

Departamento de "Teoria i Història de L'Educació"  
INEFC - Barcelona  
UNIVERSITAT DE BARCELONA

Programa:

*Creixement i desenvolupament motor. 1991-1993*

# **EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA**

**ESTUDIO COMPARATIVO DEL CURRÍCULUM DE  
DIFERENTES PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA**

**TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE DOCTORA EN  
"FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN"  
(Sección Ciencias de la Educación)**

**Presentada por:  
Teresa Lleixà Arribas**

**Director:  
Antoni Petrus Rotger**

***Barcelona, Noviembre 1998***

---

## AGRADECIMIENTOS

Durante la realización de la presente tesis he recibido numerosas muestras de solidaridad y cooperación de todas aquellas personas a las que, por un motivo u otro, he consultado o he comentado algún aspecto de la misma. Quiero expresar, a todas ellas, mi sincero agradecimiento.

Deseo también expresar mi agradecimiento a todos aquellos que generosamente me han aportado documentos relativos a los currículos de Educación física de los diferentes países europeos:

ALFIERI, Fiorenzo  
Regidor de Educación del  
Ajuntamiento de Turín

BERTIGLIA, M.  
Provveditorato agli studi di  
Torino

BIONDI, Giovanni  
Eurydice-Florenca

BLANC, Lluís  
Oficina de Cooperació  
Educativa i Científica amb la  
Comunitat Europea  
Direcció General de  
Promoció Educativa  
Departament d'Ensenyament

BONHOMME, Guy  
Association des Enseignants  
d'Education Physique et  
Sportive

CONSULADO ALEMÁN EN  
BARCELONA

DIAS FERRERIRA ALVES, M. Gracia  
Universidade Portuguesa

GORBACHO, Toni (†)  
Escuela Alemana de  
Barcelona

REITELMANN Dr.  
Sekretariat der Ständigen  
Konferenz der  
Kultusminister der Länder  
in der Bundesrepublik  
Deutschland

RICHARD, Claudette (†)  
Lycée Français de  
Barcelona

ROCHA, Leonardo  
Escola Superior de  
Educação de Lisboa

SILVA, Idália  
Ministério da Educação  
Departamento da  
Educação Básica

SIMON, Wolfgang  
INEFC - Barcelona

SUBIRATS, M. Angels  
Universitat Barcelona  
(Programa Erasmus)

**ÍNDICE****VOLUMEN I****INTRODUCCIÓN**

1.- Antecedentes y motivaciones.....	9
2.- Perspectivas educativas de la Unión Europea.....	12
3.- Concreción de los objetivos de la tesis.....	15
4.- Consideraciones metodológicas.....	18
5.- Estructura de la tesis.....	20

**PRIMERA PARTE:  
MARCO CONCEPTUAL**

**CAPÍTULO 1.- CURRÍCULUM: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

1.1.- Concepto de currículum: aproximación histórica y significado actual.....	25
1.1.1.- Perspectiva histórica de las teorías curriculares.....	25
1.1.2.- Significado de currículum.....	28
1.1.3.- Currículum y conceptos afines.....	31
1.2.- Principales tendencias en el estudio del currículum.....	33
1.2.1.- Pertinencia de la Teoría Curricular.....	33
1.2.2.- Clasificación de teorías curriculares.....	34
1.2.3.- Teoría crítica del currículum.....	37
1.3.- Características del currículum.....	39
1.3.1.- Sí o no, al currículum básico, oficial y prescriptivo.....	40
1.3.2.- Currículum cerrado -currículum abierto.....	41
1.3.3.- Modelos curriculares.....	44
1.3.4.- El currículum oculto.....	45
1.4.- Factores condicionantes en la elaboración del currículum.....	47
1.4.1.- Cultura y currículum.....	47
1.4.2.- Aprendizaje y currículum.....	50
1.4.3.- El currículum basado en la experiencia práctica.....	56
1.5.- Elementos del currículum y su organización.....	58
1.5.1.- Estructura básica del currículum.....	58
1.5.2.- Objetivos o contenidos. ¿Qué rige el currículum?.....	59
1.5.3.- Organización del currículum. Currículum transversal. Currículum espiral.....	64

1.6.- Evaluación del currículum.....	68
1.6.1.- Alternativas a la evaluación por objetivos.....	69
1.6.2.- Proceso de información y toma de decisiones en la evaluación.....	70
1.7.- Educación física y teoría del currículum.....	71

## CAPÍTULO 2.- LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: DESDE EL SIGLO XIX HASTA LA ÉPOCA ACTUAL.

2.1.- Incorporación de la Educación física al mundo escolar. Elementos clave del siglo XIX.....	75
2.1.1.- La Educación física y la escuela en el siglo XIX.....	76
2.1.2.- Las pedagogías libertarias y el concepto de educación integral.....	84
2.1.3.- Escuelas y movimientos gimnásticos.....	91
2.1.4.- Olimpismo y deporte escolar.....	97
2.2.- Evolución de la Educación física escolar en el siglo XX.....	100
2.2.1.- Perspectiva filosófico-antropológica: Diversas conceptualizaciones en el ámbito de la Educación física.....	101
2.2.2.- Perspectiva pedagógica: Educación física y pedagogía activa.....	106
2.2.3.- Perspectiva psicológica: Tendencias psicomotrices y desarrollo de la Educación física.....	114
2.2.4.- Perspectiva social: Incidencia de la vida social en el ámbito de la Educación física.....	116
2.3.- Consolidación de la Educación física como disciplina escolar.....	124
2.3.1.- Formulación de los objetivos de la Educación física.....	124
2.3.2.- Determinación de contenidos de la Educación física.....	132
2.3.3.- Evaluación de la Educación física.....	138

## CAPÍTULO 3.- LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL CURRÍCULUM OFICIAL.

3.1.- Evolución histórica del currículum de Educación física .....	143
3.1.1.- Legislación educativa y Educación física antes de 1965.....	144
3.1.2.- La Educación física en la ley de Diciembre de 1965.....	146
3.1.3.- La Educación física en la Ley General de Educación de 1970.....	148
3.1.4.- La Educación física en los programas renovados de 1981.....	154
3.1.5.- La Educación física en las Orientaciones y Programas de la Generalitat de Catalunya.....	156
3.2.- La Educación física en el currículum de la Reforma educativa.....	159
3.2.1.- La LOGSE: el marco jurídico.....	159
3.2.2.- El marco curricular.....	162
3.2.3.- La Educación física en el currículum de Cataluña: primeras consideraciones.....	164

**SEGUNDA PARTE:  
COMPARACIÓN CURRICULAR**

INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN COMPARATIVA.....	169
 CAPÍTULO 4.- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	 173
4.1.- Génesis y evolución de la Educación Comparada.....	174
4.2.- Fundamentos científicos de la metodología comparativa.....	178
4.3.- La metodología comparativa en la Educación Comparada.....	180
4.4.- El método en Educación Comparada. Su aplicación en la comparación del currículum de Educación física.....	184
4.4.1.- Descripción.....	184
4.4.2.- Interpretación.....	188
4.4.3.- Yuxtaposición.....	189
4.4.4.- Comparación.....	189
 CAPÍTULO 5.- ALEMANIA(Renania del Norte-Westfalia): CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMARIA.....	 191
5.1.- Alemania: Sistema educativo.....	191
5.1.1.- Contexto.....	191
5.1.2.- Recorrido histórico.....	192
5.1.3.- Estructura y etapas educativas.....	193
5.2.- Alemania: Currículum de Primaria.....	196
5.2.1.- Organización de la enseñanza primaria. Áreas educativas y horarios.....	196
5.2.2.- Estructura curricular.....	198
5.3.- Alemania (Renania-Westfalia): Currículum de Educación física en primaria.....	194
5.3.1.- Denominación del área.....	200
5.3.2.- Fundamentación del currículum de Educación física.....	201
5.3.3.- Finalidades y objetivos.....	202
5.3.4.- Contenidos.....	206
5.3.5.- Orientaciones didácticas generales.....	209
5.3.6.- Orientaciones para la programación.....	212
5.3.7.- Orientaciones para la evaluación.....	214
5.3.8.- Elementos para la aplicación del currículum Horarios. Profesorado.....	216
5.3.9.- Actividades paralelas. Actividad física en horario no lectivo.....	217
5.4.- A modo de síntesis.....	218

..

CAPÍTULO 6.- FRANCIA: CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMARIA..	221
6.1.- Francia: Sistema educativo.....	221
6.1.1.- Contexto.....	221
6.1.2.- Recorrido histórico.....	221
6.1.3.- Estructura y etapas educativas.....	222
6.2.- Francia: Currículum de Primaria.....	225
6.2.1.-Organización de la enseñanza primaria. Areas educativas y horarios.....	225
6.2.2.-Estructura curricular.....	226
6.3.- Francia: Currículum de Educación física en primaria.....	229
6.3.1.- Denominación del área.....	229
6.3.2.- Fundamentación y justificación del área de Educación física..	230
6.3.3.- Finalidades y objetivos.....	231
6.3.4.- Contenidos.....	234
6.3.5.- Orientaciones didácticas generales.....	237
6.3.6.- Orientaciones para la programación.....	240
6.3.7.- Orientaciones para la evaluación.....	242
6.3.8.- Elementos para la aplicación del currículum Horarios. Profesorado.....	244
6.3.9.- Actividades paralelas. Actividad física en horario no lectivo....	246
6.4.- A modo de síntesis.....	247
CAPÍTULO 7.- ITALIA: CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMARIA.....	249
7.1.- Italia: Sistema educativo.....	249
7.1.1.- Contexto.....	249
7.1.2.- Recorrido histórico.....	249
7.1.3.- Estructura y etapas educativas.....	251
7.2.- Italia: Currículum de Primaria.....	255
7.2.1.- Organización de la enseñanza primaria. Áreas educativas y horarios.....	255
7.2.2.- Estructura curricular.....	255
7.3.- Italia: Currículum de Educación física en primaria.....	258
7.3.1.- Denominación del área.....	258
7.3.2.- Fundamentación y justificación del área de Educación física..	258
7.3.3.- Finalidades y objetivos.....	260
7.3.4.- Contenidos.....	262
7.3.5.- Orientaciones didácticas generales.....	265
7.3.6.- Orientaciones para la programación.....	266
7.3.7.- Orientaciones para la evaluación.....	267
7.3.8.- Elementos para la aplicación del currículum. Horarios. Profesorado.....	268
7.3.9.- Actividades paralelas. Actividad física en horario no lectivo.....	270
7.4.- A modo de síntesis.....	270

CAPÍTULO 8.- PORTUGAL: CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMARIA.....	273
8.1.- Portugal: Sistema educativo.....	273
8.1.1.- Contexto.....	273
8.1.2.- Recorrido histórico.....	273
8.1.3.- Estructura y etapas educativas.....	274
8.2.- Portugal: Currículum de Primaria.....	277
8.2.1.- Organización de la enseñanza primaria. Áreas educativas y horarios.....	277
8.2.2.- Estructura curricular.....	280
8.3.- Portugal: Currículum de Educación física en primaria.....	281
8.3.1.- Denominación del área.....	281
8.3.2.- Fundamentación y justificación del área de Educación física.....	282
8.3.3.- Finalidades y objetivos.....	285
8.3.4.- Contenidos.....	289
8.3.5.- Orientaciones didácticas generales.....	292
8.3.6.- Orientaciones para la programación.....	296
8.3.7.- Orientaciones para la evaluación.....	298
8.3.8.- Elementos para la aplicación del currículum Horarios. Profesorado.....	299
8.3.8.- Actividades paralelas. Actividad física en horario no lectivo.....	301
8.4.- A modo de síntesis.....	303
 CAPÍTULO 9.- REINO UNIDO (Inglaterra y Gales): CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMARIA.....	 305
9.1.- Inglaterra y Gales: Sistema educativo.....	305
9.1.1.- Contexto.....	305
9.1.2.- Recorrido histórico.....	306
9.1.3.- Estructura y etapas educativas.....	307
9.2.- Inglaterra y Gales: Currículum de Primaria.....	310
9.2.1 Organización de la enseñanza primaria. Áreas educativas y horarios.....	311
9.2.2.- Estructura curricular.....	312
9.3.- Inglaterra y Gales: Currículum de Educación física en primaria.....	313
9.3.1.- Denominación del área.....	313
9.3.2.- Fundamentación y justificación del área de Educación física.....	313
9.3.3.- Finalidades y objetivos.....	315
9.3.4.- Contenidos.....	317
9.3.5.- Orientaciones didácticas generales.....	320
9.3.6.- Orientaciones para la programación.....	323
9.3.7.- Orientaciones para la evaluación.....	324
9.3.8.- Elementos para la aplicación del currículum. Horarios. Profesorado.....	325

9.3.9.- Actividades paralelas. Actividad física en horario no lectivo.....	327
9.4.- A modo de síntesis.....	329
CAPÍTULO 10.- LOS CURRÍCULOS DE EDUCACIÓN FÍSICA DE PRIMARIA EN ESPAÑA (M.E.C.) Y CATALUÑA.....	331
10.1.- El currículum de Educación física de primaria en España M.E.C.).....	331
10.1.1.- Denominación del área.....	331
10.1.2.- Fundamentación y justificación del área de Educación física.....	332
10.1.3.- Finalidades y objetivos.....	334
10.1.4.- Contenidos.....	335
10.1.5.- Orientaciones didácticas generales.....	338
10.1.6.-Orientaciones para la programación.....	342
10.1.7.-Orientaciones para la evaluación.....	344
10.1.8.- Elementos para la aplicación del currículum Horarios. Profesorado.....	346
10.1.9.-Actividades paralelas. Actividad física en horario no lectivo..	348
10.2.- Cataluña: Currículum de Educación física en primaria.	348
10.2.1.- Denominación del área.	348
10.2.2.- Fundamentación y justificación del área de Educación física.	349
10.2.3.- Finalidades y objetivos.....	350
10.2.4.- Contenidos.....	352
10.2.5.- Orientaciones didácticas generales.....	354
10.2.6.-Orientaciones para la programación.....	357
10.2.7.-Orientaciones para la evaluación.....	359
10.2.8.- Elementos para la aplicación del currículum Horarios. Profesorado.....	360
10.2.9.-Actividades paralelas. Actividad física en horario no lectivo...	362
10.3.- A modo de síntesis.....	363
CAPÍTULO 11.- COMPARACIÓN DEL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LOS PAÍSES SELECCIONADOS.....	365
11.1.- Elementos y marco de referencia de la comparación.....	365
11.1.1.- Unidades de comparación.....	365
11.1.2.- Variables de la comparación.....	367
11.1.3.- Marco de referencia.....	368
11.2.- Denominación del área.....	372
11.2.1.- Yuxtaposición de las denominaciones del área.....	372
11.2.2.- Comparación de las denominaciones del área .....	372
11.3.- Fundamentación y justificación del área de Educación física.....	374
11.3.1.- Yuxtaposición de la fundamentación y justificación del área.	375
11.3.2.- Comparación de la fundamentación y justificación del área.	376

11.4.- Finalidades y objetivos.....	378
11.4.1.- Normatividad de los objetivos.....	378
11.4.2.- Naturaleza de los objetivos generales. Yuxtaposición. Comparación.....	381
11.5.- Los contenidos.....	397
11.5.1.- Yuxtaposición de los contenidos.....	397
11.5.2.- Comparación de los contenidos.....	400
11.6.- Orientaciones didácticas generales.....	408
11.6.1.- Orientaciones didácticas y currículum oficial.....	408
11.6.2.- Yuxtaposición de las orientaciones didácticas.....	408
11.6.3.- Comparación de las orientaciones didácticas genrales.....	412
11.7.- Orientaciones para la programación.....	417
11.7.1.- Yuxtaposición de las orientaciones para la programación.....	417
11.7.2.- Comparación de las orientaciones para la programación.....	419
11.8.- Orientaciones para la evaluación.....	421
11.8.1.- Variables para la comparación.....	422
11.8.2.- Yuxtaposición de los temas referentes a la evaluación.....	422
11.8.3.- Comparación de las orientaciones para la evaluación.....	425
11.9.- Elementos de aplicación del currículum.....	427
11.9.1.- Horarios Yuxtaposición. Comparación.....	427
11.9.2.- Profesorado. Yuxtaposición. Comparación.....	429
11.10.- Actividades paralelas. Actividades físicas en horario no lectivo.....	430
11.10.1.- Yuxtaposición de la actividad física en horario no lectivo.....	430
11.10.2.- Comparación de la actividad física en horario no lectivo.....	431
11.11.- Síntesis comparativa general.....	432
11.11.1.- La identidad del área. Objetivos y contenidos.....	432
11.11.2.- La intervención didáctica.....	435
11.11.3.- Elementos de aplicación del currículum.....	437
CAPÍTULO 12.- VALORACIÓN DE LA COMPARACIÓN.....	439
12.1.- Denominación del área.....	439
12.2.- Fundamentación y justificación del área de Educación física.....	440
12.3.- Finalidades y objetivos.....	441
12.3.1.- Normatividad de los objetivos.....	441
12.3.2.- Naturaleza de los objetivos.....	443
12.4.- Los contenidos.....	445
12.5.- Orientaciones didácticas generales.....	448
12.6.- Orientaciones para la programación.....	448
12.7.- Orientaciones para la evaluación.....	452
12.8.- Elementos de aplicación del currículum.....	456

12.8.1.-Horarios.....	456
12.8.2.- Profesorado.....	456
12.9.- Actividades paralelas. Actividad física en horario no lectivo.....	457
CAPÍTULO 13: CONCLUSIONES.....	459
13.1.- Conclusiones en relación a los objetivos formulados.....	459
13.2.- Limitaciones de la tesis.....	466
13.3.- Reflexión final.....	467
BIBLIOGRAFÍA.....	469
Bibliografía general.....	471
Bibilografía específica: Educación física en Europa.....	498

## VOLUMEN II

### ANEXOS

- ANEXO 1. Currículum de los diferentes Países de la Unión Europea.  
Anexo 1a. Currículum de Alemania (Renainia del norte- Westfalia).  
Anexo 1b. Currículum de Francia.  
Anexo 1c. Currículum de Italia.  
Anexo 1d. Currículum de Portugal.  
Anexo 1e. Currículum de Reino Unido (Inglaterra y Gales).
- ANEXO 2. Información personalizada.
- ANEXO 3. Cálculo de frecuencias de los objetivos educativos.

# INTRODUCCIÓN

## 1.- Antecedentes y motivaciones

La investigación sobre las diferentes temáticas propias del mundo escolar ocupaba, hasta hace pocos años, posiciones secundarias, muy alejadas de otras líneas de investigación, como por ejemplo aquellas inscritas en los ámbitos industrial o tecnológico, cuyos resultados tienen repercusiones más inmediatas que optimizan su rendimiento. Tenemos el convencimiento, sin embargo, de que la investigación educativa va adquiriendo progresivamente mayor relevancia, convencimiento corroborado por el incremento que vienen experimentando las publicaciones sobre el tema educativo.

Nos gustaría pensar que esta preocupación por la educación es fruto, prioritariamente, de un interés especial por el bienestar de la infancia y por el desarrollo de la cultura. Somos conscientes, no obstante, de que otros factores se unen a esta preocupación y actúan de forma decisiva impulsando el interés por el mundo educativo y en concreto por el escolar. Por una parte, se encuentran los factores de índole política —tengamos en cuenta que la educación es uno de los principales indicadores del nivel socioeconómico de un país—; por otra, y claramente vinculados con los primeros, se encuentran los factores sociales, que abarcan los mecanismos de control de las clases dominantes a través de la educación. Ahora bien, sean cuales sean los detonantes, lo cierto es que, en nuestra sociedad, la investigación educativa está experimentando un auge notable.

Entre los diferentes temas objeto de investigación se hallan las materias educativas que componen el currículum escolar. En este contexto la Educación física, por ser una disciplina en claras vías de expansión, centra el interés de un determinado sector de profesionales del ámbito pedagógico, entre los cuales me cuento yo misma.

Como profesional que lleva años de dedicación en la docencia de la Educación física, he tenido la ocasión de relacionarme progresivamente con la investigación en este ámbito. En mis años como profesora en la escuela primaria y secundaria intenté llevar a la práctica mis propias creencias respecto a la Educación física, creencias que se concretan en las siguientes palabras ya expresadas por mí misma, en una publicación no

muy reciente, pero que mantiene una cierta vigencia: *"En la escuela, la Educación física ejerce su función educativa actuando específicamente sobre la motricidad infantil. Por ello, potencia una diversidad de experiencias sobre las cuales poder consolidar la evolución de la conducta motriz y facilita una serie de aprendizajes que permiten que ésta se vaya modificando. Estos aprendizajes, en su vertiente más intrínseca, satisfacen la necesidad de movimiento de los niños y niñas, así como las exigencias de su crecimiento, al tiempo que les permiten hacer uso de su natural curiosidad posibilitándoles la interacción de su cuerpo con el medio físico. También favorecen la tendencia del alumno a expresarse y comunicarse, abriéndole así un camino para que encuentre un equilibrio entre la propia vida afectiva y la relación con los demás. En su vertiente más extrínseca, se harán eco de la actividad física como un fenómeno cultural y ayudarán al niño a adquirir formas de movimiento humano, elaboradas en el medio histórico-sociocultural en que han ido evolucionando"*. (LLEIXÀ, 1990, 117),

Puedo afirmar que esta primera época de docencia en la escuela estuvo impregnada, sobre todo, por una constante preocupación por relacionar los conocimientos obtenidos en mi formación como profesora de Educación física y pedagoga, con las vicisitudes del día a día.

Más tarde, como miembro de la comisión que elaboró el currículum de Educación física de primaria para la Reforma educativa en Cataluña, tuve ocasión de entrar en contacto con los detalles, las dificultades y la casuística del currículum. Por ello soy consciente de algunas de las deficiencias de su estructuración, las cuales no dudo que puedan ser subsanadas a través de aportaciones científicas más precisas relacionadas con dicho currículum.

Finalmente, como formadora del profesorado especialista en Educación física, he llegado a la siguiente convicción: una reflexión continuada sobre la temática de la enseñanza de la Educación física en la escuela es absolutamente necesaria para todos aquellos que pretendemos formar a futuros maestros. Al mismo tiempo, la orientación que tome la formación del profesorado dependerá, en gran medida, del concepto que tengamos del currículum escolar. PÉREZ GÓMEZ (1983, 128) también pone de manifiesto esta relación entre la conceptualización del currículum y la formación del profesorado con las siguientes palabras: *"La formación del profesorado no puede considerarse un ámbito autónomo de conocimiento y decisión. Por el contrario, las orientaciones adoptadas a lo largo de su historia se encuentran profundamente determinadas por los conceptos de escuela, enseñanza y currículum que prevalecen en cada época. De este modo, y a partir de la particular definición de estos conceptos se desarrollan imágenes y metáforas que pretenden definir la función del docente como profesional en la escuela y en el aula."* Considero, además, que una reflexión que nos conduzca a las referidas conceptualizaciones, favorece la ampliación de criterios y reduce el dogmatismo contra el cual es necesario

luchar tenazmente en la profesión docente si pretendemos formar a miembros de una sociedad más libre y solidaria.

Con las anteriores situaciones, se ha ido despertando mi interés por el estudio del currículum de Educación física. Es evidente que dicho currículum ha experimentado cambios substanciales desde la implantación de esta materia como disciplina educativa. En función de las diversas ideologías bajo las cuales ha sido considerado, el currículum de Educación física ha respondido, según el momento histórico, a planteamientos médico-higienistas, de transmisión ideológica, o bien esencialmente educativos. En el momento actual, la Educación física constituye un área de la enseñanza primaria<sup>1</sup> y como tal es regida por un currículum oficial que deberá ser interpretado y adaptado para su aplicación a cada situación concreta. Todo ello nos lleva al tema que centrará la presente tesis, es decir, el "Currículum de Educación física en la enseñanza primaria".

