

Historia Evolutiva del Concepto de Currículum

JAIME RICARDO CRISTANCHO CHINOME

Maestrante en Educación Uptc

Profesor Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Grupo de Investigación GECOS

Línea de Investigación Docencia Universitaria

emiajcris@gmail.com – Jaime.cristancho@uptc.edu.co

Facultad de Ciencias de la Educación.

Programa Ciencias Naturales y Educación Ambiental.

3133247763

ORFA YAMILE PEDRAZA JIMÉNEZ

Especialista en Bioquímica Investigación en Docencia

Magíster en Educación Universidad de Los Andes

Profesora Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Grupo de Investigación GECOS

yamilepedraza@hotmail.com

Facultad de Ciencias de la Educación.

Programa Ciencias Naturales y Educación Ambiental.

3138599982

Resumen

En este trabajo se realiza un breve análisis del estudio del currículum como parte de la discusión historiográfica. Se plantean algunos argumentos para afianzar una estructura curricular orientada hacia el desarrollo humano integral y se describe el papel que han logrado consolidar. El currículum tiene que ver con la instrumentación concreta que hace de la escuela un determinado sistema social, puesto que es a través de él como le dota de contenido, misión que se expresa por medio de usos casi universales en todos los sistemas educativos. A consideración se presenta una línea de tiempo del término de currículum desde una visión instrumental, didáctica, inclusión de la cultura y por último una posición crítica del mismo.

Abstract

In this work, we make a brief análisis of the curriculum study as part of the historiographic discussions. Several arguments are established to consolidate a curricular structure towards the integral human development, and is described the role scholar textbooks have consolidated. The curriculum has to do with the concrete implementation of the school makes a particular social system, since it is through him as he gives meaning, mission expressed by almost universal use in all educational systems. A consideration presents a timeline of the end of curriculum from an instrumental view, didactics, including culture and finally a critical position thereof.

Palabras claves: Currículo, didáctica, cultura, pedagogía, crítica, escuela, cultura.

HISTORIA EVOLUTIVA DEL CONCEPTO DE CURRÍCULUM

Existen posturas diferentes en cuanto a la comprensión del Currículum, mostrando variedad de concepciones a lo largo de la historia, que han permitido a los actores educativos asumir sus posiciones ya sea de tipo metodológico en lo didáctico, en lo investigativo o en busca de interacciones de lo social y cultural para orientar y mejorar procesos en la formación de sujetos que participen en la toma de decisiones de una nación. Este escrito, tiene como propósito mostrar esas variedades de posturas derivadas del término Currículo y hace parte de una revisión bibliográfica de un trabajo de grado de la Maestría en Educación de la UPTC, en el tema de análisis curricular en la Línea de investigación en Docencia Universitaria.

La palabra currículum, es una voz latina se deriva del verbo curro que significa carrera, en el latín clásico se utiliza currículum vitae o currículum vivendi referenciándose a carrera de la vida Aebli (1991); la expresión de este término descriptivamente significa que el alumno se dirige a su objetivo, es decir, a algo que progresa que avanza. Históricamente, el concepto de currículum, nos permite entrever la complejidad de conceptualización porque al acercarnos a su definición plantea varios obstáculos ya que la razón de las ideas sobre el currículum no son universales, es decir no están más allá de las determinantes históricas; por el contrario, el currículum es un producto de la historia humana y social, así que cambia, de acuerdo con las transfor-

maciones e innovaciones en las ideas, las utopías, en la ordenación de la vida social, política y cultural (Ratto, 2004).

Por consiguiente, el currículum se estructura desde una realidad previa dependiente de comportamientos didácticos, políticos, administrativos, económicos; en los que se encubren muchos supuestos, teorías parciales, esquemas de racionalidad y creencias entre otros (Sacristán J. G., 2007). Así, la historia del currículum se convierte en un objeto de estudio, puesto que cambia y se transforma en respuesta a las circunstancias históricas, a las estructuras económicas y políticas, al igual que a los intereses humanos, las motivaciones personales y grupales de los sectores que elaboran los currículos (Ratto, 2004).

