

# La consolidación de la teoría curricular en los Estados Unidos (1912-1949) \*

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (*México*), Vol. XXV, No. 2, pp. 57-81

José María García Garduño \*\*

## RESUMEN

El objetivo del trabajo es realizar un análisis histórico de la constitución formal de la disciplina del currículo (1912-1949), la cual se dio a partir de los trabajos de Frank Bobitt y William Charters, representantes de la orientación eficientista, durante la segunda y tercera décadas de este siglo. También se incluye la orientación curricular de Rugg, fuertemente influida por la corriente progresista en la educación. Finaliza con el análisis de los antecedentes del modelo curricular tyleriano. Se concluye que Tyler no es el único autor del modelo denominado "tyleriano", sino que éste se originó en el "Estudio de los Ocho Años" y en obras de otros autores.

## ABSTRACT

The object of this article is to present a historical analysis of the formal constitution of the curriculum discipline (from 1912 to 1949), that started from the works of Frank Bobitt and William Charters, representatives of the efficientist orientation during the second and third decades of this century. It describes also the curricular orientation developed by Rugg, that was strongly influenced by the progressive orientation in education. The article ends with an analysis of the antecedents of the Tylerian curricular model. It concludes that Tyler was not the only author of the model named after him, but that it rather originated from the "Eight Year Study" and works by other authors.

---

\* Este artículo constituye la segunda de tres partes de una investigación documental sobre el desarrollo de la teoría curricular desde sus orígenes hasta el presente. La primera (ver No. 1, 1995, de esta revista) y segunda partes de dicha investigación abarcan el nacimiento y desarrollo del currículo en Estados Unidos entre 1875 y 1949. La tercera dedicada a la historia más reciente y, específicamente, a la influencia en América Latina.

\*\* Profesor de la Maestría en Educación de la Universidad Iberoamericana (UIA).

## INTRODUCCIÓN

A pesar de la gran influencia estadounidense en la formación de la disciplina curricular en México, el conocimiento histórico que tenemos de su origen y su desarrollo en ese país es inexacto y parcial. En México y en otros países de la región se ha afirmado que el currículo, como disciplina, tiene su origen en la propuesta que hizo Ralph Tyler en 1949.

Como ya se comentó en la primera parte de esta investigación publicada en el anterior número de esta revista, parece ser que en la región latinoamericana priva un desconocimiento de la historia y de la evolución de la disciplina. Sería difícil valorar los efectos reales de tal desconocimiento, pero podemos suponer que pudo haber contribuido mucho al desarrollo de la teoría curricular de la región el conocimiento de la evolución de la disciplina en los Estados Unidos durante el siglo pasado y la mitad de éste, si los trabajos de Tyler y sus predecesores hubieran sido conocidos décadas antes.

También en la primera parte de este trabajo se analizaron las ideas curriculares más relevantes de los pioneros de la disciplina, desde el humanismo de Harris, pasando por las ideas de Hall y Rice, hasta la posturas de Dewey y Thorndike. Aunque estos educadores estaban fundamentalmente preocupados por establecer los conocimientos más relevantes y los métodos más adecuados para enseñar y organizar dichos conocimientos en la escuela y no por el desarrollo de la teoría o modelos curriculares, sentaron las bases directas de la disciplina del currículo.

El objetivo de esta segunda parte del trabajo es analizar la constitución formal de la disciplina del currículo, desde la creación del primer curso dictado por Bobitt en la Universidad de Chicago en 1912, hasta la publicación del modelo tyleriano en 1949.

### I. EL TRIUNFO DE LA ORIENTACIÓN EFICIENTISTA EN EL CURRÍCULO

Después de la primera guerra mundial, el movimiento de la pedagogía progresista de Dewey perdió fuerza; en cambio, el movimiento eficientista se convirtió en el paradigma dominante en la educación, debido a que era más compatible con la indus-

trialización y la expansión económica de Estados Unidos. Cremin (1964) afirmó que la pérdida de influencia de la pedagogía progresista también se debió a que sus seguidores adoptaron posturas radicales, y un tanto románticas, en torno al desarrollo del currículo, puesto que tomaban como criterios casi únicos los intereses y las etapas de desarrollo del niño.

El movimiento eficientista en la industria coincidió y tuvo su contraparte en la educación con la teoría asociacionista del psicólogo Edward Thorndike, quien aportó los fundamentos del paradigma educativo dominante a principios de este siglo. En opinión de Hirst (1983), esto fue un suceso desafortunado puesto que las ideas de la pedagogía progresistas de Dewey sucumbieron ante las de Thorndike. Desde ahí, el valor de la educación se ha reducido a su utilidad económica (Apple, 1988). Eisner (1985) considera que a partir de esa época la educación ha aspirado a desarrollar una práctica tecnológica con bases científicas; algo semejante a la agricultura, ingeniería o medicina: De ahí que las pruebas objetivas (*testing*) han sido fundamentales para la evaluación del aprendizaje.