Con la intención de obtener una visión detallada del currículum de Educación física de primaria, contextualizada en la Europa actual, el principal objetivo de la tesis será: *Comparar el currículum de Educación física en la enseñanza primaria de diferentes países de la Unión Europea.*

Tengamos en cuenta que los autores y especialistas en Educación Comparada, convergen en afirmar que la utilidad de la comparación radica en poder llegar a conclusiones que permitan mejorar los hechos educativos comparados. De forma más concreta y referida a los planes de estudio, LÊ THÀNH KHÔI (1981, 51) dice "*La comparaison des programmes et des plans d'études montre l'importance attachée par chaque société respectivement à la formation intellectuelle, morale, physique et esthétique et, dans le champ des connaissances elles-mêmes, l'importance attribuée aux différentes disciplines littéraires et scientifiques et à leur contenu [...] à chaque étape du développement de l'enfant*".<sup>2</sup>

En nuestro caso, la comparación de currículos oficiales de Educación física pretende, fundamentalmente, conducirnos a una reflexión sobre esta disciplina educativa que nos permita optimizar la contextualización del currículum oficial en la escuela y su aplicación en cada uno de los niveles educativos.

---

<sup>1</sup> Aunque la Educación física constituye también un área de la enseñanza secundaria, nuestro interés, por motivos profesionales, se centra en la escuela primaria.

<sup>2</sup> *La comparación de los programas y de los planes de estudio muestra la importancia acordada por cada sociedad a la formación intelectual, moral, física y estética, respectivamente, y, en el campo de los conocimientos, la importancia atribuida a las diferentes disciplinas literarias y científicas y a su contenido [...] en cada etapa del desarrollo infantil.* (Traducción de la autora)

## 2.- Perspectivas educativas de la Unión Europea

Puesto que el marco de la comparación será la Unión Europea, queremos resaltar algunos aspectos que nos aproximen a la realidad educativa de la Europa actual.

La Europa rica y diversa que se ha ido formando a lo largo de los siglos ha experimentado cambios bruscos en los últimos tiempos. El tratado de Maastricht, firmado el 7 de febrero de 1992, es una pieza clave en la intención de progresar desde una Comunidad Europea, en la que el interés era fundamentalmente económico, a una Unión Europea en la que se agregan otros intereses políticos y sociales. No olvidemos que la Comunidad Económica Europea resulta del tratado de Roma de 1957 y que tiene como objetivos establecer un mercado y unas tarifas externas comunes, elaborar una política conjunta para la agricultura y para el movimiento de la mano de obra, y fundar instituciones comunes para el desarrollo económico. El tratado de Maastricht, por el contrario, es más ambicioso en lo que se refiere a los temas políticos y sociales, ya que persigue *"...una Unión cada vez más estrecha entre los pueblos de Europa, en la cual las decisiones serán tomadas de la forma más próxima posible a los ciudadanos"* (Título 1, artículo A).

Si en el plano económico el mercado único progresa, no ocurre lo mismo con el tema de la cultura y de manera particular con la educación. De hecho, la educación no ocupa un lugar significativo en los tratados europeos. Además, tal como indica KLEIN (1994, 11) mientras que los acuerdos que afectan a temas de política comunitaria requieren mayoría en sus votaciones, cuando se trata del tema educativo, en Bruselas o en Estrasburgo, se exige unanimidad. Ello dificulta enormemente el consenso en las decisiones relativas a los programas educativos, donde los particularismos nacionales tienen mucho que decir.

Aunque, como hemos señalado, la educación no ocupa un lugar significativo en los tratados de la Unión Europea, no debemos por ello pensar que es un tema que merece poca atención en el proyecto europeo. Consideramos como indicador de la importancia que se atribuye al tema educativo en el plano internacional, el informe que el director general de la UNESCO confió a una comisión presidida por Jacques DELORS (1996), en el que los autores reflexionan sobre la educación en el siglo XXI. Respecto a la importancia de la educación en el futuro de la humanidad, son significativas las primeras palabras de dicho informe: *"Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social"* (DELORS, 1996, 13). Evidentemente el informe es muy extenso y se refiere a una amplia gama de temas relacionados con la educación entre los que destacamos la mundialización de los campos de la actividad humana, la participación democrática o la cooperación

*aranceles de las aduanas o las normas de control sanitario de los alimentos, pero la UE se equivocaría si pensara que la integración europea debe suponer que los países europeos deben renunciar a su cultura, a su lengua, a sus tradiciones, a su diversidad..., resumiendo, a los valores singulares en los que se asientan y que los definen”*

Es evidente que el objetivo final de un análisis a nivel europeo, no debe ser la uniformidad, pero sí el poder establecer unos ejes comunes que confieran coherencia a la globalidad. En relación a la Educación física, que es el tema que nos ocupa, consideramos necesario establecer criterios comunes que permitan desarrollar esta disciplina en toda su amplitud, al tiempo que faciliten su adecuación a cada contexto concreto. Tal iniciativa referida a la educación en general tiene precedentes claros en la red *Eurydice*, red europea de información sobre la educación, cuyo objetivo principal es favorecer los intercambios de información sobre los sistemas y las políticas nacionales en el ámbito de la educación. En otras palabras, *Eurydice* contribuye a la comprensión mutua y a la intensificación de la cooperación entre los Estados miembros de la Unión Europea. Ello es, precisamente, parte del objetivo perseguido en la elaboración de esta tesis.

Finalmente, quisiéramos señalar también la importancia de establecer unas directrices comunes en el ámbito educativo, en una Europa que tiende hacia la homogeneización de titulaciones que permitan la permeabilidad en el mercado del trabajo. Aunque esta temática se ha debatido con más frecuencia en relación a titulaciones superiores<sup>3</sup>, resulta obvio que la enseñanza primaria no puede mantenerse al margen de esta tendencia. Es evidente que en este proceso de homogeneización de titulaciones serán necesarios unos mínimos comunes en la formación básica. Tengamos en cuenta, además, que el currículum de la escuela primaria condiciona directamente el currículum de los estudios de formación del profesorado. Por todo ello nos parece importante dedicar una especial atención a la enseñanza primaria en Europa.

Tal como ya hemos indicado, en esta tesis compararemos el currículum de Educación física de la enseñanza primaria en diferentes países de la Unión Europea. A la hora de seleccionar, entre los diferentes Estados-nación miembros de la Unión Europea, los currículos que serán objeto de estudio y comparación, hemos escogido los que corresponden a Alemania (Renania del Norte-Westfalia), Francia, Italia, Portugal y Reino Unido (Inglaterra y Gales).

La selección responde a diversos criterios. Un primer criterio sería el de proximidad geográfica a nuestro país por lo cual se han escogido los

---

<sup>3</sup> Resulta de interés sobre este tema los diferentes artículos que forman la sección *Tribuna: Europa: Espai i temps per a l'educació, la formació i la recerca*, del número 5 de la Revista Temps d'educació (septiembre 1991, Barcelona: Divisió de Ciències de l'educació de la UB)

países más cercanos. El criterio de representatividad histórica ha tenido también un peso importante. Finalmente se ha tenido en cuenta que estos países han adoptado recientemente reformas curriculares o bien nuevas orientaciones en la aplicación curricular. Con todo ello debemos admitir que reconocemos la subjetividad que entraña una selección de este tipo.

En lo que respecta a nuestro país, no sólo hemos creído adecuado tener en cuenta para la comparación el currículum del M.E.C., currículum que rige las comunidades autónomas cuya estructura educativa depende de esta Administración central, sino también el currículum de la Generalitat de Cataluña<sup>4</sup>, por ser ésta la comunidad autónoma en la que se inscribe geográficamente la tesis.

### 3.- Concreción de los objetivos de la tesis

Como hemos indicado en lo que pretendía ser una primera aproximación al tema de la tesis, el objetivo principal de la misma es:

- ***Comparar el currículum de Educación física en la enseñanza primaria de diferentes países de la Unión Europea.***

Quisiéramos dejar constancia de que han sido tres las intenciones principales que nos han conducido a formular el mencionado objetivo:

- Reflexionar sobre qué se enseña en Educación física, con qué finalidad y cómo se organizan los contenidos.
- Realizar un estudio comparativo que pueda servir de documento de trabajo para la elaboración de nuevos currículos en futuras revisiones o reformas educativas.
- Obtener informaciones detalladas de los currículos de Educación física, a fin de facilitar el camino en la armonización de las legislaciones educativas de los diferentes países de la Unión Europea.

Descendiendo en la escala de la especificidad hemos planteado los objetivos concretos de la tesis. El hecho de que nos planteemos la comparación del currículum de Educación física de diferentes países de la Unión Europea, así como las ideas previas que tenemos sobre esta

---

<sup>4</sup> El currículum de Cataluña se ha elaborado como consecuencia del traspaso de servicios, en materia educativa, de la Administración del Estado a la Generalitat de Catalunya en 1980 (apartado B del anexo del Real Decreto 20809/1980 del 3 de octubre). Según este traspaso de servicios le corresponde a la Generalitat el desarrollo de las enseñanzas mínimas prescritas por el Estado.

internacional. Con la intención de ir concretando hacia el tema de nuestra tesis quisiéramos resaltar dos fragmentos del informe DELORS. El primero se refiere a la necesidad de una educación básica de calidad que inculque el gusto y el placer de aprender:

*“...Para poder utilizar bien ese potencial la persona debe poseer todos los elementos de una educación básica de calidad. Mejor aún, es deseable que la escuela le inculque más el gusto y el placer de aprender, la capacidad de aprender a aprender, la curiosidad del intelecto.”( DELORS, 1996, 21)*

El segundo fragmento que resaltamos se refiere al imperativo de explorar todas las capacidades de la persona, entre las que se mencionan las aptitudes físicas.

*“...otra obligación destacada por este informe, no dejar sin explorar ninguno de los talentos que, como tesoros, están enterrados en el fondo de cada persona. Citemos, sin ser exhaustivos, la memoria, el raciocinio, la imaginación, las aptitudes físicas, el sentido de la estética, la facilidad para la comunicación con los demás, el carisma natural del dirigente, etc. Todo ello viene a confirmar la necesidad de comprenderse mejor uno mismo”. ( DELORS, 1996, 23)*

Con las anteriores citas, nuestra intención no es otra que la de mostrar cómo la Educación primaria y la Educación física constituyen dos temas de interés al pensar en la educación con una perspectiva de futuro. Hemos indicado, sin embargo, que resulta dificultoso un consenso en las decisiones relativas a los programas educativos en el plano europeo. Por todo ello, consideramos de gran trascendencia poder establecer las convergencias y divergencias existentes entre los diferentes currículos de Educación física que se están dando en la Unión Europea, ya que un estudio de esta índole nos permitirá crear un marco de reflexión que podría facilitar tales consensos.

Con respecto a esta cuestión es imprescindible puntualizar que el objetivo final de tal estudio no debe ser la uniformidad. ‘Uniformidad’ es sinónimo de monotonía y puede conllevar también una connotación de pobreza y reduccionismo. No es éste el espíritu de los defensores de la Unión Europea, tal como queda reflejado en las siguientes palabras del ex-ministro de Industria y Energía, MAJÓ(1997, 223): *“La creación de la Unión Europea y la integración en la misma de una serie de países no tiene por qué significar en absoluto la desaparición de las características particulares de todos y de cada uno de ellos. Hay elementos que sin duda es necesario homogeneizar, algunos de carácter muy técnico, como pueden ser los*

disciplina, dan lugar a una serie de conjeturas que tienden a explicar los diversos problemas que descubrimos en el currículum de Educación física. Estas conjeturas serán las que nos conducirán hacia la concreción de los objetivos como expresamos a continuación.

La Educación física contribuye al desarrollo individual y social de la persona con aportaciones diversas, valoradas de forma diferente según el entorno. Entendemos que los diferentes objetivos educativos que se plantea la Educación física no son tratados con la misma relevancia en todos países, lo cual se explica por la variedad de aportaciones individuales y sociales que se han atribuido tradicionalmente a esta disciplina educativa. Todo ello nos conduce a plantearnos los tres siguientes objetivos:

- **Objetivo nº 1: Observar las coincidencias y divergencias en la denominación del área de Educación física y determinar las causas de las mismas.**
- **Objetivo nº 2: Evidenciar los argumentos que ofrecen los diferentes currículos para justificar el área.**
- **Objetivo nº 3: Clasificar los objetivos propuestos por los diferentes currículos en función de la importancia cuantitativa con que se presentan.**

Pensamos, también, que no existe una convergencia a la hora de establecer los contenidos de enseñanza de la Educación física. Estos contenidos pueden variar en función de la parcela de la actividad física que se considere que debe formar parte del currículum del alumnado, pero sobre todo variará en función de lo que se entienda por "contenido educativo". La concepción de contenido puede quedar limitada a la gama de actividades físicas y deportivas que se han ido consolidando a lo largo de la historia de la humanidad (entiéndase fútbol, atletismo, danza, actividades en la naturaleza, etc.), o, por el contrario, puede abarcar los diferentes procedimientos, conceptos y actitudes propios de tales actividades. El nivel de especificación de los contenidos del currículum de Educación física es diferente según los países, en función de si se proponen como contenidos las actividades físicas propiamente dichas, o bien si se proponen como contenidos los procedimientos, los conceptos o las actitudes propios del comportamiento motor. Todo ello nos conduce a formular el cuarto objetivo:

- **Objetivo nº 4: Determinar las similitudes y diferencias en la selección de los ámbitos de saber propios de la Educación física que serán objeto de enseñanza/aprendizaje en los distintos países.**

Pero no son solamente los objetivos y contenidos los que constituyen las señas de identidad del currículum. Creemos que las orientaciones didácticas generales, las orientaciones sobre la programación y las orientaciones respecto a la evaluación poseen, para cada país, connotaciones diferentes que pueden servir de indicador para entender el significado que en cada país se da a esta materia educativa. Por ello establecemos los tres siguientes objetivos:

- ***Objetivo nº 5: Identificar las orientaciones didácticas que ofrecen los diferentes currículos.***
- ***Objetivo nº 6: Analizar los diferentes criterios que establecen los currículos para la programación de la Educación física en la escuela.***
- ***Objetivo nº 7: Determinar cómo es considerada la evaluación en cada uno de los currículos.***

En nuestro estudio, nos cuestionamos si el tiempo previsto para la docencia de la Educación física presenta grandes diferencias entre un currículum y otro. Sinceramente, creemos que en la actualidad el tiempo previsto para el área de Educación física en la enseñanza primaria es similar o ligeramente inferior, al previsto para cada una de las demás áreas, en los diferentes currículos. Creemos también que el tiempo dedicado a la actividad física resulta insuficiente puesto que el área de Educación física es una sóla frente al conjunto de las demás materias que son de tipo sedentario. Por todo ello formulamos el siguiente objetivo:

- ***Objetivo nº 8: Comparar el tiempo que se dedica a la Educación física en los horarios de enseñanza primaria de cada uno de los países.***

El profesorado que imparte la Educación física es también motivo de comparación y reflexión. Según nuestro parecer, desde un punto de vista pedagógico queda justificada la figura de un maestro generalista que imparta la Educación física en primaria, de la misma manera que imparte las demás asignaturas. La práctica nos ha hecho comprender, sin embargo, que es necesaria la realización de acciones concretas respecto a la formación y dedicación del profesorado en ésta área para evitar que se imparta de forma precaria y rudimentaria. En este sentido formulamos el siguiente objetivo:

- ***Objetivo nº 9: Confrontar las características de dedicación y formación específica del profesorado que imparte la Educación física, en primaria, en los diferentes países.***

Finalmente, nos cuestionamos la relación que se establece entre el currículum de Educación física y el deporte escolar, considerando que la desvinculación entre el deporte escolar y el currículum de Educación física responde a un modelo educativo contradictorio. La desvinculación entre el deporte escolar y el currículum de Educación física comporta necesariamente repercusiones negativas en la educación de los niños y niñas que practican un deporte escolar estructurado de forma ajena a los principios pedagógicos que rigen el currículum de Educación física. En este sentido formulamos el último objetivo:

- **Objetivo nº 10: Comprobar el vínculo del deporte escolar con el currículum de Educación física en los diferentes países.**

Quisiéramos matizar que los últimos tres objetivos se refieren más bien a temas tangenciales al currículum que al currículum propiamente dicho, por lo que serán tratados de forma más general. Dada la complejidad de los temas a los que se refieren, consideramos, sin lugar a dudas, que pueden ser motivo de nuevas investigaciones.

Una vez establecidos los objetivos de la investigación haremos una breve referencia a la metodología utilizada.

#### **4.- Consideraciones metodológicas**

El lector podrá observar más adelante que hemos dedicado un capítulo a la descripción de la metodología comparativa en educación y a su aplicación concreta en esta tesis. No abordaremos pues aquí los detalles del método, pero sí haremos algunas consideraciones que pueden ser importantes para la comprensión del alcance de nuestro trabajo.

Como se desprende de la lectura de esta tesis, nuestra pretensión no ha sido realizar la comparación de un currículum educativo con otro como resultado de un simple ejercicio mental o como estricta operación del pensamiento humano. Nuestra intención ha sido aplicar la comparación sistemática con el fin de dotar de categoría científica a dicho estudio. Para ello hemos recurrido con ineludible fidelidad a las fases del método propio de la Educación Comparada, es decir, la descripción, la interpretación, la yuxtaposición y la comparación, fases establecidas, en su día, por Franz Hilker (1881-1969).

A lo largo de la tesis podremos ver cómo el verdadero interés de la misma no reside en la descripción de los diferentes currículos, el acceso a los cuales, en principio dificultoso, se vio simplificado por la facilidad en el intercambio de información que proporcionan las nuevas tecnologías de la comunicación. La presentación de los datos, su cuantificación en los casos

oportunos, su análisis y confrontación resulta una tarea que satisface la curiosidad que despiertan las diferentes cuestiones referentes al currículum de Educación física. Sin embargo, el verdadero interés de la tesis, bajo nuestro punto de vista, reside en las ideas que surgirán de la fase comparativa, donde adquirirá una mayor importancia el enfoque hermenéutico ya que aquí la cuantificación queda relegada a un segundo término, en favor de la comprensión y la interpretación.

La riqueza conceptual de esta fase comparativa dependerá en gran medida de la profundización conseguida en el tema de la comparación. Tal como indica GARRIDO (1991, 164):

*"De la riqueza conceptual del tertium comparationis depende, en buena medida, la riqueza de la investigación comparativa.[...] Lo cual exige al comparatista o bien una profundización personal en la concepción básica del tema que piensa tratar, o bien una preparación suficiente a nivel bibliográfico y documental, sobre aquélla. En ambos casos no podrá eludir el recurso, siquiera mínimo, a procedimientos metodológicos de entraña filosófica".*

Por este motivo, hemos dedicado un primera parte de la tesis a la reflexión en torno a los conceptos propios de la comparación, es decir, *currículum*, *Educación física* y *currículum de Educación física*. Esta no será únicamente una reflexión filosófica, sino también una reflexión histórica acerca de cómo han evolucionado con el tiempo estos conceptos<sup>5</sup>.

Finalmente quisiéramos indicar que, si como hemos señalado la comprensión y la interpretación resultan fundamentales en nuestro trabajo, también será de gran importancia poder realizar algún pronóstico sobre el tema que nos ocupa. RAVENTÓS (1990, 110) pone de manifiesto el sentido prospectivo de la Educación Comparada con las siguientes palabras:

*"Por último, toda comparación debemos también entenderla como un conjunto de relaciones recíprocas o interrelaciones. En el caso de la comparación educativa, el estudio de estas recíprocas relaciones deberá aproximarnos a lo que podríamos llamar pronósticos educativos. Es decir, en todo momento el sentido*

<sup>5</sup> En el marco de la metodología histórica, ha tenido buena acogida la *Begriffsgeschichte* o historia de los conceptos. Tal como indica GARRIDO (1991, 165) se trata de comprobar la evolución de conceptos a través del tiempo los cuales experimentan significaciones claramente diferenciadas según las épocas y los ámbitos culturales. Para mayor detalle acerca de esta metodología, GARRIDO nos remite a ABELLÁN, J. (1991) "Historia de los Conceptos e Historia Social. A propósito del Diccionario *Geschichtliche Grundbegriffe*" en *Actas del Primer Congreso de Historia Social*, Madrid: Asociación de Historia Social.

*prospectivo debe considerarse en Educación Comparada”.*

El sentido prospectivo estará pues presente en nuestro trabajo, en la medida en que las relaciones que en él se establezcan permitan imaginar situaciones de futuro para la Educación física y en concreto para su currículum escolar.

## **5.- Estructura de la tesis**

La presente tesis se halla estructurada en dos partes claramente diferenciadas. La primera de ellas queda constituida por un marco conceptual que permitirá profundizar en el tema que más adelante será comparado. La segunda parte constituye la investigación comparativa propiamente dicha.

La primera parte de la tesis, es decir, el marco conceptual, se compone de tres capítulos. El primer capítulo pretende desvelar el significado y alcance del currículum, contrastando diversas teorías curriculares, analizando las características del currículum y los elementos que le son propios. El segundo capítulo trata de la implantación de la Educación física en la escuela y de su evolución desde el siglo XIX hasta nuestros días. El tercer capítulo constituirá el punto de conexión de los dos anteriores y supondrá un recorrido por los diferentes currículos de Educación física que han existido en España en el último medio siglo, para acabar adentrándose en la naturaleza del currículum de la Reforma actual.

La segunda parte de la tesis corresponde a la investigación comparativa y comprende desde el capítulo cuatro hasta el doce, además de las conclusiones y la bibliografía.

El capítulo cuarto describe la metodología utilizada. Para ubicar correctamente dicha metodología, este capítulo se refiere a la génesis y evolución de la Educación Comparada, así como a los fundamentos científicos y a las fases del método.

Los capítulos del quinto al décimo describen el currículum de Educación física de cada uno de los países seleccionados. Para cada uno de ellos, antes de abordar el tema concreto del currículum de Educación física se ha considerado oportuno hacer una breve, pero necesaria referencia al sistema educativo, así como a la estructura curricular de la enseñanza primaria que ha desarrollado.

El capítulo once corresponde a las fases de yuxtaposición y comparación propias de la metodología comparativa. La síntesis

comparativa general completará este capítulo. El capítulo doce consta de una valoración personal de la comparación con propuestas relativas a los aspectos comparados. Constituye un capítulo valorativo y crítico y en él reside, según nuestra opinión, uno de los principales puntos de interés de la tesis. Las conclusiones de la tesis quedarán expresadas en el capítulo trece.

La bibliografía que se incorpora en la tesis se dividirá en dos apartados: una bibliografía general y una bibliografía referida específicamente a la Educación física en Europa.

Se ha considerado oportuno, además, aportar en forma de anexos, el currículum oficial de los diferentes países estudiados así como aquellos documentos que han sido valorados de interés para ilustrar los temas tratados.

---

**PRIMERA PARTE**

---

**MARCO CONCEPTUAL**

*Capítulo 1.- Currículum, fundamentación teórica.*

*Capítulo 2.- La Educación física escolar desde el siglo  
XIX hasta la época actual.*

*Capítulo 3.- La Educación física en el currículum oficial.*

# CAPÍTULO 1

## CURRÍCULUM: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### 1.1.- CONCEPTO DE CURRÍCULUM: APROXIMACIÓN HISTÓRICA Y SIGNIFICADO ACTUAL

#### 1.1.1.- Perspectiva histórica de la teoría curricular

Al iniciar una investigación sobre un determinado tema es habitual, e incluso formalmente correcto, concretar su definición. Sin embargo, dada la enormidad de acepciones y matices que existen acerca del término "currículum" en la literatura especializada, es preciso hacer algunas consideraciones a la hora de definirlo. Resultará, seguramente, más adecuado analizar el concepto de *currículum* tras ver la evolución histórica de su implantación en el mundo educativo. Tal forma de proceder parece acorde con las siguientes observaciones de KEMMIS (1988, 43): *"Comenzar un estudio de la teoría del currículum (como han hecho muchos teóricos) por el establecimiento de una definición de currículum puede bloquear al autor mismo inconscientemente en la perspectiva del presente [...] El estudio del currículum no puede hacerse más que considerando éste como un producto histórico y social que cambia (como todas las construcciones sociales) a rachas, como varían las circunstancias..."*

Para iniciar dicho recorrido histórico diremos que es durante la pasada década cuando la acepción del término *currículum* relacionada con la enseñanza entra a formar parte, de manera relevante, en nuestra cultura pedagógica. En otros países, como EUA o Inglaterra, era de uso frecuente, ya en los años sesenta. En dicho período, el conjunto de aspectos que engloba el currículum tenía, en nuestro ámbito educativo, una consideración distinta. Eran tratados por la Didáctica sin recibir la denominación actual de currículum. Es a finales de los años setenta y sobre todo durante la década de los ochenta, cuando aparecen en nuestro país obras de diversos autores que contribuyen a la difusión del concepto de currículum, difusión que llega a su momento álgido con la Reforma educativa.