En este punto, es necesario entrar en el concepto de currículum a fin de elaborar o reelaborar discursos que proporcione una visión más clara de él. Inicialmente el término de currículum se utilizó a nivel de lenguaje especializado en la cultura pedagógica, refiriéndose a problemas y trabajos de los programas escolares, que se trataban como capítulos didácticos, sin la amplitud ni ordenación de significados y es en este momento donde surge la primera transformación en busca de sistematizar el tratamiento del currículum (Sacristán J, 2007).

En el campo educativo, la evolución del concepto currículum ha estado acompañado, principalmente, de las transformaciones so-

ciales, científicas tecnológicas y a las reformulaciones de los objetivos de la educación, por ejemplo, una de las primeras sistematizaciones teóricas sobre la enseñanza aparecen tras una prolongada práctica dispersa hacia mediados del siglo XVII, en la Didáctica Magna, cuando Comenio; fundamentó la Pedagogía como teoría; y la educación, como hecho práctico praxis, así el currículum es un modo de actuar responsable y reflexivo cargado de valores que pretende facilitar el proceso de autoformación del hombre. Entonces, desde esta propuesta, para Comenio el currículo se construye por la complementariedad de la teoría y práctica; más adelante Piaget, afirmaría sobre la Didáctica Magna de Comenio, que ésta contribuyó a crear una ciencia de la educación y a la vez una técnica de la enseñanza como disciplina autónoma (Sacristán J, 2007)..

Desde la perspectiva de Boobitt (1918), el "currículo es aquella serie de cosas que los niños y los jóvenes deben hacer y experimentar a fin de desarrollar habilidades que los capaciten para decidir asuntos de la vida adulta"; asimismo, Bloom (1956) consideraba como eje fundamental del currículo los objetivos específicos, que permitían llegar a la naturaleza empírica del conocimiento escolar; entonces, desde estas visiones el currículo hace referencia a un conjunto de experiencias de aprendizajes, que si bien parten del hacer les permiten a los jóvenes potenciar sus capacidades y adquirir conocimientos para luego participar en la toma de decisiones.

Avanzando en el estudio del tratamiento sistemático del Currículo, Gagné (1967), define el término curriculum como una secuencia de unidades de contenido arreglada de tal forma que el aprendizaje de cada unidad puede ser realizado como un acto simple, siempre que las capacidades descritas

por las unidades específicas precedentes (en la secuencia) hayan sido ya dominadas por el alumno, Tyler en (1969) afirma que un currículo coherente en el campo educativo, considera como objetivos específicos la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en el aula de clases; en igual sentido. Gagné y Tyler, nos permiten inferir un currículo desde y para la didáctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se asume entonces como un área específica que establece pautas para su desarrollo.

Glatthorn (1970), amplía la visión didáctica del curriculum, incluyendo el ambiente en el que se da el aprendizaje, al proponer que el currículum es el plan hecho para guiar el aprendizaje en las escuelas, usualmente representado en documentos de diversos niveles de generalidad, y que la actualización de esos planes, se realizaban según los observadores que recogían las experiencias de los alumnos; en su ambiente de aprendizaje, porque estas sucesos influyen en lo que se aprende.

Otra perspectiva del currículo, es aquella que orienta y fundamenta las decisiones de un país sobre qué y cómo enseñar. Así, Taba (1962), plantea que todo el currículum está compuesto de ciertos elementos, como: metas y objetivos específicos, selección y organización del contenido, patrones de aprendizaje y enseñanza y de un programa de evaluación de los resultados, en función de la formación de la juventud para ser miembros productivos de su cultura; Glazman (1978), se refiere al curriculum como plan de estudios instrumental mediante la cual se seleccionan, organizan y ordenan, para fines de enseñanza, todos los aspectos de una profesión que se consideran social y culturalmente valiosos y profesionalmente eficientes; además de considerar el

currículum como un proceso dinámico de adaptación al cambio social y en general al sistema educativo en particular.