#### *A. El eficientismo social en el currículo*

Franklin (1982: 9-10), plantea que las ideas básicas que caracterizan el eficientismo social en la educación son tres: 1) la principal meta es la educación vocacional y la adaptación social en oposición a la educación mental tradicional; 2) la diferenciación del currículo mediante la segmentación de los cursos, con el fin de preparar alumnos de diferentes niveles de habilidad para diferentes ocupaciones y 3) el diseño curricular a través de la elaboración científica del currículo, la cual combina los principios de la psicología conductista y los de la administración científica.

La obra más crítica del eficientismo social fue la de Raymond Callahan, *Education and the cult of efficiency* (1962), en la que se analizó de qué manera, a principios de este siglo, los educadores pasaron de ser filósofos a ser “mecánicos” de la educación y capitularon ante los principios de la administración científica (Tanner y Tanner, 1975 ). Para Berman (1983) el movimiento del eficientismo social no comenzó en el siglo XX

sino en las dos últimas décadas del siglo XIX; la tesis de esta autora parece correcta —en la primera parte de este trabajo se analizó la gran influencia de Rice, quien criticaba el desperdicio en la educación. Asimismo coincidimos con Seguel (1966) en que la industrialización y la urbanización ocurrida en Estados Unidos durante esa época, trajo consigo la preocupación de los empresarios y educadores por hacer más eficiente la industria y la escuela. Berman (1983) considera que los educadores de la época no sucumbieron ante la presión de los hombres de empresa (como lo afirmó Callahan) sino que, debido a la insatisfacción de la sociedad con el tipo de educación que los niños recibían en las escuelas, ejercieron presión para que éstas adoptaran el eficientismo.

No sólo Rice (1893/1974) encabezó la crítica sobre el desperdicio educativo en la escuela, también el propio Dewey (1943/1990) escribió un ensayo sobre esta materia. Sin embargo, las críticas de Dewey no abogaban por la vinculación de la escuela y la industria o por el dispendio económico. De hecho, Dewey atacó la educación vocacional en la escuela. En 1914 la revista *New Republic* publicó un debate entre este autor y Snedden —también profesor del Teachers College de Columbia University—, pionero de la sociología de la educación en Estados Unidos y el más firme defensor de la doctrina del eficientismo social (Drost, 1977). Para Dewey (1943/1990) el desperdicio consistía en la incapacidad de la escuela para utilizar en el aula las experiencias que el educando obtenía fuera del recinto escolar y la incapacidad de éste para aplicar en la vida diaria lo aprendido en la escuela.

A pesar de las diferentes maneras en que Dewey y los eficientistas concebían el desperdicio escolar, ambos expresaron opiniones positivas sobre el experimento educativo llevado a cabo en las escuelas de Gary, Indiana, por el superintendente escolar Willard Wirt durante la segunda década de este siglo. Tanto Dewey (1916/1974) como Bobitt (Kleibard, 1986) expresaron sus juicios favorables. Dewey publicó en 1915 un artículo sobre las escuelas de Gary que le recordaban su escuela-laboratorio de Chicago, especialmente por la construcción de una comunidad social dentro de la escuela. Los alumnos de las escuelas de Gary vinculaban con éxito las labores en los

talleres de carpintería y cocina con los objetivos de la escuela. En 1912 Bobitt (citado en Kliebard, 1986) también expresó juicios positivos sobre el sistema escolar de las escuelas de Gary, pero desde otra óptica. Lo que más le impresionó fue la educación vocacional y la eficiencia en el uso del edificio escolar –sistema de pelotón, el cual permitía acomodar el doble de alumnos en comparación con una escuela tradicional.

La lucha constante por la eficiencia del sistema escolar estadounidense fue determinante para que la doctrina del eficientismo social se convirtiera en el paradigma dominante en la educación. A diferencia de los pioneros del siglo XIX y principios del XX, cuya preocupación central era determinar los conocimientos más valiosos que debían ser enseñados en la escuela, en la primera y segunda décadas del siglo XX se dio prioridad a la preparación de los educandos para la vida adulta, a la ordenación y la sistematización de los contenidos de los planes de estudio y programas escolares que resultaban inmanejables, y a la transformación de los métodos de enseñanza y la evaluación del desempeño escolar mediante productos observables (Seguel, 1966).