Si queremos situarnos en el punto de partida de la teoría curricular debemos remontarnos a principios de siglo. KLIEBARD (1983, 224) indica tres antecedentes fundamentales de la creación de teorías del currículum:

- La publicación de Bobbit, *The currículum* (1918), "que hizo que el currículum figurase como un campo de especialización profesional por derecho propio y no, como había sido considerado hasta entonces, como una simple rama de la educación general".
- La publicación, en 1927, del 26 Anuario de la Sociedad Nacional del Estudio de la Educación, con las obras *Currículum making: Past and present* y *The foundations of Currículum making*. Sobre todo en el segundo volumen, según KLIEBARD "se intentó resolver las crecientes diferencias entre aquellos que consideraban los temas sociales y sus necesidades como la base principal para la formación del currículum [...] y, por otra parte, aquellos que [...] consideraban las necesidades individuales y los intereses de los niños como la base del currículum".
- La conferencia celebrada en Chicago en 1947 y publicada después bajo la dirección de HERRICK y TYLER, con el título *Toward improved Currículum Theory*. La monografía se dirigía a la construcción de la teoría.

Más adelante, hacia mediados de siglo, es cuando la teoría curricular toma su verdadera fuerza. TYLER, TABA, SAYLOR, entre otros, se consolidan como los pioneros del movimiento curricular, si nos es permitido llamarlo así. Esta es la opinión de los principales estudiosos del tema y así lo indican, también, las siguientes palabras de DÍAZ BARRIGA (1984,12): "... la teoría del diseño curricular forma su marco conceptual metodológico, a partir de la Segunda Guerra Mundial, en los Estados Unidos. Es aquí cuando surgen como exponentes de este discurso: Tyler (1950), Saylor (1954), Mager (1961), Taba (1962), Popham-Baker (1970)".

En Europa, aunque todavía lejos de la cultura mediterránea, hallamos en la figura de S.B. ROBINSON la responsabilidad de la instauración de esta conceptualización. Según afirma IBÁÑEZ (1987,13): "...es la obra de S.B. Robinson, *Bildungsreform als Revision des Currículum*, 1967, quien lo repone y da un fuerte impulso a sus estudios".

Aun así, hay teorías que sitúan el asentamiento de término currículum, en el mundo de la educación, en el siglo XVIII, a raíz de un intento de sistematización educativa llevado a cabo en Inglaterra.

En este recorrido por los orígenes de las teorías curriculares no podemos dejar de mencionar lo mucho que nos ha sorprendido ver como diversos autores coinciden en decir que con la obra de Franklin BOBBIT (1928), *How to make a curriculum*, el término currículum aparece por primera vez en el título de un libro (IBÁÑEZ, 1987, 13; ROMAN y DíEZ, 1989, 109) y después comprobar que DEWEY tiene una obra publicada en 1902 que lleva por título *The child and the curriculum*.

Sería, sin embargo, quedarse en el plano anecdótico, limitarse a citar autores, obras y fechas, sin intentar justificar, de alguna manera, la aparición y consolidación de la teoría curricular.

En este sentido, consideramos que la teoría curricular aparece como una teorización para revisar, criticar o en algunos casos legitimar las acciones de la escuela y las experiencias a las que tendrá acceso el alumnado. Supone una construcción cultural sobre una experiencia humana tal como indica GRUNDY (citado por GIMENO, 1988, 16): *"El currículum, no es un concepto, sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas"*.

Por otro lado, hay que decir también que la teoría curricular no es una realidad abstracta que podamos separar de la práctica. La teoría curricular se elabora sobre la práctica, al tiempo que la condiciona. GIMENO (1988, 16) encuentra las palabras clave para expresar esta idea. *"(El currículum)...es contexto de la práctica al tiempo que contextualizado por ella."* ZABALZA (1991,31) apunta también el sentido de la realidad práctica en el estudio del currículum cuando, al hablar del desarrollo curricular, dice: *"...la esencia burocrática, formal, jurídicista y científica de los programas oficiales ha de dejar paso a la riqueza de matices, a la proximidad, a la propia provisionalidad e incluso imperfección de la programación hecha en casa y para los de casa"*.

Finalmente, una tercera idea que resulta imprescindible apuntar en esta reflexión en torno al origen de la teoría curricular y su alcance, es que la teoría curricular no responde a un planteamiento exclusivamente pedagógico. Tomamos de nuevo unas palabras de GIMENO (1988, 13) que pormenorizan tal afirmación: *"La práctica, sin embargo, a la que se refiere el currículum es una realidad previa muy bien asentada a través de comportamientos didácticos, políticos, administrativos, económicos, etc. detrás de los que se encubren muchos supuestos, teorías parciales, esquemas de racionalidad, creencias, valores, etc. que condicionan la teorización sobre el currículum. De ahí una cierta prudencia inicial ante cualquier planteamiento ingenuo de índole pedagógico que se presente como capaz de regir la práctica curricular o, simplemente de racionalizarla"*.

Esta última realidad de la teoría curricular que no corresponde a un planteamiento exclusivamente pedagógico, hace que sean numerosos los autores que estudian las interrelaciones entre ideología y currículum. APPLE (1986), por ejemplo, mantiene que el factor ideológico tiene importantes implicaciones en el campo del currículum y en la teoría educativa y la política en general. Consecuente con esta idea, considera que *"necesitamos examinar críticamente no sólo cómo un estudiante adquiere más conocimiento [...], sino también por qué y cómo unos aspectos particulares de la cultura colectiva se presentan en la escuela como un conocimiento objetivo y factual. Concretamente ¿cómo puede el conocimiento oficial representar las*

*configuraciones ideológicas de los intereses dominantes en una sociedad"* (idem,26) .

Hemos podido ver, pues, de qué manera aparece y se va consolidando la teoría del currículum. Con ello resultará más fácil entender los diferentes matices que toma el significado de dicho concepto.

### **1.1.2.- Significado de currículum<sup>6</sup>**

Penetrar en el significado de un determinado término requiere a menudo remontarse a sus raíces etimológicas. La palabra *currículum* ha sido tomada del latín, lengua en la que significa "carrera". Su acepción más habitual entre nosotros era la de *currículum vitae* (carrera de la vida), hasta que el mundo de la educación incorporó de los países anglosajones, tal como se ha dicho anteriormente, su acepción pedagógica, relacionándola más directamente con la "carrera" educativa, es decir, con el conjunto de experiencias por las que pasa el discente.

El significado pedagógico del término, sin embargo, resulta algo difícil de determinar dada la variedad de sentidos y la cantidad de matices que encontramos en la obra de los muchos autores que tratan el tema. Esta ambigüedad resulta explicable si pensamos en las diferentes tendencias filosóficas e ideológicas que han presidido la forma de entender la educación y que, sin duda, condicionan a los mencionados autores, a la hora de establecer su propio marco conceptual. A título de ejemplo, quizá un poco tosco pero sin duda clarificador, diríamos que un autor más próximo a una educación directiva entenderá seguramente que el currículum es aquello que impone el maestro; mientras que otro autor de una línea pedagógica más liberal concebirá posiblemente el currículum como algo más relacionado con las vivencias proyectadas por el alumnado.

En una línea de razonamiento algo diferente, pero que puede sumarse a la argumentación anterior, GIMENO (1988,15) considera que al término currículum se le atribuyen tantos matices y connotaciones diferentes porque el currículum suele analizarse desde cinco ámbitos formalmente diferentes:

- *"El punto de vista sobre su función social, en tanto que enlace entre la sociedad y la escuela.*
- *Proyecto o plan educativo,...*
- *...como expresión formal y material de ese proyecto...*

---

<sup>6</sup> Puesto que lo que pretendemos al abordar el significado del currículum es establecer un marco de referencia, no realizaremos aquí un estudio amplio del término sino simplemente una aproximación conceptual.

- *...como un campo práctico. Entenderlo así supone la posibilidad de: 1) Analizar los procesos instructivos y la realidad de la práctica desde una perspectiva que les dota de contenido. 2) Estudiarlo como territorio de intersección de prácticas diversas que no sólo se refieren a los procesos de tipo pedagógico, interacciones y comunicaciones educativas. 3) Vertebrar el discurso sobre la interacción entre la teoría y la práctica en educación.*
- *También se refieren a él quienes ejercen un tipo de actividad discursiva académica e investigadora sobre estos temas".*

El análisis que, por nuestra parte, hemos realizado sobre el significado del término *currículum*, nos ha situado, en un primer momento, ante dos puntos de vista que coinciden con las dos definiciones que nos ofrece el diccionario de la Real Academia de la Lengua (20ªEd., 1984) : "*Plan de estudios // Conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades*". Tales definiciones concuerdan perfectamente con las dos tendencias que describe STENHOUSE (1991, 27) en su reflexión acerca del mismo tema. Dicho autor entiende que el concepto de *currículum* se bifurca en dos vías. Una de ellas responde a una intención : "*una intención, un plan, una prescripción, una idea acerca de lo que deseáramos que sucediese en las escuelas*". La otra responde a una realidad : "*el estado de cosas existente en ellas, lo que de hecho sucede en las mismas*".

Sin embargo, no con esta distinción terminan las connotaciones de *currículum*. De hecho, la casi totalidad de los autores que tratan el tema parecen sentirse obligados a dar una nueva definición del concepto. Nos ha parecido interesante clasificar las diversas definiciones con las que nos hemos ido encontrando según las dos categorías que se desprenden de la definición de STENHOUSE:

a) El currículum como una realidad:

- "*Por currículum entendemos las experiencias planificadas que se ofrecen al alumno bajo la tutela de la escuela*" (WHEELER, 1976, 15).
- "*Todas las experiencias que tiene un aprendiz bajo la guía de la escuela*" (FOSHAY 1969; citado en CONNELLY y LANZ, 1989, 1067).
- "*Currículum abarca todas las oportunidades de aprendizaje provistas por la escuela*" ( SAYLOR, 1970, 16).
- "*El currículum es fundamentalmente, aquello que acontece a los niños en el colegio como resultado de la labor de los profesores. Incluye todas las experiencias de los niños cuya responsabilidad asume el colegio*" (Kansas, 1988, citado en STENHOUSE, 1991, 26).

b) El currículum como una intención:

-*"El plan detallado para obtener cambios deseables en la conducta del alumno es lo que llamamos currículum"*(CHRISTINE, 1973,14).

-*"El currículum es en esencia un plan para el aprendizaje"* (TABA,1974, 110).

- *"Es el esfuerzo conjunto y planificado de toda escuela, destinado a conducir el aprendizaje de los alumnos hacia resultados de aprendizaje predeterminados"* (Inlow, 1966, citado en STENHOUSE, 1991, 29).

-*"Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica"* (STENHOUSE, 1984, 29).

- Dentro de este bloque además deberíamos incluir aquellas definiciones que consideran el *currículum* como un documento escrito donde queda plasmada la intención a que nos referimos, como por ejemplo: *"Un currículum es un documento escrito que contiene un conjunto organizado de decisiones acerca de lo que debe enseñarse en las escuelas o grupos de escuelas"* (BEAUCHAMP, citado en CHRIISTINE, 1973, 175).

Para acabar de precisar el tema que nos ocupa no podemos dejar de referirnos a los autores que ven en el currículum un puente entre la intención y la realidad. Éste será el caso de COLL (1986, 15) cuando afirma que: *"El currículum és una baula que se situa entre la declaració de principis generals i la seva traducció operacional, entre la teoria educativa i la pràctica pedagògica, entre la planificació i l'acció, entre el que es prescriu i el que realment succeix a les aules<sup>7</sup>"*.

Dada la naturaleza del presente trabajo, las exigencias derivadas de la investigación nos obligarán a distinguir entre el currículum oficial, es decir, el determinado por las Administraciones educativas, y el currículum que se desarrolla a nivel escolar. Nos gustaría considerar el currículum oficial, ante todo, como un conjunto de intenciones o propósitos. Otra cosa representaría respaldar un currículum cerrado, en el que, desde un buen principio se hubieran definido de forma inflexible las oportunidades de aprendizaje de los alumnos. Preferimos incluirnos entre aquellos que consideran que el currículum oficial debe constituir una intención susceptible de análisis o crítica que, en definitiva, oriente las decisiones del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Comprobar cómo esta perspectiva coincide o no con el enfoque de

---

<sup>7</sup> "El currículum es un eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo que se prescribe y lo que realmente sucede en las aulas" (Traducción de la autora).

los diferentes países será objeto de análisis en este trabajo, mientras que la coherencia entre el currículum oficial y su aplicación en la escuela será un tema simplemente insinuado en un intento de abrir camino a nuevas investigaciones.

### 1.1.3- Currículum y conceptos afines

Nos referiremos a continuación a una serie de conceptos próximos a la idea de currículum esbozada hasta ahora. Algunos de ellos se han utilizado en ocasiones con el mismo sentido o significado que currículum. La mayoría, sin embargo, pretenden ampliar o especificar su significado.

El *plan de currículum* es utilizado por aquellos que conciben el currículum como una relación detallada de las experiencias educativas. "*Un plan de currículum es la ordenación anticipada de las oportunidades educativas para un conjunto determinado de educandos*" (SAYLOR y ALEXANDER, 1970, 16).

El *planeamiento curricular*, término utilizado fundamentalmente en latinoamérica, se refiere de forma concreta al proceso por medio del cual se elabora el currículum. "*Un planeamiento del currículum es un proceso por el cual se crean y ordenan las oportunidades educativas o planes de currículum*" (SAYLOR y ALEXANDER, 1970, 16).

La *planificación educativa* corresponde a un concepto más cercano al ámbito de política educativa, ya que se refiere al proceso por el cual, tras analizar la situación educativa y establecer una previsión de necesidades, se determinarán las grandes finalidades que en materia de educación deben tenerse en cuenta en un determinado país, así como los instrumentos y recursos para alcanzarlos. En este sentido, la planificación educativa está íntimamente relacionada con las tendencias políticas dominantes. Consecuencia de la planificación educativa serán, por ejemplo, las leyes educativas de un país. En ocasiones, sin embargo, se ha utilizado con el sentido que nosotros le damos a *programación*.

El término *programación* se utiliza para hacer referencia a una previsión más próxima al proceso de enseñanza-aprendizaje. Sería el proyecto de ordenación de objetivos más inmediatos y de las actividades a realizar en cada curso escolar. En general, la programación es competencia de la escuela. Normalmente la programación se lleva a término en tres fases principales: programas anuales, unidades didácticas, planes de clase.

EL *marco curricular* constituye un lugar de referencia que teniendo en cuenta las directrices de la ley de enseñanza obligatoria, intenta dar respuesta a las necesidades planteadas en los diferentes niveles educativos. Establece,

paralelamente, una vía para definir y concretar las finalidades del Sistema Educativo recogidas por la Constitución.

En Cataluña, la expresión *marco curricular* es utilizada con frecuencia, al haberse difundido la publicación *Marc Curricular*<sup>8</sup>, a través de la Administración educativa. Los autores de esta publicación, CÉSAR COLL y colaboradores, establecen un espacio de referencia común para la enseñanza obligatoria. En el *Marc Curricular* se describen cuatro fuentes básicas del currículum: socio-antropológica, psicológica, epistemológica y pedagógica. A partir de las mismas se establecen los criterios para determinar los objetivos y contenidos de la enseñanza-aprendizaje.

*Diseño curricular*<sup>9</sup> se ha utilizado como sinónimo de currículum, en su acepción más próxima a "intención": "... en base a él el profesor organiza las estrategias metodológicas, determina los objetivos que pretende conseguir, señala los recursos más adecuados a utilizar, etc., todo en base a una adecuación a la realidad en la que se va a mover" (GERVILLA, 1988, 301). El diseño curricular ha sido empleado habitualmente durante un determinado periodo de tiempo hasta que su uso ha disminuido en favor de *currículum*.

*Proyecto curricular* se usa como sinónimo de diseño curricular. "*En endavant, i amb l'objectiu de subratllar el caràcter de projecte del currículum, mantindrem la diferència entre Projecte o Disseny Curricular i desenvolupament o Aplicació del Currículum com dues fases de l'acció educativa que es nodreixen mútuament, però que no es confonen*" (COLL,C., 1986, 29)<sup>10</sup>.

*Proyecto curricular de Centro* representa la concreción del currículum en la propia escuela. Comporta una contextualización y una distribución de objetivos y contenidos por niveles educativos.

La *guía de currículum* viene a constituir un documento escrito que ayudará al maestro a llevar a la práctica el desarrollo del currículum.

El concepto de *mapa curricular* no es de utilización frecuente, pero podemos hallarlo en alguna publicación haciendo referencia a la organización formal del plan de estudios.

Como puede observarse, la terminología afín a "currículum" es diversa. La utilización de los términos referidos está motivada, sin duda, por el deseo de

---

<sup>8</sup> El contenido del *Marc Curricular*, coincide con el contenido de la obra: COLL,C (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona: Laia.

<sup>9</sup> D.C.B. se usa como expresión para designar el diseño curricular de base de la Administración.

<sup>10</sup> "En adelante, y con el objetivo de subratllar el caràcter de projecte del currículum mantendremos la diferència entre Projecte o Disseny curricular y desenvolupament o Aplicació del Currículum como dos fases de la acció educativa que se nutren mutuamente, pero que no se confunden". (Traducción de la autora)

matizar el significado de "currículum". Debemos decir, sin embargo, que la mayoría de estos términos son utilizados por sectores educativos determinados, mientras que el término currículum, según nuestro parecer, sigue una tendencia a universalizarse.

## 1.2.- PRINCIPALES TENDENCIAS EN EL ESTUDIO DEL CURRÍCULUM

### 1.2.1.- Pertinencia de la Teoría Curricular

Paralelamente a la proliferación de términos y conceptos en torno a la noción de currículum, aparece la necesidad de fundamentar teóricamente el currículum y, por tanto, de elaborar una teoría curricular.<sup>11</sup>

El *currículum*, como realidad pedagógica que evoluciona, que debe ser revisada y cuya renovación condiciona muy directamente el desarrollo de la vida escolar, requiere una fundamentación científica. Tal afirmación, sin embargo, ha sido en ocasiones motivo de controversia. Algunos de sus defensores la han llevado al plano de la exigencia. Tal es el caso de GERVILLA (1988,11) quien se expresa, al respecto, de la siguiente manera:

*"No obstante, si para orientar la práctica educativa debemos partir de un análisis de las condiciones previas y específicas que presenta la realidad sobre la que se va a actuar, está claro que debemos separarnos de lo inmediato y evidente mediante la teorización si queremos analizar y comprender las necesidades y condicionamientos de dicha realidad a fin de orientar, lo mejor posible, el proceso enseñanza-aprendizaje. Es, por tanto, urgente y necesario fundamentar científicamente el currículum, formular y comprobar hipótesis, elaborar conclusiones, valorarlas y evaluarlas en orden a adoptar decisiones innovadoras".*

Entre los autores que defienden la construcción de la teoría del currículum debemos citar de nuevo a HERRICK y TYLER, a quienes ya nos hemos referido en páginas anteriores, en relación a la monografía de la conferencia de Chicago de 1947. Tal monografía versaba sobre la construcción de la teoría curricular y en ella pueden leerse frases como la siguiente: "el desarrollo del currículum sin una teoría del currículum tiene fatales resultados y una teoría del currículum sin un desarrollo niega el fin último de la teoría" (HERRICK y TYLER, citados en KLIEBARD, 1983, 224).

---

<sup>11</sup> Se habla también de teorías curriculares y de marco estructural del currículum.

Los detractores de la teoría curricular argumentan en su contra que en relación al currículum existe una mala utilización del término "teoría". CHRISTINE (1973,29) toma la definición de *teoría* del doctor FRED KERLINGER (1967, 11). "*Una teoría es un conjunto de constructos (conceptos), definiciones y proposiciones que presenta una visión sistemática de los fenómenos especificando las relaciones entre las variables con el propósito de explicar y predecir los fenómenos*". Toma así mismo diversas formulaciones presentadas como teoría curricular y afirma que no ofrecen definiciones exactas de los términos, ni establecen relaciones sistemáticas entre las variables, ni presentan proposiciones verificables.

Otro argumento de los detractores de la teoría curricular, es que resulta inadecuado tomar teorías propias de otros campos e incluso reflexiones ajenas al ámbito de la teoría, para la elaboración del currículum.

Ante esta discusión nos situamos en un plano más cercano a los primeros, a los que defienden la existencia de la teoría curricular o por lo menos la necesidad de su existencia. Responderíamos a las argumentaciones de los detractores diciendo: a) la teoría curricular constituye un campo de saber en crecimiento y, por tanto, todavía tiene que resolver muchos puntos oscuros referentes a la exactitud de sus definiciones y a la verificación de sus hipótesis; b) el conocimiento no puede aislarse en parcelas, por tanto, la teoría curricular debe tomar saberes de una diversidad de ciencias, y todavía más si tenemos en cuenta que queda inscrita en el marco de las ciencias de la educación cuya pluridisciplinaridad resulta patente; c) toda ciencia parte de un conocimiento previo, no científico; sin duda, la teoría curricular toma reflexiones de la experiencia inmediata. A este respecto únicamente podemos exigirle que contraste los enunciados presentados como teoría científica.

### **1.2.2.- Clasificación de teorías curriculares**

Ya se ha mencionado anteriormente que el estudio del currículum viene condicionado por los diferentes presupuestos pedagógicos e ideológicos con los que se aborda. Varios son los autores que han intentado clasificar las tendencias en el estudio del currículum. ROMÁN y DÍEZ recogen la aportación que en este sentido hacen diversos autores y la recopilan de manera detallada y sistemática. Por lo mucho que puede enriquecer al presente marco conceptual, la reproducimos a continuación.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> En este apartado únicamente pretendemos presentar las teorías curriculares de forma esquemática y no tanto ahondar en el significado de cada una. Nos referiremos, sin embargo, a algunos de los autores aquí simplemente citados cuando abordemos las características, fundamentación y elementos del currículum.

**CUADRO n° 1: Clasificación de las teorías curriculares**

(Fuente: ROMAN M. y E. DIEZ LOPEZ , 1989, 111-115)

<p><b>A.- SEGÚN GIMENO</b></p> <p>a. Currículum como estructura organizada de conocimientos.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>a.a. Esencialismo y perennialismo. El currículum es un programa estático y permanente. (Bestor 1956).</li><li>a.b. Reforma del currículum y la estructura de las disciplinas. (Schwab 1964; Phenix, 1962; Bentley, 1970).</li><li>a.c. Desarrollo de modos de pensamiento (Belth, 1965).</li></ul> <p>b. Currículum como sistema tecnológico de producción. Diseño donde se especifican los resultados pretendidos de un sistema de producción. (Bobbit 1924, Popham y Baker 1970, Magger 1974, 1962, Estarellas 1972, Johnson 1967, Gagné 1966).</p> <p>c. Currículum como plan de instrucción. Planificación racional de la intervención didáctica. (McDonald 1974, Taba 1974, Beauchamp 1975).</p> <p>d. Currículum como conjunto de experiencias de aprendizaje. (Caswell y Campbell 1935, Tyler 1949, Fosay 1962, Mckenzie 1964, Oliver et al. 1965, Saylor y Alexander 1966, Wheeler 1976, Doll 1978).</p> <p>e. Currículum como solución de problemas (Scwab 1969, Westbury 1972, Stenhouse 1975, Huebner 1976, Eisner 1979, Pinar 1979, Tanner 1980).</p>
<p><b>B.- SEGUN PINAR</b></p> <p>b.a. Tradicionalistas. Basados en la obra de Tyler. Modelo burocrático de orientación progresista y ahistórica. Fidelidad al conductismo. (Tyler, Taba, Saylor, Tanner, Neil y Zais).</p> <p>b.b. Empirismo conceptual. Aplicación de métodos de las ciencias sociales. La educación área que puede er estudiada desde diversas disciplinas. Se apoya en los estudios empiristas conceptuales del sociólogo R. Merton (Posner, Stricke, Walker, Reid, Westbury).</p> <p>b.c. Reconceptualismo. Perspectiva cargada de valores y planteamiento que intenta la emancipación política.. Perspectiva crítica. (Apple, Mann, Molnarm, Pinar, McGreen,...Huebner y McDonald en su segunda etapa).</p>
<p><b>C.- SEGUN McDONALD</b></p> <p>c.a. Teoría del Currículum como prescripción y guía.</p> <p>c.b. Teoría del Currículum como validación empírica de variables.</p> <p>c.c. Teoría del Currículum como crítica.</p>
<p><b>D.- SEGUN ZABALZA</b></p> <p>d.a. Como normativa oficial. Planificación educativa, organización escolar, diseño y evaluación de programas.</p> <p>d.b. Como conjunto de oportunidades de aprendizaje. Basado en la programación.</p> <p>d.c. Como proceso educativo. Contexto del desarrollo curricular, dinámica ideográfica del aula, ecología curricular, principios de procedimiento.</p>

ROMÁN y DIEZ ofrecen también una clasificación de las principales teorías del currículum, juntamente con los autores más destacados que pueden asociarse a cada una de ellas. Dado su interés reproducimos asimismo esta clasificación por considerar que completa el anterior marco de referencia.