Asimismo, Arnaz (1981), señala que si el currículum es concebido desde el aspecto pedagógico en lo tradicional, resulta un conjunto de experiencias que compone el contenido educativo, es decir de la organización didáctica de la materia, ya que contempla los objetivos, los contenidos, los medios de enseñanza, la evaluación y las circunstancias en las cuales se desarrollan estos aspectos; además, lo toma como una construcción conceptual destinada a conducir acciones, pero no las acciones mismas, si bien, de ellas se desprenden evidencias que hacen posible introducir ajustes o modificaciones al plan.

Pasando a una amplitud del Currículum, como una práctica educativa desarrollada en el aula, Stenhouse (1975), cita que el currículum es un proyecto global, integrado y flexible que muestra una alta susceptibilidad, para ser traducido en la práctica concreta. En ese sentido deberá portar bases y principios generales (conceptos), para todos los procesos considerados (planificación, evaluación y justificación del proyecto educativo), los cuales podrán ser retomados por las instituciones y los docentes como un marco orientador (criterios) para la práctica escolar, que proponga un proceso de solución de problemas; al final un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a una discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica; es decir, un currículum debe estar basado en la praxis. (Stenhouse L. , 1987). Esta reflexión del profesor sobre su práctica, abre un campo por estudiar, que se conoce como Investigación-Acción.

De este nuevo enfoque surge la concepción de un currículum idiosincrático, histórico, contextualizado e integrado, donde más que un modelo replicable, se valora su carácter de proyecto a construir, siempre abierto al examen crítico de los actores que están en la práctica pedagógica, constituyéndose su elaboración y desarrollo en el principal ejercicio de la profesionalización del docente Stenhouse L. , (1984), Elliot, (1981) Grundy S. , (1991) Martínez Bonafé, (1993). En este sentido, sirve más como orientación y guía para el mejoramiento de la práctica pedagógica en la escuela y del docente en el aula, que como diseño que profundice en la "arquitectura técnica" del mejor currículum posible (Magendzo, 1998)

Desde la década de los 80, como resultado de los procesos de reflexión de los profesores y de investigaciones sobre las transformaciones en los procesos de enseñanza – aprendizaje, el término currículum se asume y se consolida como un proyecto de incorporación de la sociedad y la cultura; así Alba (1991), afirma sobre el currículum que es una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios; es una propuesta que está conformada por aspectos estructurales formales y procesales prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículum.

En la misma corriente del currículum, como constructo cultural, Contreras (1994) lo presenta como una "empresa humana", y como tal, está condicionada, en parte, por las circunstancias culturales e históricas en las que se basa; así este autor considera

al currículum como un "espacio de experimentación", en el que, la realidad obliga al profesor a experimentar con actuaciones innovadoras e individualizadas a las demandas de una situación concreta.

La concepción sociocultural para la construcción y actualización del currículo, asigna un rol protagónico a la escuela y a los profesores, así lo proponen Stenhouse L. (1984), y Elliott, (1980) en Inglaterra, Apple, (1983), Giroux H. , (1981) y Kemmis, (1988), en EE.UU, Sacristán y Perez, (1985), Martínez Bonafé, (1993) y otros, en España; Freire P. , (1973), Gadotti M. , (1983) y otros en América Latina, que orienta y organiza los diversos procesos de reforma educativa que se inicia en Europa (Inglaterra y España, principalmente) y en América Latina, casi una década más tarde (Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, México, República Dominicana y Brasil).

"El currículum es conceptualizado como una construcción social de dos actores Educativos: directivos, profesores, alumnos, padres y otros agentes de la comunidad en un proceso de interacción y negociación al interior de un proyecto consensuado por la comunidad escolar, como expresión de la identidad institucional del Centro Educativo" (Pascual, 1998)

En América Latina, se viene desarrollando una propuesta educativa institucional (Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, México, República Dominicana y Brasil), "Educación como práctica de la libertad", surge en Brasil, concebida por Paulo Freire y sus colaboradores en las acciones de alfabetización de adultos, que en el transcurso de los años va transformándose en una Pedagogía Crítica (Gadotti M. , 1983, Gadotti, (1989), Giroux H. , (1983) y Mejía, 1994);

dicho posicionamiento está vinculado a procesos de educación y organización popular, en la perspectiva de constituirse en un movimiento social más democratizador de las relaciones sociales, económicas y culturales de nuestras respectivas sociedades nacionales.