Los curricólogos más destacados de esta orientación fueron Franklin Bobitt y Werret W. Charters. Aunque, como vimos en la primera parte de esta investigación, el currículo como disciplina no surgió con las obras de Bobitt, sus trabajos fueron decisivos para la formalización y difusión de la disciplina. Este autor y Charters fueron los representantes de la *orientación eficientista del currículo*, la cual es conocida en Estados Unidos como el desarrollo científico del currículo (*scientific curriculum making*).

## II. LA ELABORACIÓN CIENTÍFICA DEL CURRÍCULO: BOBITT Y CHARTERS

### A. Franklin Bobitt y la ingeniería curricular

John Franklin Bobitt (1876/1956) concluyó sus estudios doctorales en Clark University, en 1909; en ese mismo año fue contratado por la Universidad de Chicago para impartir cursos

de administración escolar; poco tiempo después dictó un curso llamado "Currículo". En 1912 este curso alcanzó el zenit de su popularidad; debido a su gran demanda, llegó a impartirse dos veces al año (Kliebard, 1986). Fue el primero que se impartió en las aulas universitarias. Si asumiéramos que Bobitt fue el "creador" de la disciplina curricular, no se debería ubicar su nacimiento en 1918—como lo han afirmado algunos curricólogos mexicanos— sino en 1912. El primer artículo sobre currículo, "La eliminación del desperdicio en la educación", también se publicó en 1912. Como ya se mencionó, éste fue dedicado a exaltar las virtudes del sistema escolar de Gary, Indiana, estado donde nació este autor. Sus obras más destacadas fueron *What Schools Teach and Might Teach* (1916), *The Curriculum* (1918), *How to Make a Curriculum* (1924) y *The Curriculum and Modern Education* (1941).

La eficiencia educativa fue casi una obsesión para este curricólogo. En 1915 formó parte del "Comité del ahorro de tiempo sobre los mínimos esenciales en las materias de la escuela elemental" (Wilson, 1915/1974) donde, siguiendo las ideas de Eliot, se propuso la reducción de la educación elemental a seis años y la secundaria a cuatro, manteniendo al mismo tiempo los contenidos, hábitos y actitudes esenciales del currículo vigente en aquella época. En ese mismo año, publicó, en *School Review*, un ensayo sobre los costos en el bachillerato, en el cual enfatizaba la importancia de calcular el costo por alumno como uno de los aspectos importantes para evaluar la eficiencia administrativa de la escuela (Bobitt, 1924/1974).

Bobitt formuló críticas severas en contra de la educación tradicional de su época. Consideraba que la educación tradicional era inadecuada para responder a las nuevas condiciones de la sociedad cambiante (Bobitt, 1925); por consiguiente, era necesario reexaminarla y reformularla de acuerdo con esas nuevas condiciones. La meta del autor era desterrar la educación tradicional que estaba basada en el empleo de los libros de texto, en la memorización y en los exámenes.

Para Bobitt (1924/1974), la misión de la educación era preparar a los hombres y mujeres para las actividades de la vida adulta, o sea preparar al individuo para sus 50 años de vida adulta y no para los 20 años de su infancia y juventud. Sus

posturas curriculares tuvieron gran influencia de la psicología conexionista de Thorndike y de la administración científica taylorista; llamaba al educando “materia prima” y “producto terminado”. El responsable del diseño del currículo era conocido como “ingeniero curricular”.

Bobitt fue el primero en sistematizar un método de elaboración del currículo; éste era claro y fácil de seguir. Partiendo de la premisa de que la finalidad de la educación era preparar a los educandos para la vida adulta, lo primero que el “ingeniero curricular” debía hacer era descubrir las actividades desempeñadas por los hombres y las mujeres adultos, junto con las habilidades y cualidades personales necesarias para su adecuado desempeño. Todo ello –actividades, habilidades y cualidades– constituían los objetivos del currículo. Para identificar tales actividades, empleando el método de análisis de tareas creado por Charters, Bobitt (1924/1974) sugirió una clasificación de las actividades humanas agrupadas en 12 áreas: 1) lenguaje, intercomunicación social, 2) salud, 3) actividades cívicas (*citizenship*), 4) actividades sociales generales (interacción con otros), 5) actividades de recreación, 6) actividades para mantenerse mentalmente sano, 7) actividades religiosas, 8) actividades relacionadas con la crianza de los niños y el cuidado del hogar, 9) actividades prácticas no vocacionales y 10) actividades para el trabajo. De éstas, Bobitt desprendió cientos de habilidades a las cuales les llamó *objetivos de la educación*.