**CUADRO nº 2: Principales teorías del currículum**

(Fuente: ROMÁN y DIEZ, 1989,112)

<p><b>A. CONCEPCIÓN SOCIOLÓGICA DEL CURRÍCULUM</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>FUNCIONALISTA:</b> Banks Parson Musgrave</li> <li>• <b>OBJETIVO CONFLICTIVA:</b> Gintis Bows Bourdieu Establert</li></ul>
<p><b>B. RECONCEPTUALISMO</b></p> <p>Eisner Bernstein, Stenhouse y Elliot Análisis crítico del currículum: Apple Kings Popkewitz</p>
<p><b>C. RECONCEPTUALISMO HUMANISTA:</b></p> <p>Mcdonald, J. Huebner, D. Green, M. Pinar, V.</p>
<p><b>D. ESENCIALISMO:</b></p> <p>Hutchins Bestor</p>
<p><b>E. CONCEPCION DISCIPLINAR:</b></p> <p>Schwab Phenix Bentley Belth</p>
<p><b>F. CONCEPCION TECNOLÓGICA DEL CURRÍCULUM</b></p> <p>Concepción científica: Bobbit Taylor Visión conductual: Tyler, Popham, Gagné.</p>

En las anteriores clasificaciones puede verse como los autores han presentado una amplia gama de tendencias en el estudio del currículum. A modo de síntesis, quisiéramos indicar que lo que nos sugiere este panorama de tendencias es que en el estudio y configuración del currículum han existido dos

visiones perfectamente opuestas. Una de ellas concibe el estudio del currículum como un proceso técnico en el que unos expertos investigadores diseñan la tarea que los profesores llevarán a la práctica, buscándose con ello una máxima eficiencia. La segunda concibe el estudio del currículum como la investigación que realizan los mismos profesores sobre la realidad práctica, con el fin de intervenir en el contexto social en que ésta se desarrolla y modificarlo. Entre una visión y la otra se han ido estableciendo posiciones de diferentes autores, con matices diferentes. Ampliaremos un poco más este tema en los siguientes apartados en los que nos referiremos a la teoría crítica del currículum y a los distintos modelos de currículos.

### **1.2.3.- Teoría crítica del currículum**

Para concluir esta revisión de las diferentes opciones existentes en relación al tratamiento del currículum, parece obligado dedicar un apartado particular a la teoría crítica del currículum, dado el progresivo interés que hacia ella muestran los recientes trabajos de los estudiosos del currículum.

KIRK (1990, 34-35) nos ilustra sobre el tema atribuyendo los orígenes de la teoría crítica al trabajo de la "Escuela de Frankfurt", en la Alemania de los años veinte y treinta, en el que se reflejaba la preocupación por el predominio creciente de los procedimientos de las ciencias naturales en todas las áreas de la vida académica, social y política. Dicha preocupación surgía de ver cómo *"una forma particular, dogmática y técnica de la ciencia estaba reemplazando otras formas de pensamiento, y se dirigía a la razón como fin en sí misma"*. Dejando atrás los orígenes, el mismo autor sitúa hacia los años setenta el momento en que *"la teoría crítica ha empezado a atraer un número significativo de especialistas de la educación, al mismo tiempo que el proceso de tecnificación refleja un claro aumento y un profundo impacto en la enseñanza y el aprendizaje que se lleva a cabo en las escuelas"*. Dice de ella: *"La idea de una pedagogía crítica es un claro intento por combatir el aumento de la tecnificación en la vida cotidiana por medio de la autorreflexión crítica de los alumnos y los profesores"*.

La característica esencial de la teoría crítica del currículum es su compromiso con la vida social del estado moderno. MCLAREN (1993, 223), en un artículo en el que rechaza la idea de que un currículum o una pedagogía puedan no estar asociados a una escala de valores o a una ideología, nos dice: *"... la pedagogía crítica es una filosofía de la praxis comprometida en un diálogo abierto con concepciones en competencia respecto a cómo se puede vivir significativamente en un mundo confrontado por el dolor, el sufrimiento y la injusticia"*.

El modelo de currículum preconizado por la teoría crítica es un modelo abierto, flexible y emancipador. Subrayamos la idea de "emancipador" puesto

que es una de las nociones clave vinculadas a la teoría crítica. KEMMIS (1988, 87) se refiere al sentido de una ciencia social emancipadora con las siguientes palabras:

*“... la ciencia social emancipadora trata de revelar la forma en que los procesos sociales son distorsionados por el poder en las relaciones sociales de dominación y coerción, y mediante la operación menos "visible " de la ideología. No se conforma con iluminar las relaciones sociales, como la ciencia social interpretativa, sino que intenta crear las condiciones mediante las que las relaciones sociales distorsionadas existentes puedan ser transformadas en acción organizada, cooperativa, una lucha política compartida en donde las personas traten de superar la irracionalidad y la injusticia que desvirtúa sus vidas”.*

Un currículum crítico debe, a su vez, ser capaz de desarrollar un pensamiento crítico. BENEDITO, FERRER y FERRERES (1995,71), basándose en BROOKFIELD (1989), apuntan cinco características que es necesario tener en cuenta en una enseñanza para el pensamiento crítico:

- “1. Pensamiento crítico como actividad productiva y positiva. (Compromiso con la vida: pensamiento creativo; mentalidad abierta y transformadora de la realidad; autoestima y confianza en sí mismos y en la capacidad de orientar sus vidas; capacidad de valoración ética, social, intelectual, estética, política)*
- 2. Pensamiento crítico como proceso, no como objetivo. (Cuestionamiento continuado de las ideas y acciones)*
- 3. Contextualización del pensamiento crítico. (Diferentes manifestaciones del pensamiento crítico: internas, externas, según campo de conocimiento, según formación previa, según contexto académico, personal, socio-cultural)*
- 4. El pensamiento crítico es tanto emotivo como racional. (No es exclusivamente cognitivo. Importancia de los sentimientos, emociones, valores, sensibilidades individuales y colectivas)*
- 5. Importancia de las habilidades de pensamiento superior. (Identificación de supuestos, razonamiento formal e informal, evaluación información, resolución de problemas complejos, capacidad interrogativa, habilidades dialógicas, sensibilidad al contexto, exploración e invención alternativas, escepticismo reflexivo, argumentación, ponderación medios-fines y hechos-valores, valoración criterios, capacidad juicio, autocorrección).”*

El profesor que desarrolle un currículum crítico tendrá, a su vez, un perfil reflexivo y crítico. Se convertirá, necesariamente, en investigador del aula.

GIROUX (1990, 150) es más riguroso al definir el perfil del profesor que pueda ser ubicado en una pedagogía crítica: *“...para desarrollar una pedagogía crítica que merezca el apelativo de política cultural es necesario que tanto profesores como estudiantes sean considerados como intelectuales transformativos”*. Según este autor, la categoría de intelectual transformativo es útil porque expresa una forma de intervención en que están íntimamente relacionados el pensamiento y la acción. También considera que es un concepto que implica que los educadores puedan cuestionar los intereses inscritos en las formas institucionales y las prácticas cotidianas. Finalmente considera que estos profesores deben poder desarrollar un discurso crítico que analice cómo las formas culturales condicionan a las escuelas, es más *“necesitan comprender cómo están sometidas a la organización política las formas vivas y materiales de la cultura; o lo que es lo mismo: necesitan saber cómo se producen y están reguladas las formas culturales en cuestión”* (idem, 151).

El profesor preconizado será capaz de analizar la *hegemonía*, otra de las nociones clave a tener en cuenta en relación a este planteamiento crítico. Sobre la forma en que el currículum contribuye a mantener la hegemonía, APPLE (1986,13) escribe: *“Pues lo que la escuela conserva y distribuye no es sólo propiedad económica, ya que también parece existir una propiedad simbólica — capital cultural— De este modo, podemos empezar a obtener ahora una comprensión más completa del modo en que las instituciones de conservación y distribución de la cultura, como las escuelas, crean y recrean formas de conciencia que permiten el mantenimiento del control social sin que los grupos dominantes tengan necesidad de recurrir a mecanismos manifiestos de dominación.”*<sup>13</sup>

El currículum crítico será en definitiva aquél que permita al alumnado cuestionarse las problemáticas del mundo en que vive y le ayude a formarse para actuar críticamente sobre una realidad que requiere compromisos urgentes para romper con rutinas que ponen trabas a la resolución de los problemas que en la actualidad ponen en serio peligro el curso de la humanidad.

### 1.3.- CARACTERÍSTICAS DEL CURRÍCULUM

Igual que ocurre con el significado del currículum, las características del mismo varían en función del modelo ideológico y pedagógico en el que se halle ubicado. Centraremos, por tanto, este apartado en aquellos aspectos y características que puedan condicionar, de manera más evidente, modelos curriculares diferente.

---

<sup>13</sup> Nos referiremos de nuevo a este concepto, un poco más adelante, cuando hablemos de la cultura como factor condicionante en la elaboración del currículum.

### 1.3.1.- Sí o no al currículum básico, oficial y prescriptivo

Parece evidente que el fenómeno de escolarización generalizada de la población, impulsada generalmente por intereses estatales de normalizar una enseñanza de una forma acorde a los objetivos económicos y sociales, genera la necesidad de establecer un currículum oficial, básico y prescriptivo. Surgen así, en los diversos países, propuestas de currículum iguales para toda la población y a la vez de cumplimiento obligatorio, que por lo general son objeto de fuertes críticas.

Con relación a este tema, por considerar que pueden representar el punto de partida de no pocas reflexiones, ofrecemos a continuación, los argumentos recogidos por COLL (1989, 8)<sup>14</sup>, a favor y en contra de la existencia de bases curriculares comunes:

**CUADRO nº 3: Argumentos a favor y en contra de la existencia de bases curriculares comunes**

Argumentos a favor	Argumentos en contra
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asegurar a todos los alumnos el acceso, a lo largo de su escolaridad, a un abanico de contenidos amplio y equilibrado, de manera que no abandonen demasiado pronto unos estudios que pueden serles útiles más tarde y que pueden contribuir a desarrollar su capacidad para adaptarse y responder de manera flexible a un mundo en constante cambio.</li> <li>• Establecer unos objetivos de la educación obligatoria accesibles a todos los alumnos, cualesquiera que sean sus capacidades.</li> <li>• Asegurar que todos los alumnos, con independencia del sexo, origen étnico, lugar de residencia y otras características individuales y sociales puedan cursar un currículum básicamente similar, relevante, vinculado a la experiencia propia y valioso para la vida adulta.</li> <li>• Disponer de un instrumento que permita valorar el progreso realizado por los alumnos en los sucesivos niveles de la escolaridad obligatoria con el fin de exigir más a los que puedan avanzar más y proporcionar mayor ayuda pedagógica a los que la necesiten.</li> <li>• Asegurar la progresión, coherencia y la continuidad en el transcurso de la educación obligatoria.</li> <li>• Asegurar que el currículum impartido en todos los Centros Escolares posee elementos comunes suficientes para permitir a los alumnos cambiar de centro sin sufrir desajustes innecesarios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se opone al derecho de los alumnos a seleccionar las actividades y los contenidos de aprendizaje de acuerdo con sus motivaciones e intereses.</li> <li>• En la medida en que determina lo que han de aprender todos los alumnos sin distinción, constituye un obstáculo para dar una respuesta educativa que tenga en cuenta la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos.</li> <li>• Traduce necesariamente las preferencias y los valores del grupo o grupos sociales dominantes, puesto que es imposible llegar a un acuerdo de toda la sociedad sobre lo que han de aprender los alumnos en las escuelas.</li> <li>• No respeta el pluralismo cultural, que es un rasgo distintivo de las sociedades democráticas modernas.</li> <li>• Implica una centralización y una burocratización de las decisiones educativas, que se alejan así irremediamente de las necesidades reales de los alumnos y de la comunidad escolar en su conjunto.</li> <li>• Anula la autonomía y la iniciativa profesional de los docentes, que quedan convertidos en simples ejecutores de un plan previamente establecido.</li> </ul>

<sup>14</sup> COLL expone estos argumentos al referirse a la polémica establecida en el Reino Unido en relación a la implantación del *National Curriculum*.

Resulta difícil hoy en día imaginar un país sin unas directrices curriculares básicas y comunes para toda la población. Garantizar el acceso a una educación básica para todos es obligación de cualquier estado democrático. La capacidad de hombres y mujeres de gobernarse a sí mismos deriva de la comprensión de los condicionantes históricos, económicos, sociales, tecnológicos, morales —la lista podría ser sin duda mucho más larga— a los que se ven sometidos. Esta forma de comprensión es incompatible con la ignorancia y únicamente puede desprenderse de la información y de la reflexión sobre la información. Los Estados democráticos, en su afán por asegurar una educación que facilite esta vía de crecimiento individual, establecen las leyes que regulan el proceso educativo. El currículum básico y prescriptivo suele ser consecuencia del desarrollo de las mencionadas leyes educativas.

Pensamos que legislar una selección y organización de objetivos y contenidos culturalmente equilibrados que deban llegar a la totalidad de la población constituye un medio de crear mecanismos para mitigar desigualdades entre sus miembros. Esta legislación sobre el currículum, supone, igualmente, un intento de favorecer la igualdad de oportunidades entre las personas. Resaltamos el carácter de intención que impregna esta igualdad de oportunidades, pues es necesario entender, como indica GIMENO (1988, 133), que no podemos caer en la ingenuidad de creer que, al estar regulados legalmente unos mínimos curriculares, la potencialidad de garantizar una igualdad de oportunidades se cumplirá necesariamente. Dependerá, obviamente, de forma más directa, de los procedimientos y medios con los que se hace efectiva esa cultura común.

Una y otra intención, es decir, mitigar desigualdades y favorecer la igualdad de oportunidades, deberían considerarse plenamente deseables en un Estado libre y democrático. Sin embargo, una excesiva imposición de contenidos educativos por parte de la Administración centralizada puede derivar hacia un control cultural por parte del gobierno de turno, cercano a un totalitarismo en el ámbito educativo del que preferiríamos que el mundo escolar no fuera objeto. Se presenta, en consecuencia, una situación contradictoria que podría ser resuelta si se establecieran mecanismos para favorecer la contextualización, en cada caso concreto, del currículum básico y preceptivo. Esta idea nos conduce a la reflexión que abordaremos, a continuación, en torno a la noción de currículum abierto y currículum cerrado.

### **1.3.2.- Currículum cerrado — currículum abierto**

La dicotomía currículum cerrados/currículum abierto viene a matizar el punto anterior. El currículum cerrado será aquel en el cual la determinación de objetivos, contenidos y procesos de aprendizaje queda establecida de tal manera que permite muy pocas variaciones en función del contexto. El

currículum abierto permite una aplicación diferenciada en función de las características individuales y de la realidad sociocultural en la que debe desarrollarse. Tal como indica COLL (1986,45) "(los currículos abiertos) *propugnen la interacció permanent entre el sistema i el que l'envolta, i integren les influències externes en el mateix desenvolupament del programa educatiu, obert a un procés continu de revisió i de reorganització*".<sup>15</sup>

Diversos son los países —incluido el nuestro— que en sus reformas educativas han intentado proponer un modelo de currículum abierto para mitigar las críticas en contra del currículum básico y prescriptivo. En todo caso, el argumento más importante en favor de un currículum abierto gira en torno a la idea de que un modelo cerrado mecaniza al profesor; éste se convierte en un simple ejecutor de decisiones, que se han tomado al margen de su persona y de la situación de su aula, mientras que un modelo abierto exige del maestro que sea reflexivo y crítico y le devuelve su protagonismo en el aula. STENHOUSE (1991,54) se muestra radical en relación a esta cuestión: "*En cualquier caso resulta extraño intentar disminuir el empleo del medio más valioso de la escuela que es el profesor*". Indicamos a continuación diversas características que distinguen el currículum abierto del currículum cerrado.

**CUADRO nº 4: Características del currículum abierto y cerrado**  
(según ROMAN Y DíEZ, 1989,126<sup>16</sup>).

Currículum abierto	Currículum cerrado
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Aplicación flexible del currículum base</li> <li>. Permite la creatividad del profesor.</li> <li>. Revisable en función del contexto.</li> <li>. Globalizador y de mínimos.</li> <li>. Recreado por los profesores, como prácticos y artistas de la educación</li> <li>. Objetivos generales, terminales y expresivos.</li> <li>. Centrado en el proceso.</li> <li>. Evaluación formativa.</li> <li>. Paradigma cognitivo y ecológico contextual</li> <li>. Profesor reflexivo y crítico</li> <li>. Centrado en los "pensamientos del profesor"</li> <li>. Modelo de investigación: mediacional profesor y alumno</li> <li>. Investigación en el aula y en el contexto</li> <li>. Investigación cualitativa y etnográfica</li> <li>. Facilitador del aprendizaje significativo</li> <li>. Modelo E-A: S-H-O-R<sup>17</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Aplicación rígida del currículum de base</li> <li>. Aplicación mecánica en el aula</li> <li>. Obligatorio para todos los contextos</li> <li>. Detallista y rígido</li> <li>. Hecho por administradores y aplicado por los profesores</li> <li>. Objetivos conductuales y operativos</li> <li>. Centrado en el resultado</li> <li>. Evaluación sumativa</li> <li>. Paradigma conceptual</li> <li>. Profesor competencial</li> <li>. Centrado en las "conductas y competencias del profesor"</li> <li>. Modelo de investigación: proceso-producto</li> <li>. Investigación desde el laboratorio</li> <li>. Investigación cuantitativa y experimental</li> <li>. Facilitador del aprendizaje memorístico</li> <li>. Modelo E-A: S-O-R o S-R<sup>18</sup></li> </ul>

<sup>15</sup> "propugnan la interacción permanente entre el sistema y lo que lo rodea , e integran las influencias externas en el mismo desarrollo del programa educativo, abierto a un proceso continuado de revisión y de reorganización" (Traducción de la autora).

<sup>16</sup> Puede observarse que no es la primera vez que reproducimos un cuadro de la obra de ROMAN y DIEZ. Estos autores presentan una obra esquemática y sintética en relación al currículum, en la que los esquemas son utilizados para resaltar los conceptos básicos. Hemos considerado que era adecuado , en este marco de referencia , apropiamos de alguno de estos esquemas para presentar con la suficiente concisión determinados temas.

Siguiendo con las consideraciones acerca de la relación de uno u otro currículum con el modelo de profesor que condiciona, diríamos siguiendo a PÉREZ GOMEZ ( 1988, 129-139) que el currículum cerrado se halla más próximo al *modelo de racionalidad técnica*, mientras que el currículum abierto se halla más próximo al *modelo de racionalidad práctica*.

El primer caso se inscribe en una concepción tecnológica de la actividad docente, *“la actividad del profesional es más bien una actividad instrumental, dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación de teorías y técnicas científicas”* (ídem, 129). En este modelo la investigación se halla inevitablemente alejada de la práctica: *“la racionalidad técnica impone, pues, por la propia naturaleza de la producción del conocimiento, una relación de subordinación de los niveles más aplicados y cercanos a la práctica a los niveles más abstractos de producción de conocimiento”* (Idem, 130). A la racionalidad técnica se le reconoce el progreso que ha supuesto frente a una práctica que carecía de un apoyo teórico sólido basado en modelos pedagógicos tradicionales. Sin embargo, es motivo de censura el que no pueda afrontar de forma general los problemas educativos quizá porque: *“La realidad social se resiste a ser encasillada en esquemas preestablecidos de tipo taxonómico o procedimental. A pesar del intento exhaustivo durante las últimas décadas, la tecnología educativa no puede afrontar las cada día más evidentes características de los fenómenos prácticos: complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores”* (Idem, 132).

El modelo de racionalidad práctica surge como respuesta a esta última crítica, cada vez más generalizada. El modelo de profesor que se propone como alternativa es un docente capaz de utilizar el conocimiento científico y su capacidad intelectual para enfrentarse a las situaciones cambiantes e inciertas de la realidad escolar; *“el profesor, bajo la presión de las múltiples y simultáneas demandas de la vida del aula, activa sus recursos intelectuales en el más amplio sentido de la palabra (conceptos, teorías, creencias, datos, procedimientos, técnicas) para elaborar un diagnóstico rápido de la misma, valorar sus componentes, diseñar estrategias alternativas y prever, en lo posible, el curso futuro de los acontecimientos”*(Idem, 135). El profesor inscrito en el modelo de racionalidad práctica precisa un pensamiento que requiere de *conocimiento en la acción; de reflexión en la acción y de reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción* (Idem, 137).

Para finalizar este tema, diremos que nos parece imprescindible asegurar el derecho de todos los miembros de la población a cursar un currículum similar y útil para su formación individual y colectiva. Al mismo tiempo consideramos que este currículum debe respetar las necesidades personales fruto de la diversidad individual o del pluralismo cultural. Un

---

<sup>17</sup> Modelo enseñanza aprendizaje: estímulo- mediador-organismo- respuesta; paradigma cognitivo y ecológico contextual (nota de la autora).

<sup>18</sup> Modelo enseñanza aprendizaje: condicionamiento operante o condicionamiento clásico (nota de la autora).

currículum básico lo suficientemente flexible como para poder contextualizarse nos parece la herramienta adecuada. Sin embargo, la observación de cómo se ha llevado a cabo la implantación del currículum de nuestra Reforma educativa, que en principio respondía a las citadas características, nos hace advertir sobre los peligros que entraña, por un lado, la desconexión inicial entre el colectivo que elabora el currículum y el colectivo que debe aplicarlo y, por otro, una excesiva burocratización del proceso de aplicación. Estos dos factores pueden hacer que el currículum oficial se convierta en algo ficticio que nada tenga que ver con la realidad escolar.

Para poder aportar nuevos matices en lo que se refiere a la aplicación del currículum, nos referiremos a continuación a los diferentes modelos curriculares que se han ido diferenciando en los últimos años.

### **1.3.3.- Modelos curriculares**

Con las reflexiones hasta ahora expresadas acerca del tema curricular, podemos ir perfilando ya modelos diferentes de currículum.

A lo largo del presente capítulo, hemos visto, en relación al currículum, tendencias ideológicas diversas, orientaciones pedagógicas distintas y características diferentes. Es lógico, entonces, pensar que no puede existir un único modelo de currículum, sino que una variedad de opciones aparecen en consonancia con las distintos puntos de vista. Para determinar diferentes modelos curriculares en función de las características del currículum, tomamos la clasificación de MARTÍNEZ ROYO(1991, 35-39) quien diferencia cuatro tipos<sup>19</sup> :

- *Modelo tecnológico.* Este modelo, cuyas fuentes teóricas son la cibernética y el conductismo, se caracteriza por tener los objetivos como elemento principal. El resto de componentes son meros medios para conseguir el fin. El profesor es un instrumento entre el programador y el alumno. En este modelo interesan más los productos que los procesos: la evaluación mide los resultados.
- *Modelo curricular procesual.* Este modelo, se contextualiza en un paradigma cualitativo, en el que impera la reflexión sobre la práctica. Se priorizan las actividades, y más que los productos y resultados importan los procesos seguidos para acceder a ellos. El profesor y los alumnos se consideran investigadores de su propia acción.
- *Modelo curricular ecológico.* Este modelo se contextualizaría en la doctrina ecológica y la pedagogía del medio ambiente. El factor principal

---

<sup>19</sup> Más adelante, al abordar el tema de los factores condicionantes del currículum veremos que existe una gran vinculación entre cada uno de estos modelos y las diferentes teorías del aprendizaje.

es la vida en el aula, desde cuyo contexto quedan condicionados los objetivos, los contenidos, los métodos y la evaluación. Todos estos elementos, así como el resto de los que componen el intercambio académico, no pueden ser comprendidos a menos que se entiendan desde la perspectiva del sistema configurado en el aula y que imprime carácter ecológico al modelo.