La "Educación como práctica de la libertad" y la "Pedagogía Crítica", hacen énfasis en la práctica, y puede caracterizarse en cuatro afirmaciones comunes o reiteradas por estos autores:

1) La práctica docente crítica implica vincular dialécticamente el saber-hacer pedagógico cotidiano, rutinario, organizado y la interacción con los alumnos, con la reflexión teórica iluminadora que permite corregir, mejorar y/o innovar la próxima práctica del docente.

2) La práctica educativa del docente crítico debe propiciar las condiciones en que los estudiantes, en sus relaciones interpersonales y de ellos con el docente, ensayen experiencias pedagógicas profundas para asumirse como ser social, histórico y cultural. Un ser creador de cultura, transformador de sí mismo y de su medio, autónomo en sus decisiones y proyecciones.

3) El docente crítico sabe que en la organización de la cultura escolar "enseñar no es solo transferir conocimientos, sino que sobre todo es crear las posibilidades para que en interacción con sus alumnos, sean productores o constructores de conocimientos" Mejía, (1994).

4) Es parte de la naturaleza del docente crítico, investigar la realidad e incentivar en el alumno su curiosidad indagativa, de tal modo se va construyendo la capacidad transformativa.

En este sentido, la práctica docente crítica es esencialmente una práctica educativa indagativa, cuestionadora y problematizante de los saberes establecidos y de la realidad que los contextualiza. (Contreras R. P., 1998).

Entonces ahora se puede aducir la existencia de un currículo crítico, es decir, de una propuesta de selección y organización de la cultura que posibilita articular el saber sistemático con el saber del educando; saber construido entre docentes y estudiantes y que constituye una Pedagogía de la Autonomía entendiendo por ésta la "organización de la práctica docente como una acción de reflexión en favor de la autonomía del ser individual y social de los educandos" (Freire, 1997, p. 14).

Pues bien, el conjunto de estos antecedentes y discusiones teóricas sobre el currículo enmarca la posibilidad de hablar con cierta legitimidad de una Teoría Crítica del Currículo. Tal posibilidad aparece íntimamente ligada al espacio innovador que construye el docente-investigador cuando participa en la elaboración del Proyecto Curricular. (Contreras R. P., 1998)

Por consiguiente, según Sacristán J. G., 1996, el currículum puede analizarse desde cinco ámbitos formalmente diferenciados:

Desde su función social, en tanto que es el enlace entre la sociedad y la escuela. 2) como proyecto o plan educativo, pretendido o real, compuesto de diferentes aspectos, experiencias, contenidos, etc. 3) El currículum como la expresión formal y material de ese proyecto, que debe presentar bajo un formato sus contenidos, orientaciones, secuencias para abordarlo, etc. 4) Se refiere al currículum entendido como un campo práctico, comprender el currículo, así, supone la posibilidad de: analizar los procesos instructivos y la realidad de la

práctica desde una perspectiva que dota de contenidos, se estudia como territorio de intersección de prácticas diversas de los procesos de tipo pedagógico, comunicativas, educativas y del discurso sobre la interacción entre la teoría y la práctica en educación. 5) El currículo, se refiere a ejercer un tipo de actividad discursiva académica e investigadora sobre todos estos temas. (Sacristán J. G., 1996)