Los pasos empleados para el diseño del currículo fueron los siguientes:

- El primer paso es decidir cuáles son los resultados específicos que el currículo va a producir.
- Los resultados deben estar relacionados con las actividades del hombre. La mayoría son habilidades humanas de diferentes clases.
- Los objetivos deben plantearse en términos claros y definitivos; de esta manera es posible que los educadores conozcan con certeza lo que desean lograr. También es posible que los padres y alumnos lo entiendan.
- Los objetivos deben plantearse, tanto su propia naturaleza lo permita, usando el lenguaje cotidiano del sentido común.

- Los objetivos generales o no analizados deben evitarse. De las diez divisiones de actividades humanas, sería posible derivar diez sendas habilidades. Ello es tan general al grado tal que sería poco útil para la elaboración del currículo. Por ejemplo la habilidad de cuidar de su propia salud es demasiado general para ser útil. Se debe reducir a habilidades más específicas: habilidad para manejar la ventilación de su habitación, habilidad para protegerse a sí mismo de los microorganismos, habilidad para cuidar los dientes, etcétera.
- Los objetivos que son vagos deseos o aspiraciones deben evitarse. Ejemplos de ellos son: la “construcción del carácter”, el “desarrollo armonioso del individuo”, “eficiencia social”, “autorrealización”, “cultura” y otros semejantes (Bobitt, 1924/1974: 2433).

Como podrá observarse, desde 1924, cuando Bobitt publicó su obra cumbre *Curriculum Making*, la técnica de redacción de objetivos conductuales, muy en boga en la década de los setenta, estaba ya perfeccionada. Esta técnica tiene su origen en los planteamientos de la teoría conexionista de Thorndike. No observamos aspectos sustancialmente diferentes entre lo que proponía Bobitt y lo propuesto por la corriente de tecnología educativa de la década de los setenta. La identificación de los objetivos por medio del análisis de tareas y su redacción son la esencia misma de su método de elaboración del currículo. Desde el punto de vista técnico, este método propuesto por Bobitt logró gran aceptación por su claridad y sencillez. Sin embargo, la principal debilidad de su modelo fue que ignoró la relación de la escuela con los problemas sociales (Kliebard, 1986).

## **B. Charters y el análisis de actividades**

Werret Wallace Charters (1875-1952) nació en Hartford, Ontario, en 1903; obtuvo su doctorado por la Universidad de Chicago; ocupó diversos puestos administrativos y académicos en varias instituciones, entre ellas la Universidad de Chicago (1925-1928) de donde se trasladó a Ohio State para dirigir la Oficina de Investigación Educativa (1928-1942). Fue autor de *Method of Teaching* (1910), *Teaching the Common Branches* (1913) y de *Curriculum Construction* (1923); esta última obra es la más representativa e importante del autor.

La teoría y el método de elaboración del currículo de Charters son diferentes de las de Bobitt. Aunque Charters (1923/1971) parte también de la necesidad de reformar la educación, y considera que dicho cambio no fue posible realizarlo antes por la imprecisión de las metas educativas y su escasa relación con las disciplinas del currículo, ofrece una visión más comprensiva y menos mecánica de la elaboración del currículo. Los fundamentos de su teoría incluyen el análisis de los presupuestos educativos de Platón y Comenio, y de la evolución de las ciencias.

A pesar de que Charters defendía la doctrina del eficientismo social, consideraba que la elaboración del currículo debía partir de los ideales educativos; y éstos no debían aislarse de las actividades. Los objetivos educativos estaban conformados por los ideales que se pretendía lograr y sus actividades. Por la influencia de la psicología conexionista, este autor consideraba que las actividades curriculares seleccionadas serían aquellas que produjeran mayor satisfacción a largo plazo: “todos los hombres se esfuerzan para asegurar satisfacción a través del desempeño de actividades bajo el control de los ideales” (1923/1971:27). Congruente con estos presupuestos, Charters definía la educación como “la agencia social que entrena a los jóvenes para asegurar su satisfacción a través de las actividades que son gobernadas por los ideales que la sociedad cree son valiosos” (*idem*).

Fue el creador del análisis de actividades y del método de análisis de tareas (*job analysis*). Contrariamente a lo que afirma Pasillas (1991), Charters nunca fue discípulo de Bobitt; este último incorporó en su modelo curricular el método de análisis de actividades creado por Charters. A diferencia de Bobitt, quien planteaba como único método la selección de actividades curriculares mediante la identificación de las actividades de los adultos, Charters (1923/1971) planteaba un método más participativo y completo para determinar los ideales del currículo y sus actividades: 1) identificar las actividades más eficientes para llevar a cabo los ideales; 2) elegir los ideales y las actividades por medio de la participación de los profesores; método recomendado para la educación superior, y 3) análisis individual de carácter; consistía en pedirle a un profesor que pensara en un alumno deter-

minado y sugiriera qué ideales debían enfatizarse en éste; a través de la participación de varios profesores de distintos grados se lograba identificar por consenso los ideales comunes a todos los grados. Este método se sugería para la educación básica; esta técnica es, de alguna manera, similar a la técnica Delphi de planeación, de aparición posterior. Otra diferencia importante del método de Bobitt con el de Charters era la fuente de los objetivos: para el primero era la vida laboral; para el segundo, la sociedad en un contexto más amplio. Por tal motivo, el método charteriano consideraba importantes los intereses del educando. En resumen, el método de elaboración del currículo de Charters (1923/1971) estaba conformado por los siguientes pasos:

1. Determinar los objetivos de la educación más importantes por medio del estudio de la vida del hombre en su contexto social.
2. Analizar los objetivos en ideales y actividades y continuar su examen hasta el nivel de las unidades de trabajo.
3. Jerarquizar las actividades de acuerdo con su importancia.
4. Situar en el orden más alto, dentro de esa jerarquía, aquellos ideales y actividades que tienen un valor importante para los niños, pero desde la óptica de los adultos.
5. Después de determinar cuáles de esos objetivos y actividades pueden ser aprendidos de mejor forma fuera de la escuela, seleccionar los ítems más importantes que pueden ser manejados dentro del calendario escolar.
6. Recolectar las mejores experiencias escolares derivadas de las actividades seleccionadas.
7. Ordenar los materiales instruccionales de acuerdo con la naturaleza psicológica de los educandos.

### **III. LA TEORÍA CURRICULAR DE LA ESCUELA PROGRESISTA**

#### **A. Harold Rugg: curricólogo de la escuela nueva**

Harold Rugg (1886-960) nació en Fitchburg, Massachusetts; estudió ingeniería civil en Dartmouth College y años después realizó estudios de doctorado en educación —áreas de especialización en

psicología educativa y sociología— en la Universidad de Illinois. Desempeñó varios cargos, entre ellos director de la “American Progressive Association” y editor del *Journal of Educational Psychology* (1920-1931). Entre sus principales publicaciones se encuentran: *The social studies in the elementary and secondary school* (1923), *The foundations of curriculum making* (1927), y en colaboración con Shumaker, *The child centered school* (1928) y *American life and the school curriculum* (1936).

Rugg es el más connotado curricólogo de la escuela progresista; se considera que es el fundador de la teoría del reconstruccionismo social (Ornstein y Hunkins, 1993). Sus ideas no sólo han sido ignoradas en México y Latinoamérica, sino hasta cierto punto también en Estados Unidos, donde sus concepciones curriculares no tuvieron tanto impacto como las de Bobitt y Charters.

Sus posturas educativas tuvieron gran influencia del pensamiento de Dewey. Rugg consideraba que la escuela debía promover la creación de una sociedad democrática; uno de los medios de los que se valía para ese fin era la promoción de las discusiones parlamentarias entre los educandos: “la discusión grupal inteligente sólo se puede lograr a través del interjuego de las mentes, la yuxtaposición de diferentes interpretaciones y a través de la exploración grupal de cursos de acción alternativos” (1936:298). Para este autor, la principal función del educador era servir de guía al educando y a la comunidad en el estudio de la sociedad; ello significaba analizar críticamente las condiciones y propuestas de la reconstrucción social. El currículo escolar debía darle prioridad a la inclusión de temas sociales controvertidos, relacionados con el cambio social, y debía desarrollar la comprensión social de los fenómenos; para ello era indispensable fomentar el pensamiento científico, tratando a las situaciones como problemas y detectando sus relaciones significativas. El autor distinguía entre el pensamiento empírico y el científico; el primero era más limitado. Su definición del currículo es muy semejante a las definiciones contemporáneas del término y congruente con su concepción de las funciones de la educación:

Currículo es realmente el programa completo de trabajo de la escuela. Es el *medio* esencial de la educación. Es todo lo que los alumnos y los maestros hacen. De ahí que tiene un doble significado por naturaleza, está conformado por actividades, trabajos y por todos los materiales empleados... La elaboración del currículo reconocerá los dos aspectos de la cultura de las personas; no sólo tomará en consideración sus características sociales sino también las necesidades individuales de sus miembros (1936:18).