- *Modelo curricular como sistema de comunicación.* La contextualización viene dada aquí por la concepción integral de la persona, el valor de los aspectos comunitarios, asociativos y grupales y la consideración de la persona como ser psicosocial. La enseñanza es una actividad comunicativa y el currículum un proyecto sistemático de comunicación aplicado en un contexto institucional. Enfatiza por igual todos los elementos del currículum dado que considera globalmente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los autores del marco curricular de nuestra Reforma educativa se consideran más próximos a un modelo curricular procesual, por cuanto centran su atención en los procesos de aprendizaje. Aun así, en diferentes ámbitos se ha criticado la afinidad del currículum de la Reforma, y sobre todo de su desarrollo, con el modelo tecnológico. Sirvan de ilustración las siguientes palabras extraídas de las actas del Primer Congreso de *Renovació Pedagògica* (1994, 45) *“Les prescripcions de l’Administració condicionen clarament el procés fins al punt d’esdevenir l’agent principal quan en detalla en excés els continguts, els objectius terminals o els criteris d’avaluació final o n’exerceix un control burocràtic”*.<sup>20</sup>

#### 1.3.4.- El currículum oculto

Al presentar las diferentes características del currículum, así como los modelos curriculares que de las mismas se derivan, no podemos dejar de hablar del currículum oculto. Por currículum oculto entendemos una serie de prácticas que se llevan a término en la escuela y, que no están explicitadas en los documentos curriculares y, en la mayoría de los casos, ni siquiera públicamente reconocidas. Sin embargo, ejercen una gran influencia en el desarrollo de la persona y en su educación. APPLE (1986, 113) lo define como *“las normas y valores que son implícitas, pero eficazmente, enseñadas en la escuela y de las que no suele hablarse en las declaraciones de fines u objetivos de los profesores”*.

---

<sup>20</sup> Las prescripciones de la Administración condicionan claramente el proceso hasta el punto de convertirse en agente principal cuando detalla en exceso los contenidos, los objetivos terminales o los criterios de evaluación final o ejerce en ello un control burocrático” (Traducido por la autora)

VALLANCE (1989, 1051-1054) ofrece, respecto al currículum oculto, varias apreciaciones que pueden ayudar a perfilar su concepto. Dice del mismo que *"puede considerarse encubierto, no intencionado, implícito o sencillamente inadvertido"* (pág.1051). Incluye entre las prácticas educativas que podríamos considerar como currículum oculto: la formación de grupos, las relaciones profesor-alumno, las reglas vigentes en la clase, el contenido implícito de los libros de texto, la diferenciación el rol de los alumnos por sexos y las estructuras de recompensas en el aula. Entre los aspectos resultantes de estas prácticas estarían: la socialización política, la obediencia, el aprendizaje de valores y costumbres culturales, el desarrollo de actitudes hacia la autoridad y el refuerzo de las diferencias de clase. Esta situación conduce a pensar que en las escuelas *"sucede algo sistemático que los educadores sólo pueden controlar moderadamente y que resulta muy difícil de predecir"* (ídem, 1051).

La reflexión sobre el currículum oculto se halla fuertemente vinculada, en las últimas décadas, a las Teorías de la Reproducción. A modo de ilustración de cómo el currículum oculto tiene entre sus consecuencias la reproducción de desigualdades sociales podríamos citar, entre otras, la investigación de BOURDIEU y PASSERON (1977, 112-154) en torno al lenguaje utilizado en la escuela. En ella se ponen de manifiesto los procesos de selección que se llevan a cabo en función de la proximidad del lenguaje familiar al lenguaje académico, proximidad determinada por el nivel sociocultural de la familia. Las consecuencias que se extraen pueden quedar resumidas en las siguientes palabras de los mencionados autores: *"por el modo particular según el cual realiza su función técnica de comunicación, un sistema escolar determinado realiza además su función social de conservación y su función ideológica de legitimación"*.

Esta forma de entender el currículum oculto entraña una cierta sensación de impotencia entre el cuerpo docente. TORRES (1991, 10) así lo manifiesta: *"...puede llegar a generar un significativo pesimismo acerca de la contribución de las escuelas e instituciones educativas en general, a la transformación y mejora de las condiciones de vida de la comunidad en la que la institución escolar está inserta."*

Este último autor intenta romper con el mencionado pesimismo y trata en su obra, que precisamente lleva el nombre de *El currículum oculto*, diferentes temas como la legitimación y el discurso científico en educación, las prácticas tecnocráticas en la escuela y el poder, o diversas formas de discriminación, con la intención de provocar que *"las instituciones escolares, las profesoras y profesores, como intelectuales comprometidos, generen un clima de reflexión y debate sincero, sin temores ni disimulos, acerca del porqué de los contenidos culturales con los que trabajan y cómo lo hacen; sobre qué dimensiones de la realidad, con qué fuentes y con qué metodología facilitamos la reflexión de nuestros alumnos y alumnas, les permitimos comprender su realidad y les capacitamos para seguir analizando y poder intervenir solidaria, democrática y eficazmente en las diversas esferas de la vida en su comunidad"* (Idem, 11).

Con todo ello resulta evidente que ninguna investigación en torno al currículum puede, en la actualidad, ignorar la existencia del currículum oculto, puesto que implicaría analizar la realidad de forma parcial y distorsionada. Debido a las muchas formas que adopta el currículum oculto, la anterior afirmación puede parecer una vaguedad y por ello creemos necesario insistir en la importancia de que el investigador reflexione sobre el mayor número de condicionantes que afecten a los diferentes componentes del currículum.

## **1.4.- FACTORES CONDICIONANTES EN LA ELABORACIÓN DEL CURRÍCULUM**

La elaboración del currículum viene presidida por una serie de factores, que la orientan, al tiempo que condicionan las decisiones que se tomen durante el proceso de aplicación. Como vía de aproximación al tema de los condicionantes en la elaboración del currículum, nos situaremos bajo tres perspectivas, en principio diferenciadas, pero que presentan importantes conexiones cuando convergen en el tema curricular. Las tres perspectivas a las que nos referimos se concretan en : cultura, aprendizaje y experiencia práctica.

### **1.4.1.- Cultura y currículum**

El currículum se constituye, entre otras cosas, en instrumento facilitador de la transmisión cultural, siendo esta última una de las funciones que con mayor frecuencia se atribuyen a la escuela. Resulta realmente complejo cómo el currículum se pone al servicio de esta transmisión cultural, en tanto que está supeditado a la consideración de una multiplicidad de factores entre los cuales, como ejemplos más destacados podríamos mencionar la heterogeneidad cultural o la hegemonía cultural. NIETSCHE (1980, 31) comenta, quizá con cierto sarcasmo, en relación a la elaboración de programas escolares: *“admiro la naturaleza exhuberante de quienes están en condiciones de recorrer hasta el final el camino que desde las profundidades del empirismo asciende hasta la eminencia de los auténticos problemas culturales, y desde allí arriba regresa hasta las llanuras de los reglamentos más áridos y de los planes más minuciosos”*.

#### *Aportaciones de otras ciencias*

El necesario análisis en torno al tema de cultura y currículum cuenta con el soporte de diversas disciplinas. Es evidente que cualquier planificación o programación educativa responde a una determinada imagen de la persona y de la cultura en que se halla inmersa. En este sentido será de gran ayuda la antropología social que, si en una determinada época se ocupaba del estudio

de pueblos muy alejados del nuestro, en el momento presente se ocupa "de la cultura y evolución socio-cultural en cualquier tipo de realidad; dirigiendo sus intereses al descubrimiento de las propiedades de la vida social para explicar la diversidad entre las sociedades humanas" (ACUÑA, 1994, 32).

Más próxima al terreno de las finalidades educativas, la filosofía de la educación se preocupa por dotar al tema, no de simples puntos de vista, sino de reflexión y pensamiento. Las tareas de la filosofía de la educación son según FULLAT (1978,74) : "1) Analizar el lenguaje educativo; 2) Indicar el sentido general del proceso educador; 3) Mostrar la estructura educanda del hombre; 4) Explicar, a través de la teleología las diversas pedagogías". El estudio del currículum está sin duda íntimamente vinculado a estos cuatro puntos.

La sociología de la educación aborda también el tema de la cultura y el currículum y lo hace desde dos enfoques. Un primer enfoque es aquel por el cual el currículum tiende a "socializar", es decir, a dotar al alumnado de los elementos necesarios para formar parte de una comunidad, así como de una orientación cultural común que le permita comunicarse con los demás miembros de la sociedad. En esta línea, COLL (1986, 31) atribuye al análisis sociológico, la función de determinar, entre otras cosas, "les formes culturals o continguts — coneixements, valors, destreses, etc.— l'assimilació de les quals és necessària perquè l'alumne pugui esdevenir un membre actiu de la societat i agent, a la vegada, de creació cultural".<sup>21</sup>

Un segundo enfoque sería aquel que estudia el currículum como mecanismo de control social. Este enfoque relacionado con el control social suele hallarse fuertemente anclado en su perspectiva ideológica, tal como indican APPLE y KING (1983, 41), según la cual se toma el currículum como un elemento esencial de preservación de los privilegios sociales existentes, de los intereses y del conocimiento consolidado. A continuación, ampliamos ambos enfoques.

### *Currículum, hegemonía y cultura*

El currículum escolar tiene la misión de dotar de elementos culturales al alumnado. Una determinada selección de tales elementos culturales permitirá desarrollar esquemas comunes de pensamiento y de comprensión de la realidad lo que facilitará el consenso en la actuación en la vida en comunidad. BOURDIEU (1983, 22) afirma en este sentido que: "Si se admite que la cultura y, en nuestro caso particular, la cultura avanzada, es en tanto que código común lo que permite a todos los detentadores de ese código asociar el mismo sentido a las mismas palabras, a los mismos comportamientos y a las mismas obras y,

---

<sup>21</sup> "las formas culturales o contenidos - conocimientos, valores, destrezas, etc.-, la asimilación de las cuales es necesaria para que el alumno pueda llegar a ser un miembro activo de la sociedad y agente, a la vez, de creación cultural" (Traducción de la autora).

*recíprocamente, expresar la misma intención significativa por las mismas palabras, los mismos comportamientos y las mismas obras, se comprende que la Escuela encargada de transmitir esta cultura, constituya el factor fundamental del consenus cultural como participación en una significación común, que es la condición de la comunicación". La escuela tendrá pues un papel fundamental en la transmisión de un código común que permitirá establecer significados comunes y facilitará la comunicación.*

Sin embargo, podemos ir más lejos en este análisis del código común. Hemos visto, en páginas anteriores, cómo la teoría crítica del currículum se preocupaba por desvelar de qué modo actúa la educación, y en concreto el currículum, para recrear formas de conciencia que favorezcan a los grupos dominantes.

En relación a este tema, se difunde la noción de capital cultural. GIROUX (1990, 45) lo define con las siguientes palabras: *"Del mismo modo en que una nación distribuye bienes y servicios — es decir, lo que podríamos calificar de capital material — también distribuye y legitima ciertas formas de conocimiento, prácticas lingüísticas, valores, estilos, etc., todo lo cual lo podríamos reunir bajo la etiqueta de capital cultural. Consideramos simplemente qué cosas son aceptadas como conocimiento de rango elevado en las escuelas y las universidades, otorgando así legitimidad a ciertas formas de conocimiento y prácticas sociales"*

Vemos, así mismo, que este capital cultural es restringido en el sentido que no incorpora todas las formas de cultura, sino únicamente las hegemónicas<sup>22</sup>. Las manifestaciones culturales de muchos grupos sociales se

<sup>22</sup> APPLE (1986, 15) cita al crítico social y cultural Raymond WILLIAMS para referirse conceptualmente al término hegemonía. Reproducimos la cita íntegramente por parecemos de gran interés en la clarificación del término: *"(La hegemonía) es un cuerpo completo de prácticas y expectativas; nuestra asignación de energía, nuestro entendimiento ordinario del hombre y su mundo. Es una serie de significados y valores que, en la medida en que son experimentados como prácticas, aparecen como recíprocamente confirmantes. Constituye así un sentido de la realidad para la mayoría de las personas de una sociedad, un sentido de lo absoluto porque se experimenta (como una) una realidad más allá de la cual a la mayoría de las personas de una sociedad le es muy difícil moverse en la mayoría de las áreas de sus vidas. Pero no es un sistema estático, salvo en la operación de un momento abstracto. Por el contrario, sólo podemos entender una cultura efectiva y dominante si entendemos el proceso social real del que depende: me refiero al proceso de incorporación. Los modos de incorporación tienen un gran significado; y dicho sea de paso en nuestro tipo de sociedad tienen un considerable significado económico. Las instituciones educativas suelen ser los principales agentes transmisores de una cultura dominante efectiva, implicando actualmente una importante actividad económica y cultural; y ciertamente es ambas cosas en el mismo momento. Además, en un nivel filosófico, en el nivel auténtico de la teoría y en el nivel de la historia de las diversas prácticas, hay un proceso al que daré el nombre de tradición selectiva: eso es, que dentro de los términos de una cultura dominante efectiva, se da siempre de pasada como 'la tradición', el pasado significante. Pero el punto central es siempre la selectividad; el modo en que, de todo un área posible del pasado y presente, se elige poner el énfasis en determinados significados y prácticas, mientras se desestiman y excluyen otros. Aún más decisivo es que algunos de estos significados sean*

ven aquí excluidas. Como consecuencia se perpetúan formas de organización social basadas en el dominio cultural y que interesan a ciertos sectores que ostentan el poder. En este sentido, se expresan también APPLE y KING (1983, 51) cuando dicen: *“El estudio de la relación entre la ideología y el conocimiento escolar es especialmente importante para comprender la colectividad social más amplia de la que todos formamos parte. Nos posibilita empezar a ver cómo una sociedad se reproduce, cómo perpetúa sus condiciones de existencia a través de la selección y de la transmisión de ciertos tipos de capital cultural, del que depende una sociedad industrial compleja, con sus desigualdades; y cómo mantiene la cohesión entre las clases y los individuos, mediante la propagación de ideologías que, en última instancia sancionan la organización institucional existente, que puede causar una estratificación innecesaria y desigual, en primer lugar”*.

Tras estas consideraciones nos resta expresar la idea de que resultaría realmente empobrecedor pasar por alto, en la elaboración del currículum, una valoración sobre las implicaciones del mismo como agente de control social. Resulta obvio que un currículum no puede ser neutral y por tanto aquellos que estén comprometidos en su elaboración han de ser conscientes de la responsabilidad que en este sentido adquieren.

#### **1.4.2.- Aprendizaje y currículum**

Las teorías del aprendizaje ofrecen una gran información que, en muchas ocasiones, facilita la toma de decisiones respecto a la elaboración del currículum o respecto a la enseñanza en general. Esta vinculación entre las teorías del aprendizaje y las teorías de la enseñanza y el currículum, que según nuestro entender en el momento actual tiene amplias repercusiones en el terreno educativo, no siempre ha sido manifiesta. A principios de la pasada década, PÉREZ GÓMEZ (1983, 322) interpretaba, la relación entre las teorías del aprendizaje y las teorías de la enseñanza, de la siguiente manera: *“El vínculo entre las teorías del aprendizaje y las teorías de la enseñanza es hoy por hoy una empresa a realizar. Las teorías del aprendizaje son de naturaleza primariamente descriptiva y las teorías de la enseñanza e instrucción son de naturaleza primariamente prescriptiva...Esta diferente naturaleza teórica ha*

---

*reinterpretados, diluidos o puestos en formas que apoyen, o al menos no contradigan, a otros elementos de la cultura dominante efectiva.*

*Si pensamos en el proceso educativo, en los procesos más amplios de formación social dentro de instituciones como la familia, en la organización y definiciones prácticas del trabajo, en la tradición selectiva en un nivel intelectual y teórico, veremos que todas estas fuerzas están implicadas en una elaboración y reelaboración continua de una cultura dominante efectiva, y que de ellas, en cuanto que experimentadas e internalizadas en nuestra vida, depende la realidad. Si lo que aprendemos fuera simplemente una ideología impuesta, o sólo las prácticas y significados aislables de la clase dominante, o de una sección de la clase dominante que se impone sobre las otras, ocupando meramente la parte superior de nuestra mente, sería mucho más sencillo — y me alegraría — acabar con ello”*.

*provocado a lo largo de la Historia tanto el aislamiento y la separación entre ambos campos de conocimiento, como la reducción simplista del segundo al primero”.*

Sin embargo, entre estas palabras y el momento actual, han sido progresivamente atendidas las cuestiones que este mismo autor se planteaba como forma de rentabilizar la vinculación entre ambas teorías: “¿cómo seleccionar y organizar el conocimiento académico de modo que el alumno asimile significativamente la cultura y el conocimiento científico de la comunidad en que vive? ¿qué criterios han de tenerse en cuenta en todo diseño de instrucción si se pretende que el alumno adquiera y utilice el conocimiento científico que produce la sociedad humana?” (Idem, 322). Como prueba de que estas cuestiones se mantienen en gran vigencia podemos referirnos, entre otros ejemplos, a la buena acogida que ha tenido la Teoría de la Elaboración de MERRIL y REIGELUTH<sup>23</sup> que recoge las aportaciones más relevantes de las teorías del aprendizaje de orientación cognitiva.

Si queremos poner de manifiesto el influjo de la psicología del aprendizaje en el ámbito de la elaboración del currículum debemos, en primer lugar, referirnos al modelo conductual en tanto que planteamiento psicopedagógico anterior al aceptado en la actualidad. Posteriormente trataremos, con más detalle, los modelos basados en las teorías cognitivas.

#### *a) Modelo conductual*

THORNDIKE, PAVLOV y WATSON trazan las líneas básicas de este modelo que más tarde desarrollará SKINNER. El condicionamiento clásico y posteriormente el condicionamiento operante constituyen el modelo teórico subyacente. La idea fundamental sobre la que se basa este modelo es la de fijar estructuras de estímulo-respuesta, así como determinar en qué condiciones cada respuesta debe ser premiada. La imagen que suele asociarse con este modelo es la máquina, dado que ésta sirve de prototipo de interpretación científica y humana.

En el marco de este modelo, los objetivos operativos tienen el papel principal y están en la base de un currículum cerrado y obligatorio para todos. Así mismo, las técnicas de modificación de la conducta ocupan un lugar importante dentro de las estrategias metodológicas. Podemos afirmar también que la evaluación se centra fundamentalmente en los resultados.

En relación al paradigma conductual debemos decir que permanece vigente hasta los años setenta, época en la que surgen numerosas críticas al currículum clásico, desde diversos ámbitos del entorno educativo y fundamentalmente desde los planteamientos de la psicología cognitiva..

---

<sup>23</sup> Comentaremos más detalladamente la Teoría de la Elaboración un poco más adelante.

## b) Modelo cognitivo

La psicología cognitiva y más concretamente las teorías del aprendizaje que toman como modelo el procesamiento de la información experimentan un auge notable a partir de la década de los años setenta. GAGNÉ (1991, 29) indica la incidencia de la psicología cognitiva en el aprendizaje, con las siguientes palabras: *"A un nivel general, la psicología cognitiva concibe el aprendizaje como un proceso activo, y propone que la enseñanza consiste en facilitar el procesamiento mental activo por parte de los estudiantes"*.

La atención se centra, en este caso, en los procesos de aprendizaje. El comportamiento vendrá regido por la cognición. Las teorías del aprendizaje que han tenido una mayor repercusión en los últimos años, se ubican en este paradigma —el constructivismo (PIAGET), el aprendizaje significativo (AUSUBEL), el aprendizaje por descubrimiento (BRUNER), el aprendizaje mediado (FEUERSTEIN), el desarrollo potencial (VIGOTSKY)— y han desembocado en teorías de la enseñanza y el currículum tan interesantes como *la teoría de la asimilación o la teoría de la elaboración*.

## c) El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación

Las teorías de la enseñanza se han visto, en los últimos años, fuertemente impregnadas de las aportaciones de AUSUBEL en relación a la significatividad del aprendizaje. Como fruto de las conclusiones que extrae de sus investigaciones en torno a la diferencia entre el aprendizaje significativo y el aprendizaje memorístico, AUSUBEL (1981, 56) presenta la esencia del aprendizaje significativo diciendo: *"la esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe, señaladamente algún aspecto esencial de su estructura de conocimiento (por ejemplo, una imagen, un símbolo ya con significado, un contexto o una proposición). El aprendizaje significativo presupone tanto que el alumno manifiesta una actitud hacia el aprendizaje significativo; es decir, una disposición para relacionar, no arbitraria sino sustancialmente, el material nuevo con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, especialmente relacionable con la estructura de conocimiento, de modo intencional, y no al pie de la letra"*

De acuerdo con estas consideraciones, AUSUBEL(1981,63) diferencia entre la *significatividad lógica* y la *significatividad psicológica*. La significatividad lógica se refiere al significado inherente del material de aprendizaje por la misma naturaleza de éste, es decir, cuando muestra una estructura lógica en sus relaciones. *"Tal material contiene significado lógico cuando puede relacionarse de manera no arbitraria y sí sustancial a correspondientes ideas pertinentes que se hallan dentro de la capacidad de aprendizaje humana"*. La significatividad psicológica se refiere a la posibilidad de que la estructura

cognitiva del alumno permita establecer relaciones con el nuevo aprendizaje e interactuar con el mismo. Utilizando las palabras de AUSUBEL (1981,63) diremos que *“(la significatividad psicológica) surge cuando el significado potencial se convierte en un contenido cognoscitivo nuevo, diferenciado e idiosincrático, dentro de un individuo en particular, a resultas de haber sido relacionado de modo no arbitrario, sino sustantivo con las ideas pertinentes de su estructura cognoscitiva y así también de haber interactuado con éstas”*.

Tomando el aprendizaje significativo como punto de partida, MAYER desarrolla *la teoría de la asimilación* como una teoría del aprendizaje que implica una integración activa de la nueva información al conocimiento existente y la variación en la cualidad más que en la cantidad de lo retenido.

PÉREZ GÓMEZ (1983, 322)<sup>24</sup> resume los principios psicológicos de los que parte la teoría de la asimilación diciendo:

*“- el conocimiento se organiza de forma jerárquica con respecto a niveles de generalidad y abstracción;  
- los diferentes elementos de información que componen una estructura particular de conocimiento se encuentran fuertemente relacionados entre sí formando un esquema. Los constructos individuales están vinculados por algún tipo de semejanza semántica. Es el significado el que vincula los contenidos informativos en esquemas o estructuras cognitivas”*.

Así mismo, este autor, concreta las prescripciones más importantes para una teoría del diseño de la instrucción en los siguientes componentes:

*“- los organizadores previos: material introductorio y breve que presenta de forma global, abstracta e inclusiva los principios elementales que serán abarcados en la secuencia de instrucción posterior;  
- la diferenciación progresiva: debida al carácter jerárquico de la estructura cognitiva, los más inclusivos se presentan primero seguidos por formatos instructivos progresiva y gradualmente más diferenciados;  
- recapitulación integradora: con objeto de establecer relaciones entre los conceptos más relevantes y consolidar la organización semántica de la estructura cognitiva del alumno”*.

El modelo de aprendizaje basado en la asimilación requiere: a) la recepción del material a aprender; b) la disponibilidad de una estructura

---

<sup>24</sup> He tomado el texto de Pérez Gómez, como referencia para el comentario de la teoría de la asimilación y, más adelante de la teoría de la elaboración, por considerar que constituye una descripción fiel y clarificadora de un tema del cual no me considero especialista.

significativa de ideas familiares que puede ser utilizada para organizar y asimilar el nuevo material recibido; c) la activación durante el aprendizaje de tal específica estructura significativa.

#### *d) La teoría de la elaboración de MERRIL y REIGELUTH*

La teoría de la elaboración fue desarrollada por MERRIL y REIGELUTH durante la década de los años setenta y principio de los ochenta. Destacaremos, en este apartado, sus rasgos principales, puesto que ha tenido importantes implicaciones en la teoría del currículum y, en particular, en la determinación del modelo curricular propuesto por la Reforma educativa de nuestro país.