Así se devela, que el concepto "Currículum" es esencial para comprender la práctica educativa institucionalizada y las funciones sociales de la escuela. No podemos olvidar que el currículum supone la concreción de los fines sociales y culturales, de socialización que se le asignan a la educación escolarizada o de ayuda al desarrollo, de estímulo y escenario del mismo, el reflejo de un modelo educativo determinado, por lo que necesariamente tiene que ser un tema controvertido e ideologizado, de difícil plasmación en un modelo o proposición sencilla. Pretender reducir los problemas claves de que se ocupa la teoría y prácticas relacionadas con el currículum a problemas de índole técnica que es preciso resolver es, cuando menos, una ignorancia culpable. (Sacristán, 2007)

Es difícil ordenar en un esquema y en único discurso coherente de todas las funciones y formas que parcialmente adopta el currículo según las tradiciones de cada sistema educativo, de cada nivel o modalidad escolar, de cada orientación filosófica, social y pedagógica, pues son múltiples y contradictorias las tradiciones que se han sucedido y se entremezclan en los fenómenos educativos. No debemos olvidar que el currículum no es una realidad abstracta al margen del sistema educativo en el que desarrolla y para el que se diseña (Sacristán J. G., 1996)

BIBLIOGRAFÍA

- Aebli, H. (1991). Factores de la enseñanza que Favorecen el aprendizaje autónomo. España: 1991.
- Alba, A. d. (1991). El Curriculum Universitario de Cara al nuevo milenio. Mexico: Placa y Valdés.
- Apple, M. (1983). Curricular form and the logic of technical control. Filadelfia: Temple University Press.
- Arnaz, J. A. (1981). La Planeación Curricular . Mexico: Trillas.
- Ausubel, D. (1978). Psicología educativa. Un punto de vista cognositivo. México: Trillas.
- Bloom, B. (1956). Taxonomía de los objetivos de la Educación. La clasificación de las metas educacionales. Buenos Aires: El Ateneo.
- Boobitt, F. (1918). The Curriculum. Cambrige: The Reverside Press.
- Carretero, M. (1996). Construir y enseñar las ciencias experimentales. Aiqué: Buenos Aires.
- Chávez Tortolero, M. (2003). El lugar de la ciencia y la tecnología en la cultura occidental y su relación con la educación en cinericias y en tecnología: aportes y limites del movimiento de educación en "Ciencias, tecnología y sociedad" (CTS) y una visión hacia el futuro. Bogo'ta Colombia: Tecne, Epísteme y Diaxis: Revista de la facultad de ciencias y tecnología, UPN.
- Contreras, J. (1994). Enseñanza Curriculum y Profesorado. Madrid: Akal.
- Contreras, R. P. (1998). LA teoría del curriculum mínimo y su relación con el proyecto curricular de centre educativo. Chile: Pensamiento Educativo.
- Dewey, J. (1945). Methods in science teaching. Science Education, 29, 119-123.
- Elliot, J. (1981). School Accountability. Londres: Grant McIntyre.
- Elliott, J. (1980). Implications of classroom research for professional development. Nueva York: Professional development of teacher.
- Feyerabend. (1981). On the interpretation of scientific theories. Cambridge: University Press.
- Fiore, E. L. (2007). Didáctica practica para enseñanza media y superior. Montevideo: Magró.
- Freire. (1997). Pedagogía de la Autonomía. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1973). Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Furio, M. I.-M. (1994). Contribución de la resolución de problemas como investigación al paradigma constructivista de aprendizaje en ciencias. Investigación en la escuela N-24.
- Gadotti. (1989). Convite a leitura de Paulo Freire. Sao Paulo, Brasil: Scipione.
- Gadotti, M. (1983). A Educacao Dialéctica. Sao Paulo: Cortez Edicoes.
- Gagné, R. (1967). Perspectives of curriculum evaluation.
- Gallego, T. A. (2007). Ciencia, concepciones de ciencia y divulgación científica. Colección didáctica de las ciencias. Bogotá-Colombia: Universidad pedagógica Nacional.
- Gallego, T. (2002). Contribución del comic a la imagen de la ciencia. Valencia: Universidad de Valencia Tesis doctoral.
- Gil, D. (1994). Como son las actitudes de los alumnos hacia las ciencias en los distintos niveles educativos?