De acuerdo con Nelson (1978), Rugg veía la elaboración del currículo como un proceso adherido al acto de educar; asimismo, este autor menciona que, debido a sus estudios de ingeniería, Rugg le daba primordial importancia al diseño curricular; y no creía en la espontaneidad del docente como principal artefacto del diseño curricular. Tal vez la contribución más original de Rugg –la cual superaba en mucho el método de proyectos de Kilpatrick– fue el diseño curricular de unidades de aprendizaje, en las cuales las materias, con excepción de la matemática, estaban integradas en torno a una problemática social. Tal vez sin contar con los antecedentes de la teoría curricular de Rugg, los creadores del sistema modular de la Universidad Autónoma Metropolitana (México) aplicaron esta noción curricular a la educación superior a principios de la década de los setenta. El método de desarrollo curricular de Rugg se caracterizaba por el énfasis dado a la comprensión, por parte de los estudiantes, de los fenómenos sociales y a formar ciudadanos pensantes e informados, partía de los siguientes principios:

1. Proveer a cada persona de oportunidades para usar todas sus capacidades de asimilación; es decir, con muchas actividades paralelas y variedad de materiales.
2. Organizar lo anterior bajo el principio de la integración, ensamblando, en una relación estrecha, todos los significados necesarios para la comprensión.
3. Proveer de la repetición literal de todas las habilidades sociales meritorias.
4. Practicar constantemente la confrontación de los problemas y aspectos más importantes de la vida moderna.
5. Practicar constantemente el pensamiento científico como una manera de evitar la tendencia crónica y universal del tipo de pensamiento empírico y el caprichoso.

6. Reconocer y emplear los intereses del niño; construir en ellos la intención de aprender más que la intención de los profesores de enseñar (1936:330).

El autor sugería que estos principios no requerían materias aisladas sino datos geográficos, políticos, sociopsicológicos, históricos y estéticos (la expresión creativa), integrados en unidades de trabajo. Por lo tanto planteaba que: bajo las consideraciones anteriores, el diseño curricular partía de los siguientes principios:

1. La integración del aprendizaje se logra con el uso de programas más amplios y flexibles en el uso del tiempo.
2. Diferentes tipos de actividades se integran en unidades de estudio: *actividades de orientación* –excursiones educativas a diferentes sitios–, *actividades de construcción* –reproducción en miniatura de las características más notables de la vida de comunidad y del país–, *actividades prácticas* –habilidades mentales como: ortografía, aritmética, manipulación científica y habilidades manuales–, *actividades expresivas* y de apreciación –escultura, música, pintura, redacción creativa, actuación–, *actividades de investigación* –actividades de descubrimiento como estudiar el pasado a través de los habitantes más viejos de la comunidad, obtención de información de la industria y negocios de la comunidad, lecturas de drama, biografías, etc.– y *actividades de foro* –un espacio para que cada persona presente sus hallazgos de lo investigado por medio de conferencias e intercambio de ideas entre los jóvenes y los adultos.
3. Usar la totalidad de la planta física escolar y sus alrededores. Se busca con ello que los educandos y el maestro no circunscriban sus actividades al uso del salón de clase.
4. Una nueva organización de ideas y nuevos aprendizajes. Siguiendo las ideas de la escuela progresista, Rugg propone que dentro de una temática se integren las diferentes materias de estudio.
5. Una nueva concepción de las materias de estudio. Reafirma uno de los principios de la escuela progresiva: el currículo no debe estar organizado por asignaturas; la experiencia de los

educandos y los problemas sociales sustituyen a las asignaturas como organizadores del currículo.

6. El currículo debe planearse con anticipación. Rechaza la idea de la planeación curricular meticulosa –como la propuesta por Bobitt y Charters– por medio de cientos de objetivos, de cada actividad realizada; la complejidad de la vida social y las diferencias individuales de los alumnos, entre otros factores, impiden llevar la planeación curricular a tal extremo. Por otra parte, también rechaza la planeación curricular sobre la marcha por inadecuada. Rugg propone una solución intermedia, la cual considera la planeación previa de las unidades de trabajo y, posteriormente, añadir al currículo nuevos hechos y experiencias inductiva y acumulativamente.

Las ideas de Rugg tuvieron un gran impacto en la enseñanza de las ciencias sociales. Aunque fue autor de varios libros sobre el tema, Nelson (1978) afirmó que no logró del todo poner en práctica sus ideas en tales libros.

#### **IV. LA CONSOLIDACIÓN DE LA DISCIPLINA**

##### **A. La Asociación para la Educación Progresista y el Estudio de los Ocho Años**

Después de un periodo de aletargamiento, en parte debido a la supremacía del movimiento de la eficiencia social en la educación, los educadores progresistas empezaron a cobrar mayor presencia. Para ello contribuyó mucho la creación de la Asociación para la Educación Progresista (PEA, siglas en inglés) en 1919, por iniciativa de Stanwood Cobb. La meta de esta asociación era el desarrollo libre y completo de los individuos, basado en el estudio científico de sus características mentales, físicas, espirituales y sociales y de sus necesidades (Cremin, 1964). Su primer presidente fue Stanwood Cobb y el presidente honorario, Charles Eliot de la Universidad de Harvard. De los 80 miembros fundadores, para 1928 contaba con más de 6 000 afiliados. Aunque Dewey fue nombrado presidente honorario de la Asociación al morir Eliot en 1926, su participación fue tangencial.