La teoría de la elaboración, basándose en diversas aportaciones de las teorías cognitivas del aprendizaje, se interesa por establecer el modo más adecuado de seleccionar contenidos, pero también de priorizarlos y organizarlos con el objeto de optimizar el aprendizaje en el alumnado. PÉREZ GÓMEZ (1983, 332) utiliza las palabras de MERRIL cuando se refiere a la teoría de la elaboración, de la que dice: *“es, en primer lugar un procedimiento para representar la estructura de contenidos de complejas disciplinas; en segundo lugar, es un procedimiento para determinar una secuencia óptima para la enseñanza de complejas materias y, en tercer lugar, es un procedimiento para determinar la óptima estrategia de presentación para complejas disciplinas. Fue especialmente concebida como una herramienta de diseño para el desarrollo de la instrucción”*.

La intención de estas líneas acerca de la teoría de la elaboración se centra más en resaltar el interés por el diseño del currículum y no tanto en profundizar en los detalles de la misma, empresa que superaría los planteamientos iniciales de este capítulo que se concretan en el establecimiento de un marco conceptual del currículum. Por ello nos limitaremos a presentar los principios teóricos sobre los que se asienta el modelo, así como los requisitos principales para un diseño de la instrucción basado en la teoría de la elaboración.

REIGELUTH resume los principios teóricos que sustentan el modelo, los cuales son reproducidos por PÉREZ GÓMEZ (1983,336):

- “- Principio de síntesis inicial: un epítome u organizador previo debe presentarse al cominanzo de la instrucción para servir de estructura conceptual de anclaje de las nuevas informaciones.*
- Principio de elaboración gradual: los conceptos del epítome deben ser gradualmente elaborados de forma que la secuencia de instrucción proceda desde lo general a los detalles, desde lo simple a lo complejo.*

- *Principio del familiarizador introductorio: debe proporcionarse un familiarizador, una analogía, al principio del epítome y de cada elaboración con objeto de que el alumno relacione lo que ha de aprender con algo similar que ya conoce.*
- *Principio de 'lo más importante lo primero': el aspecto que se considere más importante de la estructura de contenidos del epítome debe elaborarse primero. La importancia de los diferentes aspectos debe juzgarse en base a su contribución a la comprensión por parte del alumno de toda la estructura.*
- *Principio del tamaño óptimo: cada elaboración debe ser lo suficientemente corta, de modo que sus constructos puedan reconocerse con facilidad por parte del alumno y sintetizarse de forma conveniente para la instrucción, y ha de ser lo suficientemente amplia como para proporcionar un nivel aceptable de profundidad y extensión en la elaboración. Este tamaño óptimo debe relacionarse en principio con los límites de la memoria a corto plazo.*
- *Principio de la síntesis periódica: debe proporcionar un sintetizador después de cada elaboración, con objeto de enseñar las relaciones entre los constructos más detallados”.*

Partiendo de los anteriores principios, la teoría de la elaboración presenta un diseño del aprendizaje en el que se especifican, fundamentalmente, las formas de organizar la instrucción, así como las vías de aplicación de esta instrucción motivando al alumno.

El diseño del aprendizaje así concebido requiere un análisis y tratamiento de las materias susceptibles de ser enseñadas en el que se pone de manifiesto, ante todo, los ejes conductores y el entramado de relaciones que pueden apreciarse en el seno de las mismas. El grado de complejidad y de detalle de los contenidos constituirán los parámetros que determinarán, principalmente, los niveles de jerarquización y secuenciación: por un lado, los contenidos deberán progresar de lo simple a lo complejo y, por otro, se deberán elaborar y añadir detalles a los contenidos previamente abordados.

En lo que se refiere a la presentación de la materia de aprendizaje destaca la idea del aprendizaje prioritario y organizador del cual ramifican elementos “familiarizadores” que permiten establecer analogías que constituyen la base de la relación entre aquello que el alumno ya conoce y el nuevo objeto de aprendizaje.

Debemos entender, en consecuencia, que la teoría de la elaboración pretende fundamentalmente organizar los contenidos para facilitar un aprendizaje comprensivo, ya que el alumno integra los nuevos detalles del aprendizaje en una estructura más general que ha adquirido previamente.

Se ha criticado, sin embargo, a la teoría de la elaboración su condición de teoría parcial de la instrucción dado que no se ocupa de todos los aspectos de la misma. En este sentido suelen manifestarse aquellos que abogan por un currículum basado en la experiencia práctica.

### 1.4.3.- El currículum basado en la experiencia práctica

Los autores más próximos a un currículum abierto y procesual se resisten a no reconocer la experiencia práctica como una de las fuentes del currículum. Así, por ejemplo, STENHOUSE (1991,55) afirma: *"Las fuentes principales son la psicología del aprendizaje, el estudio del desarrollo infantil, la psicología social y la sociología del aprendizaje, la lógica de la materia y la experiencia práctica acumulada, esté o no sistematizada"*.

Cada vez son más numerosos los autores que advierten sobre el peligro de un currículum estructurado sobre una teoría que suponga una abstracción y una idealización y que se halle desconectado de la realidad práctica. Este tipo de currículum responde a una perspectiva parcial que no contempla todos los pormenores del caso concreto en que ha de ser aplicado. SCHWAB (1983, 203) se manifiesta en este sentido con las siguientes palabras: *"El currículum compuesto por estos elementos no se empleará en un aula arquetípica, sino en un lugar determinado, con ubicaciones en el tiempo y en el espacio, con olores, sombras, asientos y condiciones exteriores que pueden estar muy relacionadas con lo que se logra dentro. Pero sobre todo, el supuesto beneficiario no es un niño genérico, ni siquiera una clase o tipo de niño extraído de la literatura sociológica o psicológica infantil. Los beneficiarios serán niños de un tipo muy local y, dentro de éste, niños individuales. La misma diversidad existe en lo que respecta a los maestros y las formas de actuar de éstos"*.

Otro de los argumentos utilizados en favor de la modalidad práctica es que la mayoría de las teorías de las que proviene el currículum son teorías de las ciencias sociales y de la conducta, y éstas se caracterizan por la coexistencia de teorías rivales. La consecuencia de la existencia de estas teorías rivales es, tal como indica SCHWAB (1983, 204), que *"cada una de ellas es incompleta en la medida en que las teorías rivales se centran en diferentes aspectos del tema de investigación y lo tratan de manera distinta"*.

Coincidiendo con esta visión se ha desarrollado en los últimos tiempos un gran interés por la investigación activa. JENKINS (1989, 1080) nos dice, sobre este tipo de investigación: *"Habitualmente, esta investigación consiste en un estilo de observación participante, en la que una persona se consagra a la observación autocontrolada a fin de aprender de la experiencia"*. La importancia de la evaluación se ve notablemente acrecentada y se centra sobre todo en el proceso y no tanto en el producto final. Así lo indican las siguientes palabras de SCHWAB (1983, 206): *"Hago hincapié en la evaluación sensible y refinada"*.

*porque aquí — como al exponer los datos básicos de lo que sucede en las escuelas — nos interesa no sólo el grado en que se logran los objetivos reconocidos, sino también el descubrimiento de los fallos y fricciones del mecanismo; lo que no se ha hecho o planeado hacer, y los efectos laterales que tuvieron sus acciones. Tampoco nos preocupamos únicamente por los éxitos y fracasos que se miden en una situación de prueba; nos interesan asimismo los que se manifiestan en la vida y el trabajo”.*

La experiencia práctica va íntimamente ligada a la reflexión en la acción. Ya hemos visto en un apartado anterior como la reflexión en la acción era un componente importante del profesor adscrito a un modelo de racionalidad práctica. Pues bien, esta reflexión en la acción y también sobre la acción condicionará la esencia del currículum. El modelo de enseñanza preconizado, tal como indica PÉREZ GÓMEZ (1988, 135), parte “*de reconocer la necesidad de analizar lo que realmente hacen los profesores cuando se enfrentan a problemas complejos de la vida del aula, para comprender cómo utilizan el conocimiento científico y su capacidad intelectual, cómo se enfrentan a situaciones inciertas y desconocidas, cómo elaboran y modifican rutinas, experimentan hipótesis de trabajo, utilizan técnicas, instrumentos, materiales conocidos, y cómo recrean estrategias, e inventan procedimientos, tareas y recursos”.* Este mismo análisis se hallará en la base de la elaboración curricular.

A modo de síntesis, diremos que hemos destacado tres factores fundamentales que condicionan la elaboración del currículum. En primer lugar hemos visto cómo la cultura incide en la configuración del currículum desde una doble perspectiva: el currículum actúa como transmisor de elementos culturales que favorecen comunicación y socialización; y, al mismo tiempo, el currículum se transforma en un mecanismo de preservación de privilegios sociales ligados a la hegemonía cultural. En segundo lugar hemos visto cómo las teorías del aprendizaje aportan informaciones que condicionan las decisiones respecto a la configuración del currículum. En relación a este tema hemos destacado las teorías de *la asimilación* y de *la elaboración*. Finalmente, hemos puesto de manifiesto la importancia de tener en cuenta la reflexión sobre la experiencia práctica en la configuración del currículum.

Una vez expuestos los condicionantes más relevantes en la elaboración del currículum, veremos cuáles son los elementos más habituales en su configuración y cómo se suelen organizar.

## **1.5.- ELEMENTOS DEL CURRÍCULUM Y SU ORGANIZACIÓN**

Si al hablar de las características del currículum analizábamos el "fondo", en el presente apartado analizaremos la "forma", siendo sin embargo perfectamente conscientes de que, en este caso, uno y otra son elementos indisolubles.

### **1.5.1.- Estructura básica del currículum**

La determinación de la estructura básica del currículum, y por ende de los elementos que lo configuran, depende directamente de la forma de entender los siguientes tres factores: a) función de la educación; b) naturaleza del currículum; c) finalidad del currículum. No es necesario apuntar aquí que aunque se presenten estos tres factores por separado, resulta obvia la relación existente entre los mismos.

La función de la educación no es una sola y única . De entre las diversas finalidades atribuidas a la educación quisiéramos destacar dos. Por una parte, la de transmisora de cultura ya que ello permitirá una cierta continuidad socio-cultural, favoreciendo ante todo la adaptación del individuo a las exigencias de su entorno. Por otra, destacamos la que despierta la capacidad de crítica de la persona frente a las realidades con las que ésta se encuentra, con el fin de promover innovaciones en su mundo. Ambas finalidades, aunque contrarias en esencia, coexisten en la mayoría de programas educativos. Lo que condicionará realmente la composición del currículum será el peso específico de cada una de ellas en la concepción del hecho educativo.

Respecto a la naturaleza del currículum ya se ha hecho referencia, con anterioridad, a aquellos que entienden el currículum como una intención y a los que lo entienden como una realidad. Para los primeros, los elementos que lo compongan deben recoger un compendio de ideas, intenciones, aspiraciones y propósitos. Para los segundos, el currículum estará compuesto por elementos más próximos a la práctica cotidiana.

En cuanto a las finalidades del currículum, resulta evidente que la composición del mismo será diferente, si creemos que éste ha de prescribir las acciones del profesor o si, por el contrario, consideramos que debe permitir la reflexión y la toma de decisiones del profesor respecto a sus acciones. En un apartado anterior ya se ha hecho mención a la diferencia entre currículum cerrado que acota metas, métodos y casi define actividades y el currículum abierto en el sentido que puede ser discutido críticamente y adaptado a un contexto determinado. De hecho, en nuestro país el currículum anterior a la Reforma Educativa se identificaba con el primer caso. Pensemos sino, en los

objetivos operativos que tan próximos estaban de las actividades que debían realizarse en el aula.

Indicamos, en el cuadro nº 5, los elementos que propone STENHOUSE como integrantes del currículum y que corresponden más bien a un modelo procesual. Al mismo tiempo, puede resultar ilustrativo contrastarlos con los propuestos por otro autor más próximo a un currículum tecnológico por lo que, en el cuadro nº 6 exponemos la propuesta de WHEELER.

Como diferencias más destacadas observamos que en el primer caso se centra la configuración del currículum en la selección y secuenciación de contenidos, obviándose los objetivos. Así mismo, se otorga una principal importancia al estudio y evaluación del currículum y su aplicación. En el segundo caso, se prioriza la selección de *metas, fines y objetivos*. Observamos pues una diferencia al priorizar entre objetivos o contenidos, lo que nos conduce a profundizar sobre este tema en el siguiente apartado.

### 1.5.2.- Objetivos o contenidos: ¿qué rige el currículum?

La forma de relacionar los contenidos con las intenciones educativas varía notablemente según la época y la tendencia psicopedagógica a la que se adhiere cada modelo curricular. Tal como indica COLL (1986, 58) el concretar las intenciones educativas a través de los contenidos era la fórmula predominante hasta los años cincuenta. A continuación le sigue una época en que esta manera de construir el currículum se asocia con una educación "tradicional" y culturalista, y en consecuencia pierde su predominio frente a la determinación del currículum a partir de los resultados esperados, concretamente en base a los objetivos de ejecución. Se consolida entonces lo que podríamos denominar época dorada de los objetivos. Autores como TYLER, TABA, MAGER son una clara representación de ello. Sin embargo, pronto se darán a conocer diversos replanteamientos sobre el estudio del currículum que harán que se ponga en duda la primacía de los objetivos, señalando otros aspectos prioritarios en la elaboración del mismo. Uno de los más claros exponentes en esta línea de reflexión es, sin duda STENHOUSE. Este autor no niega la importancia de los objetivos en educación; es más, considera que son un punto fundamental en política educativa. Sin embargo, se cuestiona la posibilidad de convertir propósitos en normas, así como las dificultades que surgen de comprobar "*hasta qué punto y porqué la práctica no ha cumplido nuestras esperanzas*". También halla un contrasentido en el hecho de que haya tantos objetivos educativos interesantes, mientras que es difícil verlos aplicados a la vida diaria (STENHOUSE, 1991, 28).

**CUADRO nº 5: Elementos del currículum según STENHOUSE (modelo procesual) (STENHOUSE, 1991, 30).**

**A. En cuanto a proyecto:**

1. *Principios para la selección de contenido: que es lo que debe aprenderse y enseñarse.*
2. *Principios para el desarrollo de una estrategia de enseñanza: cómo debe aprenderse y enseñarse.*
3. *Principios acerca de la adopción de decisiones relativas a la secuencia.*
4. *Principios a base de los cuales diagnosticar los puntos fuertes y los débiles de los estudiantes individualmente considerados y diferenciar los principios generales 1, 2, y 3 antes señalados, a fin de ajustarse a los casos individuales.*

**B. En cuanto al estudio empírico:**

1. *Principios a base de los cuales estudiar y evaluar el progreso de los estudiantes.*
2. *Principios a base de los cuales estudiar y evaluar el progreso de los profesores.*
3. *Orientación en cuanto a la posibilidad de llevar a cabo el C. en diferentes situaciones escolares, contextos relativos a alumnos, medios ambientes y situaciones de grupo entre los alumnos.*
4. *Información de la variabilidad de efectos en diferentes contextos y sobre diversos alumnos y comprender las causas de la variación.*

**C. En relación con la justificación:**

*Una formulación de la intención o la finalidad del C. que sea susceptible de examen crítico.*

**CUADRO nº 6: Elementos del currículum según WHEELER (modelo tecnológico) (WHEELER, 1976, 37)**

1. Selección de metas, fines y objetivos.
2. Selección de experiencias que puedan contribuir a alcanzar estos fines, metas y objetivos.
3. Selección de los contenidos (materias) a través de los cuales se ofrecen determinados tipos de experiencia.
4. Organización e integración de experiencias y contenidos en el proceso enseñanza-aprendizaje dentro del aula y de la escuela.
5. Evaluación de la eficacia de todos los aspectos de las fases 2, 3 y 4 para alcanzar las metas detalladas de la fase 1.

Como ilustración a este rápido y sintético recorrido por medio siglo de concreciones educativas veamos lo contrapuestas que pueden ser las afirmaciones según una u otra orientación. WHEELER (1976, 44) mantiene que los fines generales de la educación deben traducirse en metas operativas específicas y nos dice: *"Uno de los puntos de máxima importancia en lo referente a contenidos es que no están directamente ligados a los fines generales de la educación, como ocurre, por ejemplo, al afirmar que tal materia se estudia para capacitar al alumno a manejar abstracciones, o que tal otra materia sirve para desarrollar su capacidad de comunicación. Establecer este tipo de relaciones directas es emplear un proceso del currículum ilícito"*. Afirma COLL (1986, 62), por el contrario, al hacer referencia a la evolución de los contenidos: *"D'aquesta manera, la concreció de les intencions educatives utilitzant la via d'accés dels continguts ha passat, gràcies a la seva confluència amb la psicologia cognoscitiva...- de ser una proposta considerada obsoleta a instituir una alternativa plena d'interés"*.<sup>25</sup>

En la organización curricular propuesta en nuestro país, en la Reforma educativa se ha adoptado un postura ecléctica. Se propone acceder al proceso de enseñanza/aprendizaje partiendo de la doble vía de definición de objetivos y contenidos.

#### a) *Objetivos educativos.*

La importancia atribuida, en el ámbito de la teoría curricular, a los objetivos educativos ha ido variando en los últimos años, tal como venimos diciendo. De esta manera vemos cómo en una primera época (TABA, TYLER, MAGER,...) los objetivos regían el currículum y su estudio. Como ejemplo de tal afirmación reproducimos, a continuación, las cuatro preguntas que se formula TYLER, en el momento de abordar el tema del currículum:

1. *¿Qué fines desea alcanzar la escuela?*
2. *¿De todas las experiencias educativas que pueden brindarse, ¿cuáles ofrecen mayores probabilidades de alcanzar esos fines?*
3. *¿Cómo se pueden organizar de una manera eficaz esas experiencias?*
4. *¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos?"* (TYLER, 1977, 7, 8)

Para realizar un análisis del significado y de las particularidades de los objetivos educativos, nos remitimos a una autora clásica en el estudio del currículum, HILDA TABA (1974, 257). Esta autora define los objetivos en los

---

<sup>25</sup> *De esta manera, la concreción de las intenciones educativas utilizando la vía de acceso de los contenidos ha pasado, gracias a su confluencia con la psicología cognoscitiva- ...-de ser una propuesta considerada obsoleta a instituir una alternativa llena de interés.*

siguientes términos: *"Un programa educacional, como cualquier actividad está dirigido por las expectativas de ciertos resultados...Los enunciados de estos resultados esperados o deseados se denominan corrientemente metas u objetivos educacionales"*. Es decir, para TABA, la función más relevante de los objetivos estriba en servir de guía en las decisiones del currículum que afecten a la determinación de contenidos y su secuencia, así como a la definición de actividades de aprendizaje.

Algunas apreciaciones de dicha autora, en torno al tema, son todavía vigentes, como por ejemplo, que los objetivos deben ser reales e incluir sólo aquello que puede reflejarse en el currículum y en la escuela. O bien que el alcance de los mismos ha de ser lo suficientemente amplio como para incluir los diferentes tipos de resultados de los cuales es responsable la escuela. Otras indicaciones, sin embargo, se ven matizadas en las tendencias actuales. TABA afirma que los objetivos son evolutivos representando caminos por recorrer antes que puntos terminales. En las concepciones actuales, no siempre ocurre así, siendo el principal punto de discrepancia la revalorización de los objetivos terminales y el rechazo de los objetivos operativos.

En esta misma línea de ideas, tampoco sería identificable con el currículum actual la indicación, de TABA (1974,268): *"Los objetivos deben formularse también de modo que establezcan diferencias claras entre las experiencias del aprendizaje apropiadas para lograr conductas diferentes"*. El hincapié, que, como veremos más adelante, se hace en nuestro currículum, sobre las relaciones y vínculos de los aprendizajes entre sí, hace que dicha apreciación pierda consistencia.

El hecho de señalar, en las anteriores consideraciones, los puntos de polémica entre dos formas de entender los objetivos educativos no tiene otra intención que la de establecer una base de posibilidades en la reflexión sobre este tema. Todo ello será tratado, más adelante, de forma más concreta y bajo la perspectiva de la Educación física en la Reforma educativa en nuestro país.

## *b) Los contenidos*

El profesor BENEDITO (1987,150) ha definido los contenidos como *"la experiencia social culturalmente organizada"*. Aun estando totalmente de acuerdo con esta conceptualización, nos gustaría ampliar la definición diciendo que los contenidos constituyen la experiencia social culturalmente organizada que se enseña y que se aprende.

También se ha dicho de ellos que contextualizan el proceso educativo ya que incluyen el conjunto de formas culturales, saberes y aspectos de la realidad seleccionados para formar parte del currículum del alumnado.

Abarcarán, pues, todo aquello que el sistema educativo considere oportuno que el alumno deba llegar a conocer o a saber hacer. En definitiva, los contenidos constituirán una parcela de la cultura entendida, no como "un cultivo del refinamiento", sino como *"aquella totalidad compleja que incluye conocimiento, creencias, arte, moral leyes, costumbres y otras capacidades adquiridas por el hombre como miembro de la sociedad"* según la definición clásica de TYLOR (citado en STENHOUSE, 1991, 32).

Los criterios que han regido la selección de contenidos han sido diferentes a lo largo del tiempo. Los programas paidocéntricos o antropocéntricos eligen los contenidos desde el punto de vista del discente, priorizando la capacidad y el interés del alumno. Los programas sociocéntricos seleccionan los contenidos en base a las necesidades sociales, a los requerimientos propios de los diversos roles que imperan en la sociedad.

Tanto para la selección de los contenidos, como para su secuenciación en el currículum, es preciso hacer un análisis que debe tener una doble perspectiva. Por un lado, es necesario establecer la importancia del contenido en relación al lugar que ocupa en los saberes científicos, técnicos o normativos. Por otro, es necesario determinar de qué manera y en qué orden, dicho contenido puede llegar a formar parte de los saberes de los alumnos. Varios son los autores que han insistido en esta circunstancia, siendo DÍAZ BARRIGA (1984, 48) quien, posiblemente de manera más explícita, ha sintetizado el problema al afirmar: *"el análisis del contenido tiene dos dimensiones que es conveniente precisar. Por una parte, requiere de un nivel epistemológico objetivo, que se desprende de las categorías a partir de las cuales una disciplina se desarrolla. En este sentido, el discurso teórico de una disciplina sobre un objeto de estudio particular, es un discurso construido y objetivo; por otra parte, tiene una relación epistemológica subjetiva, que expresa la manera como el estudiante construye un objeto de estudio en el proceso de aprender"*.

Dado que los elementos de la cultura son de diversa índole, pudiendo ir desde conocimientos hasta destrezas o valores o incluso convenciones, nos vemos obligados a categorizar los contenidos para facilitar su inscripción en el currículum.

TABA (1974, 232 a 254), en una categorización muy próxima a la utilizada en nuestra Reforma educativa, considera los contenidos organizados en tres bloques: en "hechos, procesos específicos, ideas básicas, conceptos, sistemas de pensamiento" por un lado; en "habilidades" que constituirían una segunda categoría; y en "actitudes, valores y normas" que formarían un tercer bloque.

STENHOUSE establece también algunas distinciones entre los diferentes tipos de contenidos, principalmente en función de la disciplina a la que pertenecen. Él mismo, sin embargo, considera su clasificación un tanto tosca. Así, por ejemplo, habla de "conjuntos de conocimientos" refiriéndose a las matemáticas, la ciencia, la historia, la geografía y la ciencia social. La literatura,

la música y las artes visuales las hace corresponder con las "materias artísticas" y establece una categoría de "destrezas o tradiciones relativas al trabajo" en las que incluye la lectura, la escritura, las materias comerciales, domésticas, técnicas y los juegos. Considera por separado a los lenguajes ya que aun reconociendo que son destrezas, tienen un estatus distinto en el currículum.

Para finalizar transcribimos, a continuación, una reflexión del mismo STENHOUSE (1991, 38) sobre la categoría de destrezas, dado que en ella hace referencia explícita a juegos y deportes. *"En la tercera categoría de nuestra clasificación de contenidos, la constituida por las destreza, vale la pena distinguir tres grandes áreas de interés en las escuelas: las destrezas básicas; las correspondientes a la formación profesional y vocacional; y las relativas al ocio, incluyendo las de juegos y deportes"*.

