

## Tradición Político Educativa: Las teorías curriculares y los paradigmas educativos

Jure, Sara Aurora

FaHCE - UNLP

[obspraef1@yahoo.com.ar](mailto:obspraef1@yahoo.com.ar)

Echaide, María Cecilia

FaHCE - UNLP

[ceciliaechaide@gmail.com](mailto:ceciliaechaide@gmail.com)

vonKluges, Blanca Silvia Lena

FaHCE - UNLP

[svonkluges@gmail.com](mailto:svonkluges@gmail.com)

Zoppi, María Fernanda

FaHCE - UNLP

[ferzoppi@hotmail.com](mailto:ferzoppi@hotmail.com)

### Resumen

Desde el año 1994, el equipo de investigación que integramos, dirigido por la Profesora Gayol, en una línea de continuidad del análisis didáctico, se ha dedicado al estudio de las prácticas de la enseñanza, desde donde procuramos realizar un análisis pedagógico didáctico al interior de las clases de Educación Física en la Escuela Secundaria, desde distintos aspectos constitutivos del hacer docente.

Entendemos como práctica de la enseñanza la participación activa de los docentes en una institución educativa, ámbito que aporta a la construcción del conocimiento de los profesores.

Es entonces que en nuestra tarea hemos delineado y construido nuestro propio habitus en el campo de la investigación educativa, focalizada en visualizar una coherencia entre el decir y el obrar, entre el discurso y el hacer.

En el octavo proyecto de investigación, “La Educación Física en la educación Secundaria: Reflexión sobre las prácticas de la enseñanza”, hemos abordado el estudio de la categoría “currículum”.

El presente trabajo, tiene la intención de socializar algunas ideas de la producción elaborada sobre el tema, cuyas consideraciones estarían incluidas en el informe final del proyecto y constituirían el tercer capítulo de un texto que pretendemos publicar con la integración de diferentes temáticas.

**Palabras Claves:** Curriculum. Enseñanza. Paradigma. Política Educativa. Educación Física.

## **DESARROLLO**

### **Las teorías curriculares y los paradigmas educativos**

Con los aportes de distintos autores, hemos considerado ilustrativo incluir en nuestro trabajo un análisis de las diversas concepciones del curriculum que subyacen y se vinculan con los paradigmas educativos.

Adherimos al término paradigma, que los autores estudiados recuperan de Kuhn, sustituyendo al de modelo, por entender la inexistencia de una concepción común sobre un campo de conocimiento y ser el resultado de la lectura e interpretación de la realidad social. Y en ese contexto, consideramos que según cambian los paradigmas, se producen cambios también en las concepciones o tendencias que definen el curriculum.

Autores como Lundgren (1992), consideran que los cambios en el campo del currículum son históricos y de largo alcance, ya que contienen las ideas de lo que significa educar a las personas para una sociedad en un determinado momento; por lo tanto, la definición de campo o teoría curricular parecería ser un problema vinculado a prácticas sociales e históricas, más que una cuestión epistémica. Así, el currículum y sus significados dependen de la forma en que se construye una tradición político-educativa-cultural y se identifican con distintos paradigmas educativos.

Según Popkewitz,

“La idea de paradigma hace ver a la ciencia como un conjunto de compromisos, preguntas, métodos y procedimientos que subyacen y orientan el trabajo científico. La importancia de elementos paradigmáticos en las ciencias radica en que ellos no aparecen como tales, pero

constituyen las reglas de juego o los preceptos que guían las prácticas cotidianas” (1988: 48).

El autor señala tres paradigmas de investigación en educación que podrían aplicarse al desarrollo del currículum: el formal, el interpretativo y el crítico. A esto se suman aportes como los de Pérez Gómez, entre otros, quien desde los años 60 se ocupa de investigar los distintos paradigmas que subyacen al vincular la didáctica con la educación.

Nuestra decisión de estudiar la correspondencia entre los paradigmas de la investigación educativa y las teorías curriculares que los sustentan, se fundamenta en considerar –como plantea Kemmis– que los problemas que abordan y explican las teorías del currículum son análogos a los que existen en las relaciones entre teoría-práctica y entre educación-sociedad.

### **Paradigma Formal - Empírico - Analítico**

Este paradigma encuentra sus antecedentes en los principios que sustenta una postura filosófica que surge con Bacon y los empiristas ingleses de los siglos XVIII y XIX; postula un conocimiento basado en la experiencia, en la comprobación de hipótesis y en la realidad tal como es aprehendida por los sentidos en contraposición al conocimiento basado en la fe.