- Giroux, H. (1981). *Curriculum & Instruction*. Berkeley: Mac-Cutchan.
- Giroux, H. (1983). *Theory and resistance in education*. Massachusetts: Bergin and Garvey Publishers.
- Glatthorn, A. A. (1970). *Curriculum leardership: strategies for development and implemen-tation*. California: Sage.
- Glazzman, R. e. (1978). *Diseño de Planes de estudio*. Mexico: Cise.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or praxis*. . Londres: Morata.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Madris: Morata.
- Gunstone, R. (1989). A comment on the problem of terminology in the study of student conceptions in science. *Science education*.
- Hodson, D. (1994). Hacia un enfoque más crítico del trabajo de laboratorio. *Enseñanza de las Ciencias*, 12 (3), 2999-313.
- Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kuhn, T. (1960). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de cultura económica.
- Lakatos, I. (1983). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza Universidad.
- Magendzo, A. (1998). *Elaboración de planes y programas desde la reforma curricular*. San-tiago, Chile: Revista de educación, MINEDUC.
- Martínez Bonafé, J. (1993). *Proyectos curriculares y practicas docentes*. España: Diada.
- Matthews, M. (1991). Un lugar para la historia de la filosofía en las enseñanza de las cien-cias, en *comunicación lenguaje y educación*.
- Mejía, M. (1994). *Agenda para una nueva escuela*. Santiago, Chile: La Piragua, Revista de CEAAL.
- Mora, P. &. (2008). El conocimiento didáctico del contenido en química: integración de las tramas de contenido histórico-epistemológicas con tramas de contexto - aprendizaje. Bogotá Colombia: Revista Tecné, episteme y didaxis. Revista de la facultad de ciencias y tecnología, universidad nacional.
- Novak, J. (1988). Constructivismo humano: un consenso emergente. *Enseñanza de las ciencias*, 6 (3), 213-233.
- Pascual, E. y. (1998). *Descripción de proyectos curriculares y su implementación en diver-sos centros educativos*. Proyecto de Investigación DIPUC. Chile: Facultad de educación.
- Pedraza, O. (2011). *Habilidades científicas en un ambiente constructivista para el aprendi-zaje de la química general*. Educación para el Siglo XXI, compilado por (Montoya, J.; Trus-coot, M.& Mejía). Bogotá - Colombia: Universidad de los Andes. V2. P 1997-220.
- Pedraza, O. Y. (2009). *Creación de un ambiente de aprendizaje mixto constructivista, para fomentar habilidades científicas en un curso de química general*. Bogotá Colombia: Tesis de Maestría Universidad de Los Andes.
- Piaget, J. (1970). *Genetic epistemology*. Londres: Columbia University Press.
- Porlán, R. &. (1998). *El conocimiento de los profesores. El caso en el área de ciencias*. Se-villa: Díada.

- Porlán, R. (1993). La didáctica de las ciencias: una disciplina emergente. Cuadernos de Pedagogía N 210.
- Pozo, J. P. (1994). Solución de problemas. Santillana 9-113.
- Pozo, J. y. (2001). Aprender y enseñar ciencia. Madrid: Morata.
- Ratto, M. C. (2004). Teoría y Diseño Curricular . México: Trillas.
- Sacristán y Perez. (1985). La enseñanza: teoría y práctica. Madrid: Akal.
- Sacristán, J. G. (1996). El Curriculum: una reflexión desde la Práctica. Madrid: Morata.
- Sacristán J.G. 2007 El Curriculum: una reflexión desde la Práctica. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1975). An Introduction to curriculum research and development. London.
- Stenhouse, L. (1984). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza . Madrid : Morata.
- Taba, H. (1962). Curriculum Development. Buenos Aires: Troquel.
- Toulmin, D. (1972). Human Understanding. Princeton: Princeton University press.
- Tyler, R. W. (1969). Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago: Paperback.
- UNESCO. (2005). Como promover el interés por una cultura científica? Una propuesta didáctica fundamentada para la educación científica de jóvenes de 18 a 15 años. Década de la educación para el desarrollo sostenible.