### **1.5.3.- Organización del currículum**

La organización del currículum constituye otra cuestión merecedora de reflexión, análisis y también opiniones controvertidas. La fórmula tradicional y casi podríamos decir "universal" de organización curricular la hallamos en el currículum por materias. En efecto, el planteamiento disciplinar ha sido a lo largo de la historia de la educación de gran ayuda para estructurar y sistematizar el conocimiento. Este hecho resulta evidente, aunque ciertas son también las objeciones a las que se ha visto sujeto: artificialidad, compartimentación de la realidad o alejamiento del interés inmediato del alumnado. TORRES ( 1994, 112) resume tales críticas al currículum por disciplinas, en los siguientes puntos:

- Poca atención hacia los intereses del alumnado.
- No tiene en cuenta la experiencia previa, los niveles de comprensión, las formas de percepción individual y los ritmos de aprendizaje.
- Ignora la problemática específica del medio sociocultural.
- No estimula las preguntas más fundamentales.
- Inhibición en las relaciones personales entre el alumnado y el profesorado.
- Dificultades en el aprendizaje fruto del constante cambio de atención de una a otra disciplina.
- Incapacidad para abordar los problemas o cuestiones más prácticos, vitales o interdisciplinares.
- El alumnado no capta las conexiones entre las asignaturas.
- Poca flexibilidad en la organización.
- No estimula la actividad crítica ni la curiosidad intelectual.
- Demasiada dependencia del libro de texto, poca autonomía del profesorado.

Los principales argumentos en favor de la organización del currículum por disciplinas los podemos obtener de las aportaciones de BRUNER (citado en CAVE, 1979, 77) quien entendiendo que lo más esencial para una ciencia es su forma de razonamiento, considera que *"No hay nada más importante para su enseñanza que proporcionar al niño la más temprana oportunidad para aprender dicha forma de razonamiento— las formas de relación, las actitudes, esperanzas, situaciones jocosas y frustraciones que conlleva – En una palabra, la mejor introducción a una materia es la materia misma. Desde el comienzo se debe ofrecer al alumno la oportunidad de resolver problemas, de hacer conjeturas, de discutir, en la forma en que estas actividades ocurren en el corazón de la disciplina"*.

Alternativas al currículum por materias podrían ser el currículum "de actividades" y , también, el currículum de núcleos que giraría en torno de los asuntos sociales o vitales y de los problemas relacionados. Ampliaremos estas alternativas en el siguiente apartado que versa sobre el currículum transversal.

#### *a) El currículum transversal*

La forma más clásica y habitual de organizar el currículum a través de las disciplinas sufre, tal como hemos dicho, argumentadas críticas en los últimos años. A este hecho se añade la necesidad de incorporar contenidos que den respuesta a nuevas problemáticas sociales que no son contempladas por las disciplinas tradicionales. La consecuencia es la aparición de unos temas o contenidos que se han venido denominando ejes transversales del currículum.

En nuestro país, los temas transversales se consolidan como elemento necesario del currículum, paralelamente a la implantación de la Reforma educativa. Ya con anterioridad se había venido destacando en el mundo escolar la exigencia de abordar una serie de temáticas o contenidos referidos a la salud, al medio ambiente, a la solidaridad y a la convivencia, pero nunca hasta ahora habían adquirido categoría de enseñanzas regladas. Los temas transversales son tratados en el currículum como contenidos educativos que rebasan el planteamiento disciplinar y que responden, según GONZÁLEZ LUCINI (1994, 13), a tres características básicas:

*"-Son contenidos que hacen referencia a los problemas y a los conflictos, de gran trascendencia, que se producen en la época actual y frente a los cuales es urgente una toma de posiciones personales y colectivas;...*

*- Son, a su vez, contenidos relativos, fundamentalmente, a valores y actitudes....*

- ...son, finalmente contenidos que han de desarrollarse dentro de las áreas curriculares”.

YUS (1996,11) pone además de manifiesto su carácter de ejes conductores de la actividad escolar: “Son un conjunto de contenidos educativos y ejes conductores de la actividad escolar que, no estando ligados a ninguna materia en particular, se puede considerar que son comunes a todas ellas, de forma que más que crear disciplinas nuevas, se ve conveniente que su tratamiento sea transversal en el currículum global del centro”. Siguiendo a este último autor, destacaremos las características principales de la enseñanza de los contenidos transversales.

La primera característica es la de *impregnación*, concepto que complementa al de transversalidad en el sentido que implica que tales temas queden inmersos en las diferentes disciplinas, pero también que queden vinculados a la vida general del centro.

La *corresponsabilización* es otro de los atributos de estos contenidos que supone que toda la comunidad educativa se vea implicada en la educación de los mismos.

Los ejes transversales tienen además un *carácter abierto* ya que aun siendo prescriptivos en el currículum oficial éste no determina cuáles deben ser tratados de forma concreta, dejando bajo la responsabilidad de cada centro el poder seleccionarlos y priorizarlos.

Se ha dicho también de los ejes transversales que *conectan el conocimiento vulgar con el conocimiento científico*, entendiendo que el primero hace mayor referencia a los intereses cotidianos del alumnado y el segundo a los contenidos específicos de las disciplinas. Finalmente los ejes transversales suponen educar en la *complejidad*, ya que en cada tema intervienen muchas variables que interaccionan entre sí.

### *b) El currículum espiral*

La secuenciación de los contenidos en el currículum suele venir guiada por una serie de criterios resultantes la mayoría de ellos del análisis didáctico y sobre todo de la forma de entender cómo aprenden los niños y niñas. En la Reforma educativa, por ejemplo, los criterios que se desprenden del aprendizaje significativo son, como veremos más adelante, determinantes a la hora de secuenciar contenidos.

Aunque el currículum espiral es un concepto que no ha tenido una gran difusión en nuestro país, aparece sin embargo en numerosas publicaciones de autores extranjeros y ha gozado de gran número de seguidores. Se trata de una forma de abordar la ordenación de contenidos, que consiste en hacer reaparecer un mismo contenido a lo largo de la escolaridad, de forma que sea tratado cada vez con mayor profundidad y estableciendo, a ser posible, nuevas relaciones.

BRUNER (1988) es uno de los principales autores que defienden el currículum espiral. Sus argumentos en favor del currículum espiral parten de la hipótesis de que es posible enseñar cualquier contenido a cualquier edad: *“Comenzamos este trabajo con la hipótesis de que es posible enseñar cualquier contenido de forma efectiva y por un procedimiento intelectualmente ético a cualquier niño que se encuentre en cualquier estadio del desarrollo. Se trata de un hipótesis fuerte y sin duda fundamental a la hora de reflexionar sobre la naturaleza de un currículum. No hay pruebas que demuestren su falsedad; antes bien, cada vez se acumulan más datos en su favor”* (Ídem, 147). A partir de aquí sostiene que deben intentar traducirse las materias de enseñanza al lenguaje de los esquemas lógicos del niño. Pone diversos ejemplos de cómo los niños deben entrar en contacto tempranamente con contenidos de diferentes disciplinas los cuales irán ampliando y desarrollando a lo largo de la vida escolar. Así comenta respecto a la enseñanza de la literatura: *“Lo importante es que la enseñanza posterior esté basada en las primeras reacciones a la literatura, que procure crear una comprensión más explícita y madura de la literatura clásica”* (158, Ídem). O bien respecto a las matemáticas: *“Si la comprensión del número, la medida y la probabilidad se considera fundamental para la formación científica, la instrucción de estas materias deberá iniciarse lo antes posible y mediante procedimientos que sean intelectualmente honestos y coherentes con las formas infantiles de pensamiento”* (Ídem, 158). Con estas palabras Bruner expresa su opinión de que es preciso, en la organización de la enseñanza, introducir conceptos que se irán detallando y ampliando progresivamente.

Este repaso a diferentes formas de organización del currículum induce a pensar que es necesaria una revisión constante de dichos currículos para poder ajustarlos a las necesidades reales de cada momento. Este hecho nos lleva directamente al tema de la evaluación e investigación curricular.

## 1.6.- EVALUACIÓN DEL CURRÍCULUM

Innovación, progreso, perfeccionamiento constante, son sin duda los grandes conceptos que sirven de punto de mira a la teoría curricular. Ahora bien, la evaluación del currículum es absolutamente necesaria para que estos conceptos adquieran una auténtica dimensión dentro del sistema educativo. Así lo mantiene GIMENO (1988,375) al afirmar: *“Sin información sobre el funcionamiento cualitativo del sistema escolar y curricular, los programas de innovación o reformas pueden quedarse en la expresión de puro voluntarismo o en sometimiento a iniciativas que podrían no responder a necesidades reales del sistema escolar, de los alumnos y de los profesores”*.

No es de extrañar, entonces, que la evaluación del currículum se haya convertido en el objeto de estudio de numerosas investigaciones. Las teorías relacionadas con la evaluación del currículum toman diferentes enfoques. ALKIN (1989, 1084) distingue entre: a) las orientadas a la medida de resultados; b) las orientadas a la investigación o a la metodología; c) las orientadas a los valores, y d) las orientadas a las decisiones. Las teorías de la evaluación orientadas a la medida de los resultados son aquellas que tratan de discernir si un programa ha cumplido con sus objetivos iniciales. Las teorías de la evaluación orientadas a la investigación y a la metodología se interesan por las aportaciones de los diferentes métodos de investigación a la evaluación del currículum. Las teorías de la evaluación orientadas hacia los valores *“sostienen que el evaluador debe asumir la responsabilidad de formular juicios de valor basados en sus conocimientos y experiencias personales”*. El último enfoque al que nos hemos referido, es decir, el de la evaluación orientada a las decisiones, si bien reconoce la importancia de las orientaciones anteriores, concede prioridad a la producción de datos significativos para todas aquellas personas que toman decisiones en relación a la modificación del currículum, ya sean maestros u otros responsables en la elaboración y aplicación del currículum.

Resulta evidente que cada vez tienen más relevancia los enfoques que tratan la evaluación del currículum bajo una perspectiva de diagnóstico muy lejana a la connotación sancionadora del progreso de los alumnos, con la que se asocia muy habitualmente la evaluación.

Dentro del amplio abanico de consideraciones que podríamos — y quizás deberíamos hacer — al referirnos a la evaluación del currículum, hemos seleccionado dos aspectos que pueden considerarse de especial interés: el primero, porque contribuye a resaltar el alcance que toma actualmente el concepto de evaluación del currículum; y el segundo, porque en él puede reflejarse, enteramente, la acción de la evaluación en Educación física. Se trata de la alternativas presentadas por STENHOUSE a la evaluación del currículum por objetivos y del análisis que hace GIMENO del proceso de información y toma de decisiones en la evaluación.

### 1.6.1.- Alternativas a la evaluación por objetivos

STENHOUSE (1991, 156) apunta que el modo de considerar la evaluación, por el evaluador del currículum que utiliza el modelo de objetivos, se refiere esencialmente a la "medición". Sin embargo, "..., *para evaluar hay que comprender. Cabe afirmar que las evaluaciones convencionales de tipo objetivo no van destinadas a comprender el proceso educativo. Lo tratan en términos de éxito o de fracaso. Pero un programa es siempre una mezcla de ambos que varía de un marco a otro*".

Este autor en su defensa por una evaluación del currículum distinta al modelo por objetivos, describe diferentes enfoques alternativos del problema.

El *enfoque holístico* de MACDONALD rechaza el hecho de que unos pocos datos como los referentes a los resultados de los alumnos centren el proceso de evaluación, el cual por el contrario debe contar con todos los datos correspondientes al proyecto y a sus contextos. Con ello esperaba llegar a la "comprensión de las consideraciones que inciden en la acción curricular" y en definitiva ampliar la función de la evaluación: "*Quizá, diseños más audaces de evaluación puedan proporcionarnos una visión más adecuada de aquello que estamos intentando cambiar y de cuanto implica cambiarlo. Es esta convicción la que existe tras un enfoque holístico de la evaluación*" (citado en STENHOUSE, 1991, 158).

La *evaluación iluminativa* de PARLETT y HAMILTON se asemeja mucho a la anterior por cuanto, más que una medición de los "productos educativos", lo que pretende es un análisis del currículum en su totalidad. Su fundamentación, su desarrollo, sus variaciones, realizaciones y dificultades serán los temas centrales de la evaluación. Utiliza principalmente la observación y la entrevista como métodos de recogida de información.

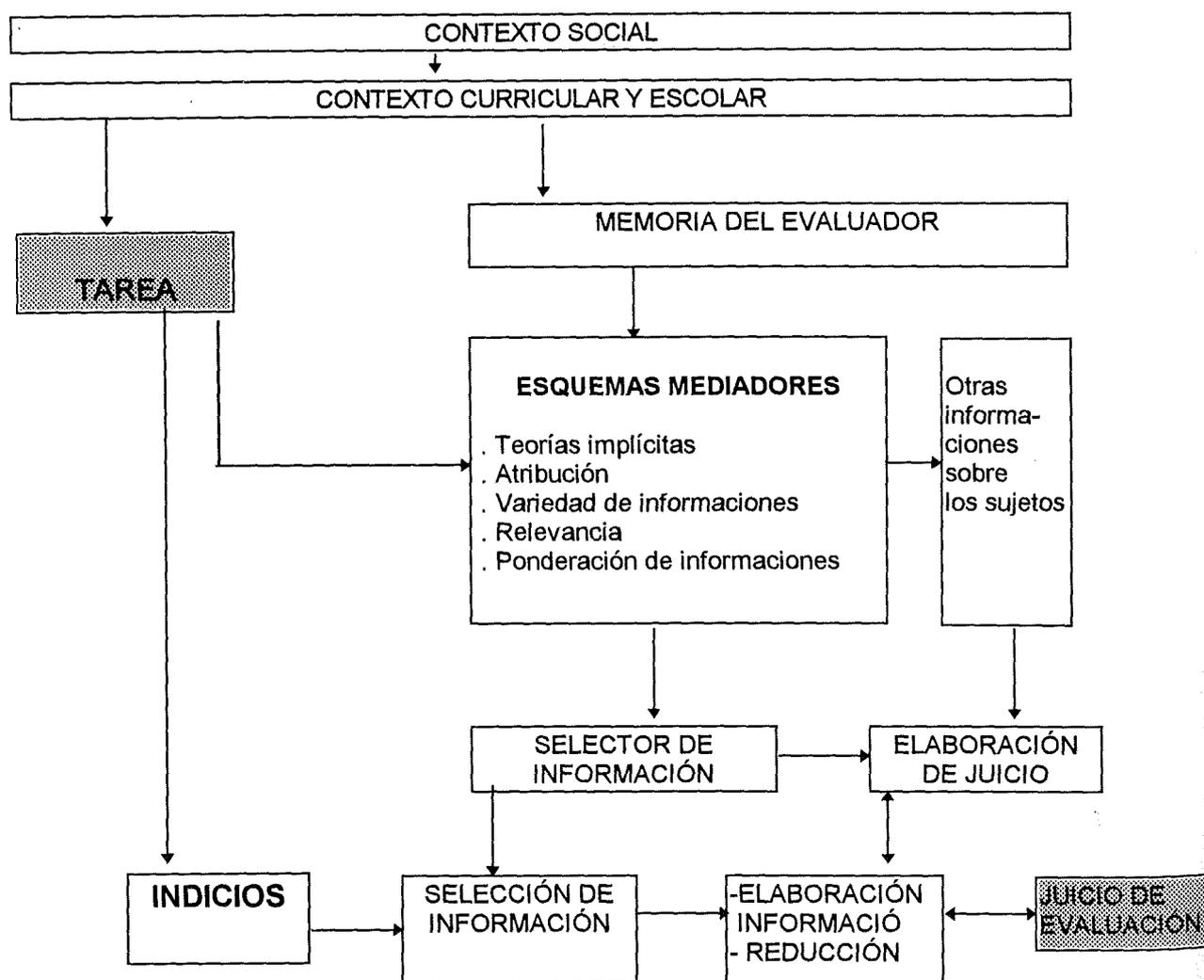
La *evaluación descriptiva y la respondiente* de STAKE es otra de las propuestas interesantes que ofrece STENHOUSE. En este caso, el elemento a destacar es la insistencia en la presentación de resultados y en la implicación en el análisis y valoración de dichos resultados de aquellos que participan en la evaluación.

De las consideraciones anteriores nos parece interesante resaltar dos aspectos. Por un lado, destacamos la función de regulación que ostenta la evaluación al ser el punto de referencia de nuevas decisiones acerca del currículum. Por otro, y seguramente como consecuencia del punto anterior, quisiéramos manifestar nuestro acuerdo en que la evaluación debe abarcar el máximo número de elementos relativos al currículum, tanto los que le afectan directamente como los que tienen repercusiones tangenciales, con el fin de no despreciar ninguna variable que pudiera resultar relevante en el proceso de aplicación del currículum.

### 1.6.2.- Proceso de información y toma de decisiones en la evaluación

Hasta ahora hemos visto diversas opiniones referidas a la concepción de la evaluación. Sin embargo, resulta también interesante enfocar el análisis desde la misma perspectiva del proceso de realización de una evaluación. En este sentido, es inevitable una referencia a las aportaciones de GIMENO (1988, 385-403). Este autor, que define la evaluación como *“una ponderación de realidades apreciadas y valoradas en función de unos criterios”*, constata que tanto la *“ponderación”* como la *“valoración”* no son actos mecánicos, asépticos y directos.

**CUADRO nº 7: Proceso de información y toma de decisiones en la evaluación (fuente GIMENO SACRISTÁN, 1991, 386)**



En el gráfico anterior, GIMENO expresa cómo diferentes factores influyen en el proceso por el cual a partir de determinados indicios, el evaluador selecciona la información que le servirá de base para establecer los juicios necesarios en la evaluación. Esta información seleccionada pasa además por un proceso de reducción a través del cual sólo se tendrán en cuenta determinados aspectos considerados como relevantes. La información que será utilizada para la evaluación se ve sometida también a un proceso de elaboración por parte del evaluador.

Destacamos el interés de las consideraciones en torno a la noción de esquemas mediadores, noción desarrollada por anterioridad por NOIZET y CAVERNI. La selección de información considerada relevante así como el proceso de elaboración de la información y establecimiento del juicio quedan influidos por los esquemas mediadores del evaluador. Tales esquemas mediadores son personales de cada educador y en ellos recalcan teorías implícitas, el contenido del pensamiento del profesor, sus perspectivas cognitivas, etc. De alguna manera tienen que ver con lo que conocemos como subjetividad de la evaluación, es decir, el hecho de que en la emisión de juicios intervienen particularidades del evaluador como son sus valores dominantes, la formación recibida, así como otros condicionantes contextuales. Los esquemas mediadores condicionan de gran manera la determinación de los juicios. Resulta pues evidente que un mayor conocimiento relativo a los esquemas mediadores permitirá mejorar el proceso de evaluación y en consecuencia el análisis general del currículum.

## **1.7.- EDUCACIÓN FÍSICA Y TEORÍA DEL CURRÍCULUM**

Nos hemos referido hasta ahora a diferentes tendencias de la teoría curricular. Podríamos señalar de forma sintética y siguiendo a PINAR<sup>26</sup> que hemos tratado tendencias más tradicionalistas basadas en un modelo burocrático, tendencias basadas en las diferentes disciplinas, y tendencias basadas en una perspectiva crítica y emancipadora.

Teniendo en cuenta este marco de la teoría curricular, no podemos afirmar que el currículum de Educación física como ámbito de estudio presente un alto grado de desarrollo. Evidentemente temas propios del currículum de Educación física como pueden ser los objetivos, los contenidos, la evaluación, etc., han sido tratados por los profesionales de esta disciplina. Sin embargo, nos atrevemos a sostener que la perspectiva fundamental bajo la que han sido considerados estos temas del currículum de Educación física ha sido una perspectiva tradicionalista de gran componente técnico. Con ello queremos significar que preocupa más una eficiencia en la selección de objetivos y contenidos, así como la eficacia de llevarlos a la práctica, que las cuestiones

---

<sup>26</sup> Véase página 35.

éticas y sociales relacionadas con el currículum. Los trabajos de JEWETT en la década de los años setenta son un claro exponente de este enfoque.

Nuestra personal interpretación de esta situación hace que percibamos dos causas principales determinantes de que los estudios del currículum de Educación física tengan habitualmente un gran componente técnico o tecnológico.

Una primera causa sería el gran peso que han tenido siempre las ciencias biológicas y médicas en el desarrollo de esta disciplina, muy superior a la influencia de las ciencias sociales. Este podría ser uno de los factores influyentes en la tecnificación de la Educación física.

Una segunda causa está relacionada con la reivindicación del estatus de la Educación física como materia escolar. Tradicionalmente la Educación física ha sido considerada como una disciplina de poca importancia dentro del currículum escolar, como una especie de "accesorio". El deseo de equipararla al resto de las disciplinas conduce a enfatizar en la definición de objetivos. Esta excesiva preocupación por establecer objetivos conlleva, a menudo, a un realce de los aspectos más técnicos del movimiento, en detrimento de aspectos que afecten más directamente a la persona como ser individual y social.

A pesar de que las principales tendencias en el estudio del currículum de Educación física hayan tenido un matiz tecnológico, debemos reconocer que en los últimos años la Educación física no ha permanecido totalmente ajena a las influencias de las concepciones críticas del currículum. De los trabajos que tratan el currículum de Educación física desde una perspectiva sociocrítica cabe destacar la obra de David KIRK, *Educación física y currículum*.

Este autor entiende que *"El proyecto central del estudio crítico del currículum es señalar las incongruencias y contradicciones que subyacen en nuestras prácticas y las de los otros, actuando sobre tales contradicciones una vez se hayan esclarecido"* (KIRK, 1990, 49). Tras reflexionar entorno al modelo tradicional de elaboración del currículum de Educación física, basado en la determinación de objetivos, y concluir que este modelo es inadecuado, KIRK (1990, 134) presenta tres reflexiones que pueden dar lugar a alternativas en la elaboración del currículum. Una primera idea es que el currículum puede ser confeccionado de forma sistemática y con rigor sin que para ello sea necesario el cientificismo. Una segunda idea es que en la confección del currículum no deben predominar los aspectos técnicos, es decir el "cómo hacerlo", sino la consideración de las circunstancias en las que se establece el currículum y del contexto de los propósitos de la educación. La tercera idea es que no es tan importante el diseño del currículum como la capacidad de los profesores para actuar como personas inteligentes, reflexivas y críticas.

Reflexiones como las de KIRK han impulsado, en nuestro país, trabajos de investigación en el aula en relación con la Educación física que pretenden

otorgar un mayor protagonismo al profesor que al técnico científico en la configuración del currículum. Sin embargo, todavía queda un largo camino por recorrer en esta dirección.

Hemos postergado el análisis del currículum oficial de Educación física, al creer necesarias unas consideraciones previas sobre la consolidación de la Educación física como disciplina escolar. Dedicamos a estas temáticas los dos siguientes capítulos. Por ello con las anteriores reflexiones, en torno a la teoría curricular y su vinculación con la Educación física, finaliza este primer capítulo que tenía como principal objetivo permitir que nos adentráramos en la conceptualización del currículum.

Haber profundizado sobre el significado de *currículum*, así como acerca de los factores que condicionan la configuración curricular, nos permitirá encarar la comparación de diversos currículos de Educación física con una perspectiva lo suficientemente amplia como para ubicar y comprender mejor la orientación que toma cada uno de los currículos comparados. Considerar de forma general los diferentes componentes del currículum, constituirá un marco sólido para situar de forma más específica los componentes del currículum de Educación física. Podremos asimismo comprender el verdadero sentido de la evaluación en el currículum de Educación física a partir de las diferentes apreciaciones en torno a la evaluación en general.

Sin duda, en las páginas que siguen aparecerán conceptos clarificados en este capítulo, u otros que tendrán un determinado sentido en función de las consideraciones aquí realizadas. Era nuestra pretensión establecer un marco teórico en que poder ubicar el currículum de Educación física.

## **CAPÍTULO 2: LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: DESDE EL SIGLO XIX HASTA LA ÉPOCA ACTUAL**

Resulta evidente que la consolidación de la Educación física como disciplina escolar ha pasado por diferentes fases. Es objeto de este capítulo analizar el proceso de incorporación de la Educación física al mundo escolar deteniéndonos especialmente en el siglo XIX, así como reflexionar en torno a los factores que han condicionado su evolución durante el siglo XX. Apuntaremos finalmente las características que, en la actualidad, la configuran como materia de enseñanza.