En el siglo XX se posicionan teorías neo-positivistas que siguen los fundamentos que exponen Comte y Durkheim y que consideran a los hechos sociales como productos de un colectivo que impone al individuo las normas de pensamiento y las reglas de conducta. Se piensa a la realidad social como única para todos, donde el todo es igual a la suma de sus partes. El método hipotético deductivo es considerado como aplicable a todas las ciencias, y se supone al docente, los alumnos y otros actores como objetos de la investigación. Se aparta teoría de práctica, se sustituye la Pedagogía por las Ciencias de la Educación y surge el conductismo.

En la primera mitad del siglo XX, la industrialización irrumpe en el escenario educativo por considerarlo el ámbito más dinamizador de la movilidad social. Según Kemmis, en este contexto el campo del currículum responde a una racionalidad técnica con base en una pedagogía industrial, desde la que se plantea la elaboración de diseños curriculares que garanticen con sus

formulaciones la eficiencia de los logros. Estas ideas son expuestas por Franklin Bobbitt en 1913, y luego formalizadas por Tyler en 1949.

El pensamiento de Tyler se materializa en un modelo racional - científico - deductivo, con enfoque técnico que prescribe objetivos, contenidos, principios y estructuras organizativas, y la evaluación de las experiencias de aprendizaje surge para constatar resultados utilizando procedimientos e instrumentos que definen las metas a lograr.

Estas ideas, son retomadas por Hilda Taba (1962), quién elabora un modelo curricular que acentúa la importancia de diseñar los programas según exigencias y necesidades de la sociedad y de la cultura, reduciéndolos a demandas específicas y utilitaristas. Se determinan objetivos, se seleccionan contenidos, se decide acerca del tipo de actividades de aprendizaje que deben considerarse y se introduce la noción de diagnóstico de necesidades.

La década del 70 se considera el período de mayor difusión de este modelo tecnocrático que se sustenta en teorías conductistas, donde se plantea una diferencia entre el quehacer pedagógico de los expertos, ocupados en la construcción de la fundamentación curricular, y los docentes que deberán operativizar los diseños. Los procedimientos, técnicas e instrumentos de investigación y evaluación son estructurados, proponen respuestas cerradas – test, encuestas por muestreo–, fundados en marcos teóricos independientes de la realidad que se pretende conocer. La evaluación se plantea como necesaria para constatar objetivos a lograr, y culmina con la presentación de un currículum para ser aplicado.

En la conferencia Formas de organización curricular, Gayol recuerda lo siguiente:

“Como resultado de su diseño y aplicación, se presentaron currículum para ser APLICADOS. En nuestro país, como ejemplo de lo expresado se puede mencionar al Programa Nacional de Educación Física del año 1961 y el Programa de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires del año 1967” (2015: 4).

### **Paradigma Interpretativo - Simbólico - Fenomenológico**

Con antecedentes en la hermenéutica de los teólogos protestantes del siglo XVII, a comienzos del siglo XX surge el movimiento fenomenológico que estudia a los fenómenos tal como se muestran y son experimentados. Esta perspectiva considera a la realidad social como múltiple, dinámica, diversa, y entiende que los individuos necesitan ser comprendidos en su contexto y en el marco de su vida cultural y social.

Algunos exponentes de la fenomenología son Hüsserl, Heidegger, Dilthey y Blumer. Este último, sociólogo americano, acuña el término interaccionismo simbólico, posicionamiento desde el que se considera que el significado de las cosas se va construyendo en la interacción social con los otros, se actúa en función de este sentido construido, y lo relevante es la explicación y el significado que las personas asignan al funcionamiento de esas cosas.

Autores como Schutz y Young, representantes de la Fenomenología Social, consideran a la realidad social como una estructura conformada por las actividades de cada uno de sus miembros, interpretando la red de significados desde los cuales se construye ese orden. Estos planteos se enmarcan en un enfoque conceptual-empirista y dieron comienzo a un período de racionalidad práctica, que pone el acento en los contextos en los que las prácticas curriculares se desarrollan, afirmando que es necesario una adecuación de las teorías sociales a los distintos campos y ámbitos de aplicación.

En los inicios de la década del 70, y en contraposición al modelo teórico-técnico del período anterior, se produce una transformación y explosión en el campo curricular. Schwab, representante de esta corriente al observar cierta crisis en el campo de las ciencias sociales por sus generalizaciones, considera la necesidad de observar la práctica, los contextos y los ámbitos de aplicación. La teoría, según Popkewitz, es contemplativa y se utiliza para enriquecer y ayudar en la indagación.

Se realza la importancia del contenido disciplinar, valorando la presencia de los especialistas de las diferentes materias por sobre los generalistas curriculares. La selección de los contenidos, los métodos, las estrategias y los recursos didácticos, así como la promoción de proyectos innovadores, serán fundamentales para favorecer el desarrollo de lo cognitivo y la transformación

de las instituciones y sus prácticas. Con respecto a la evaluación, resulta importante considerar el desempeño del alumno durante el proceso de aprendizaje.

