Inglés, becaria del Programa Fulbright, para que relate su experiencia como docente en Estado Unidos. Relataba que trabajaba todos los días de lunes a viernes y cumplía en un colegio secundario treinta y seis horas cátedras, de las cuales estaba dieciocho dando clases a los estudiantes, y en las restantes tenía reuniones con colegas, acceso a biblioteca con el fin de buscar material didáctico, corregía evaluaciones, resolvía consultas de estudiantes y de padres y preparaba clases. Los profesores en Argentina solo cuentan con las horas que desarrollan sus clases con los alumnos. El resto de las tareas las realiza fuera de ese horario sin ningún reconocimiento de la institución ni del Estado. Este dato resulta, en sí mismo, relevante para pensar en las diferencias en las condiciones del trabajo docente, en las posibilidades de los estudiantes para recibir acompañamiento en su formación y, por ende, en los resultados académicos.

CONCLUSIONES

A pesar del tiempo transcurrido desde que se produjeron tanto las diferentes teorías curriculares como otras disciplinas y ciencias humanas que aportan a la mejora del complejo universo de la educación, persisten visibles vacíos.

Las propuestas curriculares integradoras, modulares, flexibles, con adecuaciones, se ven limitadas tanto por los horarios reducidos de profesores y estudiantes como por la escasa posibilidad de

focalización de tareas en instituciones y grupos de estudiantes, y la ausencia de acompañamientos personalizados.

Las estadísticas siguen evidenciando múltiples trayectorias no encauzadas de los estudiantes.

Las producciones y actualizaciones tecnológicas que aportan y mejoran el uso de las TICS, TAC y TEPS³ tardan en llegar al ámbito de la enseñanza.

La contribución positiva de la producción teórica y las investigaciones en el campo de la educación es incuestionable. Sin embargo, si las Políticas Educativas las desconocen, “seguiremos dando vueltas en círculo”. Apelamos a esta frase al considerar que volvemos a cometer los mismos errores. Cuando los errores del pasado se repiten en un mundo que cuenta con avances tecnológicos y científicos, resultan doblemente productores de fracasos.

³ Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC) y Tecnologías para el Empoderamiento y Participación (TEP) son pilares fundamentales en la transformación de la Educación en la era digital.

BIBLIOGRAFÍA

Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. España. Editorial Akal.

Contreras, D. J. (1991). *El Curriculum como formación*. Cuadernos de Pedagogía N° 194.

Contreras, D. J. (1994). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. (2° ed.). Madrid. Akal, 1994.

Cordero, G. & García, J. M. (2004). *El modelo curricular tyleriano y los reconceptualistas. Entrevista con Ralph W. Tyler (1902-1994)*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6(2), pp. 2-18.

De Alba, A. (1995). *Currículo mito crisis y perspectivas*. Buenos Aires. Miño y Davila.

Díaz Barriga, A. (2021). *De la integración curricular a las políticas de innovación en la educación superior mexicana* Perfiles educativos vol.42 (169) Ciudad de México jul./sep. 2020 E pub 15-Feb-2021.

Feeney, S. & Cappelletti, G. (1999). *Notas sobre los discursos de pedagogos argentinos a propósito del currículo: 1983-1998*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Argentino de Investigación Educativa. Argentina. Universidad Nacional del Comahue.

Feeney, S. (2014). *Los estudios del curriculum en Argentina: particularidades de una disputa académica. Desarrollo del curriculum en América Latina: Experiencia de diez países*, Buenos Aires. Morata.

Kemmis S. (1993). *El Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Ediciones Morata.

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata.

Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Buenos Aires. Fundación Santillana.

Tiramonti, G. (2015). *La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado*, Propuesta Educativa, 24 (44), Vol. 2 Argentina. FLACSO.