Durante esta época, la Asociación alcanzó una notable presencia nacional dentro del ámbito educativo. Tuvo una activa participación en diversas comisiones nacionales; la más célebre, sin duda, fue la Comisión de Relación de la Escuela y la Universidad (*Commission on the Relation of School and College*) creada a raíz de la convención de la PEA en 1930. La convención determinó que esta comisión analizara de qué manera los estudios de educación media podían mejorar sus servicios para los jóvenes estadounidenses. Entre los miembros de esta comisión se encontraba Harold Rugg (Cremin, 1964).

Después de analizar el problema durante un año, la Comisión concluyó que las escuelas de enseñanza media del país habían fracasado en enseñar a los alumnos la apreciación de la herencia cultural de la nación; que la escuela rara vez llevaba a los estudiantes sobresalientes a su límite; que no guiaba ni motivaba de manera efectiva a los alumnos y que los currículos estaban poco relacionados con los intereses de los jóvenes (Cremin, 1964). Basados en este crudo diagnóstico de la educación media estadounidense, la Comisión propuso la realización de un estudio experimental en una muestra selecta de escuelas.

La muestra definitiva estuvo conformada por 1 475 estudiantes de 30 escuelas públicas y privadas que representaban las diferentes regiones del país. A estas escuelas se les dio la libertad de diseñar su propio currículo de la manera que creyeran conveniente. Al mismo tiempo, se les pidió a los colegios y universidades del país que a los alumnos de estas escuelas se les eximiera del examen de admisión. Con excepción de Harvard, Haverford, Princeton y Yale, el resto de instituciones de educación superior aceptó tal petición. Con la finalidad de comparar los resultados de las innovaciones curriculares, se agruparon los 1 475 estudiantes de las escuelas experimentales con similares de escuelas regulares –grupo control– con objeto de comparar su desempeño en los colegios y universidades (Aiken, 1942/1974). El estudio se llevó a cabo entre 1933 y 1941.

Dada la complejidad del estudio, la Comisión sobre la relación de la escuela con la universidad delegó el trabajo a varios comités. Asimismo se nombró a Ralph Tyler, en esa época

colaborador de Charters en Ohio State, director de evaluación del proyecto (Tyler designó a Hilda Taba como su colaboradora más cercana) y a H. Giles, S. McCutchen y A. Zechiel, directores asociados del currículo. Los resultados del estudio indicaron que los estudiantes de las escuelas experimentales, al cursar estudios superiores, obtuvieron un promedio de calificación superior al del grupo control y promedios ligeramente superiores en todas las materias, excepto en lenguas extranjeras; recibieron ligeramente más distinciones; fueron más precisos y sistemáticos en su pensamiento, y más curiosos intelectualmente. En general, el estudio reveló que los graduados de las escuelas experimentales fueron más exitosos que sus contrapartes del grupo control. Otro de los resultados más relevantes fue que las escuelas de educación media no tenían que sujetar su currículo a las demandas de los colegios y universidades, puesto que, sin tales prescripciones, los egresados de las escuelas experimentales eran tanto o más exitosos que los de las escuelas tradicionales.

El Estudio de los Ocho Años ha sido uno de los más ambiciosos y trascendentes no sólo por sus resultados, sino también por las contribuciones metodológicas al campo de la evaluación y del currículo.

## **B. El Estudio de los Ocho Años y la consolidación del currículo: el origen del modelo tyleriano**

A partir del Estudio de los Ocho Años, las disciplinas de la evaluación educativa y del currículo cobraron auge. En la década de los cuarenta, varias escuelas de educación de las universidades estadounidenses impartían cursos sobre esta disciplina (Seguel, 1966). Las principales contribuciones de Tyler se dan en la evaluación más que en el currículo. Antes del Estudio de los Ocho Años, la evaluación de los programas se basaba fundamentalmente en la medición del rendimiento académico de los estudiantes, por medio de pruebas estandarizadas. En este estudio Tyler crea lo que se ha denominado el “modelo tyleriano” o la evaluación basada en los objetivos del programa (Madaus y Stufflebeam, 1989).