En contraposición a las teorizaciones universales, esta teoría considera necesario un eclecticismo más abierto, en donde se permita la adecuación del campo a los acontecimientos particulares de los currículum reales, en clases reales. Este paradigma de tinte conservador, se reconoce más por las interpretaciones de la realidad que por el cambio. Desde esta perspectiva la característica del currículum es su adecuación. En Argentina, adhiere a esa propuesta el Currículo de Educación Física para el Nivel Medio de la Provincia de Buenos Aires del año 1982, tal como plantea Gayol en la conferencia citada.

### **Paradigma Crítico**

La escuela de Frankfurt, con Habermas, Marcuse, Adorno y Horkheimer, se contrapone al positivismo y se propone desarrollar en las ciencias sociales una teoría emancipadora. Para Habermas, “Una ciencia social crítica es un proceso social que combina el proceso de la crítica, con la voluntad política de actuar para superar las contradicciones de la acción social y de las instituciones en cuanto a su racionalidad y justicia” (en Carr y Kemmis 1988: 157). El autor introduce el razonamiento dialéctico entre la práctica y la teoría para comprender la realidad, y postula la autonomía y la libertad a los fines de promover la emancipación de las personas de las relaciones sociales coercitivas existentes. Desde este lugar una ciencia crítica de la educación tiende a cambios y adecuaciones en los que se ponen en práctica los valores educativos, haciendo hincapié en la participación cooperativa y auto-reflexiva.

En el desarrollo de la investigación acción, se destacan los aportes de Stenhouse, Elliott, Carr y Kemmis. Al decir de Carr y Kemmis (1988: 78) se requiere “emancipar a los enseñantes de la sumisión al hábito y a la tradición, proporcionándoles destrezas y recursos, que les permitan reflexionar sobre las inadecuaciones de las diferentes concepciones de la práctica educativa y examinarlas críticamente”.

En la investigación acción, los maestros y los demás actores de la comunidad escolar son participantes activos, corresponsabilizándose por sus actos y

reflexionando sobre sus prácticas para impulsar las mejoras curriculares que promuevan propuestas superadoras en el aula. Los métodos de investigación son el análisis histórico, la crítica ideológica, el autoanálisis, la toma de decisiones por consenso y la colaboración. Las técnicas utilizadas son la observación, análisis de documentos y entrevistas; y los instrumentos: cuestionarios, notas de campo, grabaciones, fotografías y otros. Los resultados deben ser interpretados a la luz de las situaciones anteriores, ser comunicables, auténticos, y corroborados por los participantes.

La sociología crítica, al cuestionar los modelos tecnicistas, replantea qué, para qué y por qué se enseña, influenciada por la circulación de bibliografía pedagógica inscrita en este nuevo concepto de currículum, que toma entidad a partir de las obras de Stenhouse, reemplazando al concepto de planes y programas e incorporándose al discurso de las distintas administraciones educativas.

Stenhouse define al currículum como:

“una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un proyecto educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado a la práctica [...] es el medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia, consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa [...] objeto simbólico y significativo” (1991: 29-30).

Y en otro de sus textos refiere que el currículum posee “una existencia física, pero también un significado encarnado en palabras, imágenes, sonidos” (1993: 103).

Stenhouse adhiere a la noción de Schwab, pero avanza, presentando ejemplos para impulsar una nueva tradición investigativa en la que el protagonismo de los profesores lleva a cotejar sus teorías sobre el currículum, con su propia práctica curricular. Así, se establece un currículum cuyo rasgo es la reconstrucción.

Con otras palabras, la racionalidad emancipatoria, que surge de la teoría crítica como resultado de un proyecto interdisciplinario de integración social, plantea una situación dialéctica entre teoría y práctica. La teoría crítica del currículum,

en este contexto, propone presentar visiones críticas a los presupuestos de las políticas educativas prescriptivas, no sólo en la teoría sino también en la práctica. Al respecto, Kemmis expresa que

“las teorías sobre currículum y su interpretación son teorías sociales, no sólo en el sentido que reflejan la historia de las sociedades en las que aparecen, sino también en que encierran ideas sobre el cambio social y en particular, sobre el papel de la educación en la reproducción y transformación de la sociedad”(1988: 45).

Hacia el final de este apartado retomamos el pensamiento de Lundgren, quien vinculó las distintas teorías curriculares por considerar que, independientemente de su nivel, precisión y alcance, todas ellas implican relaciones entre sí, ya que explicitan cómo se selecciona y se organiza el conocimiento para la enseñanza y el aprendizaje.