### **2.1.- INCORPORACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA AL MUNDO ESCOLAR: ELEMENTOS CLAVE DEL SIGLO XIX**

No es nuestra intención, en este apartado, abordar el tema de la evolución de la Educación física en el mundo educativo, ya que ello nos obligaría, en un inicio, a referirnos a la implicación de la educación corporal en la "areté" griega y a ver la importancia de los ejercicios gimnásticos en la "paideia". Deberíamos referirnos, también, a la profesionalización y a la militarización del deporte en la Roma clásica, para a continuación comentar el largo letargo de la actividad física educativa en la Edad Media, así como su recuperación en el humanismo renacentista, gracias al afán por recoger las tendencias de la antigüedad clásica griega y latina, propio de esta época. Nos referiríamos después a Rousseau y a la pedagogía naturalista, para desembocar finalmente en el siglo XIX, con los diferentes elementos clave que hacen que la Educación física se asiente en la escuela de nuestro días.

Como indicamos, no es nuestra intención analizar aquí la evolución de la Educación física en el seno del pensamiento pedagógico en toda su amplitud, sino pretendemos más bien situarnos en una perspectiva fundamentalmente escolar y tomar el siglo XIX como punto de partida para el análisis de la incorporación y consolidación de la Educación física como disciplina educativa.

De esta manera centraremos el análisis en cuatro circunstancias que, según nuestro parecer, repercuten ampliamente en este proceso de

configuración de la Educación física como disciplina escolar. En primer lugar, consideraremos el papel de la Educación física en la escuela del siglo XIX, haciendo especial mención a las escuelas situadas bajo la influencia de Pestalozzi. Trataremos a continuación el tema de la educación integral en las pedagogías anarquistas, ya que es precisamente la difusión del concepto de educación integral lo que permite incorporar las dimensiones morales, afectivas y motrices a un tipo de educación que había sido tradicionalmente verbalista y enciclopedista. Haremos luego una referencia a las escuelas gimnásticas del siglo XIX como precursoras de los diferentes movimientos gimnásticos y comentaremos, finalmente, la relación entre los orígenes del movimiento olímpico y el deporte escolar.

### 2.1.1.- La Educación física y la escuela en siglo XIX

Podríamos afirmar que la entrada en el siglo XIX en Europa se caracteriza, entre otras muchas cosas, por la preocupación de crear sistemas nacionales de educación. Esta preocupación viene generada por la necesidad de difundir nuevos ideales, como es el caso de Francia en el asentamiento de la república, o bien, simplemente, por razones puramente nacionalistas. El sentimiento nacionalista se desarrolla poderosamente en la Europa del siglo XIX. Se viene atribuyendo esta expansión del sentimiento nacionalista al anhelo de conquista del ejército napoleónico. Tanto en Francia, donde se ve con orgullo la capacidad de expansión, como en los países que consideran amenazada su identidad, va cuajando la afirmación nacionalista.

Esta inquietud por crear sistemas nacionales de educación afecta sobre todo a la enseñanza secundaria; mientras, en general, la enseñanza primaria está fuertemente descuidada. En Francia, por ejemplo, el imperio de Napoleón necesita funcionarios y oficiales fieles a los ideales y que sean, a la vez, competentes. Esta situación da lugar a una escuela secundaria que, con carácter formativo humanístico, se preocupe también de crear sólidas bases para el estudio científico. En este contexto la escuela primaria no suscita atención alguna.

En Inglaterra, por el contrario, la intervención estatal es inexistente. La educación secundaria corre a cargo de algunas instituciones privadas, de la iglesia, o de algunos ciudadanos particulares. La educación primaria presenta también grandes carencias, tal como queda reflejado en las siguientes palabras de ABBAGNANO-VISALBERGHI (1974, 449): *"Pero la educación primaria reservada al pueblo padecía un grave abandono. Las iniciativas filantrópicas resultaban cada vez más insuficientes frente a la renovación de la realidad social, sobre todo frente a las enormes aglomeraciones urbanas generadas por la revolución industrial"*.

En el resto de países europeos la educación primaria no está mucho mejor considerada. Dos temas centran la mayor parte de la actividad escolar: la alfabetización (lectura y escritura) y el manejo de los números (aritmética). Adjetivos como verbalista, libresca, dogmática sirven, a menudo, para describir el tipo de educación que reciben los niños y niñas de esta época y, como es fácil comprender, la Educación física no es, en este contexto, una actividad habitual. Así pues, podemos afirmar que, salvo en pocas excepciones a las que nos referiremos más adelante, en el siglo XIX, la Educación física se halla en una situación precaria en una escuela primaria ya de por sí deficitaria.

La situación de la educación primaria, fruto sin duda de los condicionantes sociopolíticos, no se corresponde, sin embargo, con el ideal romántico de persona que en esta época arraiga en el pensamiento occidental. ORTIZ A. DE MONTOYA (1969, 12) nos acerca a este ideal de persona con las siguientes palabras:

*“Para los románticos el hombre es un todo complejo y unitario. No es razón pura e inteligencia, solamente o en primer término. ¡No! Es esencial y primaria la sensibilidad, la emotividad, el impulso de simpatía y amor. La voluntad no puede ser pospuesta. Ella impulsa la acción, mueve al hombre a realizarse, a reencontrarse. ¡Al principio estaba la acción! grita Goethe.*

*El hombre frío que piensa sólo con su cabeza y no escucha la voz de sus sentimientos, ni sus tendencias naturales es sólo una sombra amorfa. Negación de la propia humanidad que sufre y tragina en el mundo. Se logra ese hombre sin sentimientos, sin impulsos, sólo por un proceso de abstracción de la realidad viva que olvida que el ser humano sufre y goza, ama y odia, tiene simpatías y antipatías”.*

La concepción de la persona como ser unitario y complejo rompe con una visión estrictamente racional y ofrece cabida a un tipo de educación que atiende al entramado de las dimensiones humanas y no a un tipo de educación analítica y reduccionista que únicamente se preocupe del “intelecto”. Así lo ve también ORTIZ A. DE MONTOYA (1969,12) cuando dice: *“Consecuencias muy relevantes tuvo esa nueva antropología para la educación, que buscará persistentemente desarrollo armónico de la totalidad del ser, no sólo del Intelecto. Este significativo movimiento que tuvo representantes en todos los campos de la cultura, ejerció en el de la educación y la pedagogía, un influjo marcadísimo”.*

Esta autora se sitúa en un plano más optimista que el nuestro al dar a entender que la preocupación por organizar la educación pública según las

doctrinas sustentadas por pensadores y educadores tuvo grandes repercusiones. Nosotros creemos por el contrario que fueron contados los casos que constituyeron la excepción a la situación precaria de la escuela primaria.

Entre estos casos de excepción destaca la obra de Pestalozzi y también la de su discípulo FRÖBEL que serán comentadas a continuación, por contener, ambas, aspectos que presentan gran interés para la Educación física como disciplina escolar.

### *PESTALOZZI (1746-1827)*

El pensamiento pedagógico de PESTALOZZI se configura, en gran parte, como resultado del rechazo a la educación formal y verbalista que él mismo había recibido. A la construcción del pensamiento pestalozziano contribuyen la influencia de las teorías de Kant y, sobre todo, la experiencia directa de su actividad docente con niños y niñas generalmente desvalidos.

La lectura de Rousseau acerca a PESTALOZZI a la filosofía de la naturaleza y despierta también su interés por la imaginación como facultad que proporciona conocimiento. De esta manera agrega la imaginación como agente educativo al sensoempirismo baconiano, es decir, a la idea de que el mundo exterior de la realidad es la causa de nuestra experiencia.

La pretensión principal de PESTALOZZI es la de hacer que la educación siga los mecanismos de la naturaleza. Por ello su preocupación más destacada es extraer del curso de la naturaleza las leyes de desarrollo del conocimiento humano. En *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, PESTALOZZI (1902, 135) se manifiesta en este sentido:

*“Yo trataba, pues, de descubrir las leyes á las escuelas<sup>27</sup> el espíritu humano, en virtud de su propia naturaleza, debe estar sometido en su desarrollo. Yo sabía que ellas debían ser las mismas de la naturaleza física, y creía encontrar seguramente en ellas el hilo que me había de servir para tejer la trama de un método de enseñanza general y psicológico”.*

La *Anschauung*, es decir, la observación intuitiva de la naturaleza, será lo que permitirá, gracias a un esquema preexistente de supuestos y experiencias, llegar al conocimiento. Esta incidencia de la naturaleza en la

---

<sup>27</sup> Creemos que en esta edición hay un error tipográfico y debería decir *las cuales* donde dice *escuelas*. De esta manera aparece en una edición en catalán de 1986.

educación queda reflejada en varias de sus publicaciones. ORTIZ A. DE MONTOYA (1969, 65) al referirse al *Diario de la Educación de Jaquelli*, comenta:

*“Las dos ideas centrales del Diario, son Naturaleza y Libertad. Aquella regida por leyes inflexibles, eternas, divinas. El educador debe conocerlas, someter a ellas su acción. El el suyo ‘orden sagrado’, ‘natural’. La naturaleza es la maestra: ‘Oh Dios!’ Tu eres mi padre y el padre de mi niño, hacedme comprender el santo orden que tu has dado a la naturaleza!”*

La educación debe basarse pues en el desarrollo natural de las capacidades propias del individuo. Este conjunto de capacidades deberán evolucionar de forma armónica para preservar la unidad de la persona. PESTALOZZI (1982, 105) así lo expresa en *Cartas sobre la educación infantil* :

*“...si pensamos que no sólo debe preocuparnos el desarrollar la memoria, la inteligencia y unas pocas facultades que tienen por objeto unas funciones ineludibles, sino que más bien deberemos hacer que se cultiven todas las disposiciones de que la providencia nos ha dotado, sean las que sean, tendremos entonces que la tarea educativa, así ampliada podrá ser considerada desde un criterio unitario”*.

El uso de la diferentes capacidades en la pedagogía pestalozziana, así como el carácter vitalista de la misma, es también resaltado por ORTIZ A. DE MONTOYA (1969, 75), quien nos dice: *“El fundamento de una formación humana, está en el uso de sus capacidades propias: observar las cosas próximas y marchar hacia las lejanas, sin ningún abstractismo inútil, dañoso. El punto de partida está en el ámbito vital”*.

Estos principios serán perseguidos en los diferentes centros escolares donde PESTALOZZI tiene ocasión de poner en práctica sus teorías pedagógicas: en Neuhof, donde desarrolla una experiencia de educación agrícola; en el orfanato de Stanz; en Burgdorf, impartiendo primero clases a los más pequeños y más tarde creando un Intituto de Formación de Maestros; y finalmente, en Yverdon (1804-1825), donde PESTALOZZI reelabora definitivamente sus teorías.

En lo que se refiere concretamente a la Educación física, PESTALOZZI es partidario de una actividad física diversificada y ajustada al desarrollo orgánico natural. No busca, en principio, una especialización en el movimiento, sino un desarrollo físico acorde con el desarrollo intelectual y moral. Considera provechosa la gimnasia en lo que se refiere a los aspectos físicos de la persona, así como en lo que atañe a su salud, pero insiste siempre en las repercusiones que tiene la actividad física en la educación de la moral.

Reproducimos a continuación unas líneas en las que PESTALOZZI (1982, 111) se muestra taxativo sobre este tema:

*“El provecho físico que produce la gimnasia es tan grande como innegable. Mas no vacilo en afirmar que el provecho moral que procura es tanto o más estimable.[...]cuando los ejercicios gimnásticos son bien llevados, contribuyen decisivamente no sólo a infundir alegría y salud en los niños - lo cual constituye dos puntos de absoluta importancia para la educación moral -, sino también a despertar entre ellos un cierto espíritu de unidad y sentimientos de fraternidad” (1982, 111).*

Cuando PESTALOZZI (1982,112) se refiere al método que utiliza, resalta la progresión natural que este método entraña y que se concreta en la ordenación de los ejercicios de más fáciles a más difíciles: *“La gran utilidad inherente a tales ejercicios está en la graduación natural y progresiva que se observa en su realización, consistente en empezar por aquellos que, siendo fáciles, preparan sin embargo para otros ejercicios más complicados y difíciles”.*

Esta progresión en los ejercicios es analizada con más detalle en *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, donde PESTALOZZI (1902, 314-315) indica:

*“El desarrollo de las aptitudes físicas que el Estado debería dar irremisiblemente y podría proporcionar fácilmente al pueblo, como el cultivo de los conocimientos esenciales, se basa, como toda enseñanza de un mecanismo profundo, en un ABC del arte, es decir, sobre reglas técnicas generales. Observando esas reglas, la Educación física podría ser dada á los niños en una serie de ejercicios que, progresando gradualmente de lo más simple a lo más compuesto deberían producir resultados materialmente y desarrollar en los niños una facilidad cada día creciente para apropiarse todas las aptitudes cuya posesión les es indispensable. Pero ese ABC no ha sido hallado todavía. Es enteramente natural: rara vez se descubre lo que nadie busca. — Era sin embargo, muy fácil de encontrarlo: — Se debe darle como punto de partida las manifestaciones más simples de las fuerzas físicas, manifestaciones que contienen la base de las aptitudes humanas aun más complicadas.*

*Golpear, llevar, arrojar, empujar, tirar, girar, torcer, blandir, etc., son las manifestaciones simples más importantes de nuestras fuerzas físicas. Esencialmente diferentes las unas de las otras, comprenden en su conjunto, y cada una en particular, los elementos de todos los actos posibles, aun*

*los más complicados sobre que descansan las ocupaciones de los hombres”.*

PESTALOZZI critica duramente que en las escuelas no se lleve a cabo este tipo de educación diciendo, unas líneas más adelante:

*“Es cierto que esa serie graduada de ejercicios, desde los primeros hasta los últimos, es decir hasta la educación completa del sistema nervioso y la adquisición, hasta el más alto grado, de esa especie de tacto que nos permite ejecutar con seguridad y de cien maneras diferentes la acción de golpear y la de empujar, la de blandir y la de arrojar, y que nos da la seguridad del pie y de la mano, tanto en los movimientos que son contrarios como los que concurren a un mismo fin, todo eso no es más que castillos en el aire en materia de educación. La razón es obvia: no tenemos más que escuelas de deletreo, escuelas de catecismo, y necesitamos, además, escuelas de hombres”.*

Parece ser, sin embargo, que este primer ideal de diversificación y capacitación general queda relegado a un segundo término, cuando, buscando una perfección racional de la *cultura física*, elabora la *gimnasia elemental* de la que se ha criticado la artificialidad. Así, CECCHINI (1993, 71), tomando las palabras de MEHL, pone de manifiesto la crítica a la artificialidad a la que nos referíamos:

*“(Esta elementalización)...condujo a la infortunada ‘Gimnasia elemental’ con sus ejercicios libres puramente geométricos, desarrollada por el pastor J.Nieder discípulo de Pestalozzi [...] Ling extrajo de la ‘Gimnasia elemental’ de Pestalozzi, el incentivo para sus movimientos sin máquinas preferidos [...] pero en sus medios igual que Pestalozzi se equivocó fundamentalmente. No sirven los movimientos simplificados artificialmente y efectuados en un plano, si no los combinados naturalmente y que se desenvuelven por caminos variados; no valen los movimientos abstractos, si no los ejercicios ejercitados según lecciones expresiva”.*

Personalmente, no compartimos esta posición de reproche y censura, y valoraríamos más la intención de reivindicar la presencia de la Educación física en educación, acorde con la idea de desarrollar globalmente todas las capacidades del individuo, considerando como un mal menor algunas formas artificiales de movimiento de cuya proliferación no creemos que pueda considerarse a Pestalozzi como responsable.

## FRÖBEL (1782- 1852)

Debemos agradecer a FRÖBEL que llegara a la conclusión de que era necesaria una educación en la primera infancia que debía ser la base absoluta de cualquier enseñanza. Su influencia es total en la creación de los *jardines de infancia*, ya que FRÖBEL (1989, 101) concibe la educación preescolar como el fundamento en el que se asienta la vida de la persona. En su forma de entender la educación preescolar considera necesario prestar atención por igual a las aptitudes intelectuales y físicas, así como a su desarrollo armónico.

Siguiendo las ideas de PESTALOZZI, su pedagogía se caracteriza por la búsqueda de una ley general del mundo físico y del mundo moral. FRÖBEL elabora una cosmología mística y simbólica que se convertirá en el eje central de su método pedagógico.

FRÖBEL entiende que la acción debe preceder a la palabra, por lo que da una cierta prioridad a la actividad física sobre situaciones educativas más pasivas. ORTIZ A. DE MONTOYA (1969, 213) resalta la forma en que FRÖBEL atribuye al niño la condición de ser activo con las siguientes palabras:

*“El niño es un ser activo, creador. No es pasivo, conversador, antes de ser activo. En todo caso coinciden acción y palabra, nunca la palabra, el pensar primero, ni en la humanidad ni en el niño, minúscula porción de la humanidad. Necesita correr, saltar, danzar, cantar. No puede tener manos ni pies quietos. Necesita la actividad para crecer. El idealismo activo es consecuente consigo mismo: las primeras manifestaciones del bebé son movimientos de su cuerpecito tierno. Necesitan del movimiento como del oxígeno para crecer lozanos”.*

Entre sus medios pedagógicos, cuyo fin es *“el desarrollo natural y armonioso de las facultades del niño”*, y que incluyen *“cultivo de jardincitos y primeras directrices sobre el cuidado de las plantas”*, *“gimnasia de la mano”*, *“historietas, poesías y cantos”*, se hallan también los *“juegos gimnásticos acompañados de cantos”*. Podemos ver a través del resumen que realiza MICHELET (1977,185), los fines que FROEBEL atribuye a los juegos gimnásticos:

*“1.- Juegos gimnásticos acompañados de cantos.*

*Fines:*

- a) desarrollar y fortalecer los músculos del niño,*
- b) desarrollar su espíritu de observación*
- c) desarrollar su sentido musical,*
- d) organizar el juego y elevar el nivel de diversión en general”.*

La relevancia que toman los juegos en sus métodos pedagógicos es la causa de que a menudo FRÖBEL sea considerado como el introductor del juego en educación. FRÖBEL afirma que, durante el periodo educativo, el juego no es ninguna frivolidad, sino que es de gran importancia y tiene un significado profundo. El juego permite que la persona se desarrolle y, al mismo tiempo, muestre sus disposiciones y aptitudes. Las siguientes palabras de FRÖBEL (1913, 56/57) nos aproximan al pensamiento de este educador en relación al juego:

*“El jugar, el juego constituye el más alto grado del desenvolvimiento del niño durante esta época; porque el juego es manifestación espontánea de lo interno, inmediatamente provocada por una necesidad del interior mismo. El juego es el más puro y espiritual producto de esta fase del crecimiento humano. Es á un mismo tiempo modelo y reproducción de la vida total, de la íntima y misteriosa vida de la Naturaleza del hombre y en todas las cosas. Por eso engendra alegría, libertad, contento y paz, armonía con el mundo. Del juego manan las fuentes de todo lo bueno. El niño juega tranquilamente, con espontánea actividad, resistiendo la fatiga, llegará á ser de seguro un hombre también activo, resistente, capaz de sacrificarse por su propio bien y por el de los demás”.*

La sensibilidad que muestra FRÖBEL hacia el reconocimiento del valor educativo del juego favorece, sin duda, a la Educación física que tiene en el juego su manifestación más representativa. Por otro lado, FRÖBEL, en su obra *La educación del hombre*, expone sus ideas referentes a lo que debe ser “el cuidado del cuerpo” en educación. Considera un error que las personas no conozcan su propio cuerpo. En este sentido, FRÖBEL (1913, 291) dice: *“Hay hombres cuya formación espiritual no ha guardado equilibrio con la corporal, que no saben qué hacer con su cuerpo en circunstancias y momentos dados: para algunos su cuerpo es una carga, un fardo”.* Con el fin de que las personas conozcan su cuerpo, FRÖBEL (1913, 293) sugiere facilitar la conciencia de las relaciones entre sus miembros e incluso el contraste con dibujos de figuras humanas. Así queda reflejado en las siguientes palabras:

*“Los ejercicios corporales se proponen también otro objeto importante: encaminar á hombres y niños al conocimiento vivo de la estructura de sus cuerpos, sintiendo todos sus miembros en relación activa; si á esto se unen unos dibujos que representen tal estructura, se favorecerá este conocimiento y el cuidado del cuerpo”.*

Sin embargo, por encima de todo FRÖBEL (1913, 292) considera el cuerpo portador del espíritu: *“Consecuencias de la formación completa del cuerpo como portador del espíritu, son: su vigor y agilidad en todas las ocasiones, en todos los oficios; su conservación y porte externo”*. Por ello manifiesta la necesidad de que el cuerpo esté sometido a la voluntad del hombre, gracias a una incidencia especial en la disciplina.

*“Actualmente el cuerpo no se sujeta siempre á la voluntad; ahora bien, es preciso que obedezca al espíritu en cualquier momento, que éste lo mande como el que maneja un instrumento musical.*

*Sin esta disposición del cuerpo, es imposible una educación cuyo fin consista en la formación completa del hombre. La verdadera escuela ha de atender al cuerpo y al espíritu, debiendo hacerse en ella ejercicios corporales, atendiendo á lo espiritual y procediendo de lo simple a lo compuesto. Así resultará una verdadera disciplina.*

*[...] Sólo una verdadera disciplina hace posible una exacta correspondencia entre el desarrollo del cuerpo y el espíritu”*.

El claro dualismo que expresa en palabras como las anteriores queda matizado en otros escritos en los que se refiere a la necesidad de *la ordenada y mutua unión* de la actividad corporal y espiritual.

A modo de conclusión, diremos que aunque FRÖBEL se preocupa por la educación coporal debemos situar su verdadera incidencia en la Educación física en su defensa del juego en educación, por cuanto el juego es uno de los principales contendios de esta materia educativa.

### **2.1.2.- Las pedagogías libertarias y el concepto de educación integral**

Parece indudable que la Educación física debe gran parte de su aceptación en el mundo escolar al auge que en el último siglo ha adquirido el concepto de “educación integral” frente a la tradicional concepción de educación intelectual. Ello obliga a dedicar una especial mención a las llamadas pedagogías libertarias que fueron, sin duda, las que con más énfasis defendieron, durante el siglo XIX e inicios del siglo XX, la necesidad de una educación integral.

La tradición pedagógica cristiana, al considerar la naturaleza humana parcelada en cuerpo y alma, rechaza cualquier acción pedagógica en la que el cuerpo tenga otra misión que la de ser portador del alma. Pero el laicismo

que lleva consigo la pedagogía libertaria le permitirá desprenderse de los presupuestos de dicha dualidad. Este hecho no será únicamente resultado de una mera contraposición al pensamiento cristiano, sino que tendrá un sentido sociopolítico concreto. La dualidad con la que se concibe al ser humano, descrita como una verdad filosófica, es utilizada por las clases dirigentes, para las que es de gran interés que se mantenga el privilegio de la mente sobre el cuerpo. Las mayores posibilidades de formación intelectual que tiene este sector de la sociedad hacen que la sobrevaloración del trabajo intelectual sea un medio para asegurar la constancia de la división de clases y el mantenimiento del poder en las clases altas.

Las pedagogías que defienden los intereses del obrero tienen dos caminos a seguir para asegurar una igualdad de oportunidades sociales: primero, promover una mejor formación intelectual en el obrero que le permita una mayor libertad de acción y, segundo, conseguir que el trabajo físico sea valorado por igual que el trabajo intelectual. El valorar por igual el trabajo físico y el intelectual no será el resultado de un respeto igualitario de la mente y el cuerpo, sino que será la consecuencia de entender que el trabajo queda reflejado en una acción procedente de la persona entendida como unidad. Todo ello implicará una única acción educativa que contemple el desarrollo por igual de todas las capacidades del individuo, lo cual justifica una determinada atención a la Educación física.

El programa educativo propugnado por el "Comité pro enseñanza libertaria" creado en París en 1898, refleja esta línea de pensamiento, cuando dice que la educación debe ser:

*"Integral: es decir, que se proponga el desarrollo armónico de los conocimientos intelectuales, manuales y profesionales, así como las aptitudes físicas.*

*Racional: hecho que supone basarse fundamentalmente en la razón y la ciencia, descartando totalmente la fe. Esta nueva concepción, presupondrá que el desarrollo de la dignidad y la independencia personal, virtudes contrapuestas a la piedad y la obediencia, deberán jugar un papel primordial en el proceso educativo. Todos estos principios comportarán la supresión de la enseñanza religiosa.*

*Mixta: que significaba coeducación de los sexos en una comunión constante y fraternal entre los niños de ambos sexos.*

*Libertaria: ya que la finalidad primordial de la educación debe ser la formación de hombres libres que amen y respeten la libertad de los demás" (en MONÉS, SOLÁ Y LÁZARO, 1980,32).*