Según Lundgren (en Kemmis 1988: 40), el currículum debiera organizarse incluyendo:

“1) una selección de contenidos y de objetivos para la reproducción social; es decir, una selección de los conocimientos y destrezas que han de transmitirse mediante la educación.

2) una organización del conocimiento y de las destrezas.

3) una indicación de los métodos relativos a los contenidos que deben ser enseñados; su orden y control.

Para construir un currículum, debe establecerse un conjunto de principios según los cuales se lleven a cabo la selección, la organización y los métodos para la transmisión.”

Estas teorías curriculares según los paradigmas en los cuales se enmarcaron y cuyo núcleo es el conocimiento, se fundamentan en supuestos filosóficos relativos a cómo se lo concibe; socio-históricos donde adquiere significado una organización específica en un contexto social; y psicológicos respecto a cómo se adquiere y procesa.

Adhiere a esta concepción en nuestro país la política educativa de los años 90, con la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes y los Diseños Curriculares Jurisdiccionales (Gayol 2015).



### **A título de cierre,**

En el último apartado del capítulo que estamos elaborando y con la intención de promover la reflexión desde las teorías a las prácticas y quizás dejar abiertos algunas interrogantes decimos que...

Las teorías sobre el currículum que mayores oposiciones han recibido son las que responden a versiones formativo-aplicativas y técnico-instrumentales. Como ejemplo se señala la versión empirista de los procesos políticos, sociales y culturales, los escasos momentos de reflexión sobre qué y por qué enseñar y el excesivo control sobre las prácticas docentes. Sin embargo, estas teorías conforman el modelo más difundido y utilizado por distintos gobiernos y sistemas educativos, con el objetivo y la intencionalidad (más o menos explícita según los tiempos) de regular las instituciones educativas. La perspectiva práctica se convierte, así, en un instrumento válido para proyectar, desarrollar y analizar la enseñanza, conformando una estructura de control social eficiente en un contexto burocrático.

Por el contrario, desde la perspectiva crítica en su dimensión teórica se propone un modelo racional, entendiendo al currículum como un conjunto de procedimientos hipotéticos en donde se explicitan intenciones educativas que cada docente podrá y deberá resolver en clase. No obstante, este modelo es visto como abstracto e incapaz de adaptarse a la realidad y diversidad educativa, por requerir una democratización y descentralización de las decisiones de los equipos centrales de los sistemas educativos. Desde esta perspectiva crítica se cruzan los ejes sustantivos del curriculum, proporcionando herramientas conceptuales y analíticas, pero, si bien se avanza sobre la selección de contenidos y organización de conocimientos, no se explicitan claramente cuestiones o respuestas para resolver los problemas del currículum en el aula.

Algunos autores afirman que el campo del currículum debería repensarse a la luz de los tiempos en las sociedades post industriales globalizadas impactadas por la información, las nuevas tecnologías y distintos tipos de desigualdades y demandas. Las relaciones entre sociedad, escolaridad y currículum nos

marcarían la necesidad de evitar que los diseños curriculares se transformen en una prescripción estandarizada y burocrática.

## **Bibliografía**

Carr, W. y Kemmis, S (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona:

Martínez Roca.

de Alba, A. (1998). *Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Gayol, M. (2006). "Decisiones metodológicas en un estudio descriptivo histórico". En *2das Jornadas de Investigación*. IdIHCS- AEIEF- UNLP/Conicet.

Gayol, M. (2015). "Formas de organización Curricular". En *Coloquio Currículum, Sujeto y Saber*. IdIHCS- CICES- UNLP/Conicet.

Gimeno Sacristán, J. y A. Pérez Gómez (1993). *Comprender y transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. y otros (2011). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Morata.

Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículum y la escolarización*. Madrid: Morata

Popkewitz, Th. (1988). *Paradigmas e ideología en la Investigación educativa*. Madrid: Mondadori.

Rodriguez, N. *Los tres paradigmas de la Investigación en Educación*  
Recuperado de

[http://clasev.net/v2/pluginfile.php/24889/mod\\_resource/content/1/Los\\_tres\\_paradigmas\\_%20en\\_educacion.pdf](http://clasev.net/v2/pluginfile.php/24889/mod_resource/content/1/Los_tres_paradigmas_%20en_educacion.pdf) . Consultado en octubre de 2016

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Terigi, F. (1999). *Currículum. Itinerarios para aprender un territorio*. Buenos Aires: Santillana

Uro, L. y Fittipaldi, G (2015). "Currículum". En Carballo, C. (coord.). *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la Educación Física en la Argentina*. Buenos Aires: Prometeo, 113-118.