Otro producto importante fue el modelo de desarrollo curricular –posteriormente conocido como modelo tyleriano–. En una entrevista realizada a Tyler en 1982 (Madaus y Stufflebeam, 1989), cuenta que el profesor Alberty –uno de los consultores de la sección curricular del estudio– expresaba que el *staff* de la sección curricular de El Estudio de los Ocho Años contaba con un modelo de evaluación, pero carecía de un modelo curricular. Tyler le comentó a Hilda Taba –discípula y colaboradora de Tyler, emigrada de Estonia– que eso no era del todo correcto, que sí existía un modelo curricular; tomó una servilleta de papel y ahí escribió lo que ahora se conoce como el modelo tyleriano del currículo.

Sin embargo, la primera publicación donde se describió los principios básicos del modelo curricular, salió a la luz siete años antes de la publicación del libro de Tyler, *Principios básicos del currículo*. En 1942 –un año después de que se concluyó El Estudio de los Ocho Años Giles, McCutchen y Zechiel (1942), los responsables de la sección del currículo del multicitado estudio, publicaron el libro *Exploring the curriculum*, en donde se describe el trabajo curricular realizado durante el Estudio de los Ocho Años. El primer capítulo comienza con los principios básicos del modelo curricular.

En la planeación de un programa educativo, el grupo de planeación enfrenta cuatro problemas: ¿Qué es lo que se tiene que hacer? ¿Qué disciplinas o materias deben incluirse? ¿Qué procedimientos en el aula y tipos de organización del trabajo escolar deben emplearse? ¿Cómo se evaluarán los resultados del programa?... En otras palabras, el grupo encargado de la planeación curricular va a enfrentar problemas en cuatro áreas: objetivos, materias, métodos y organización, y evaluación (Giles, McCutchen y Zechiel, 1942: 1).

Los cuatro problemas a los que se refieren estos autores contienen los cuatro elementos básicos del modelo curricular tyleriano (Tyler, 1973a): objetivos, contenidos disciplinarios (*subject matter*), métodos y organización, y evaluación. Asimismo Giles y colaboradores discutieron tres enfoques para el análisis curricular también semejantes a los del modelo tyleriano: el de las demandas sociales, el de las necesidades de los adolescentes y el centrado en la disciplina. Por otro lado, aunque Giles y colabora-

dores no hacen un tratamiento de las técnicas para redactar objetivos tan extensivo como Tyler, sus sugerencias son similares, pero con mayor énfasis en las habilidades que en las conductas.

Después de este libro, y antes que Tyler, Hilda Taba propuso tres etapas para la planeación curricular que aparecieron en el *Quincuagésimo cuarto libro de la Asociación Nacional para el Estudio de la Educación* en 1944: 1) estudio de la sociedad, 2) estudio de los alumnos y 3) estudios centrados en la disciplina (Tanner y Tanner, 1975). Como podrá observarse, el mérito de Tyler no fue la originalidad de la propuesta; delinear el modelo en una servilleta de papel no significa necesariamente la autoría de su desarrollo; el modelo curricular tyleriano fue producto de la pedagogía progresista y del Estudio de los Ocho Años. Por otro lado, podemos inferir que las raíces del modelo tyleriano (véase la primera parte de este trabajo) se remontan a los trabajos de Dewey, el primero en hablar de los filtros y la selección y organización de las experiencias educativas, y a Thorndike, quien fue el primero en señalar la importancia de los objetivos y la evaluación de los resultados, lo cual la mayoría de los historiadores del currículo estadounidenses –con excepción de Daniel y Laurel Tanner– han ignorado.

### **C. El modelo curricular tyleriano y sus críticos**

Ralph Windfred Tyler (1902-1994) nació en la ciudad de Chicago; realizó sus estudios de “bachelor” en el Doane College (artes) y en la Universidad de Nebraska (matemáticas); se graduó de doctor en la Universidad de Chicago con la tesis: *Métodos estadísticos para la utilización de juicios personales en la evaluación de actividades para los currícula de entrenamiento de profesores* (1927). Fue profesor de educación media y profesor universitario en las universidades de Nebraska y Ohio State; de 1938 a 1953 ocupó diversos puestos académicos y administrativos en la Universidad de Chicago, su *alma mater*. Aunque en México y en Latinoamérica conocemos a este autor por sus aportaciones en el campo del currículo, la mayor parte de su extensa producción intelectual, más de 250 artículos y 13 libros (Madaus y Stufflebeam, 1989) está dedicada al campo de

la evaluación educativa. Entre sus discípulos destacados se encuentran Hilda Taba, Benjamín Bloom y Lee Cronbach.

Muy probablemente ningún libro sobre currículo, de escasas 100 páginas, ha sido tan influyente y debatido como el de *Principios básicos del currículo* (1973a); la obra ha sido traducida al alemán, español, holandés, noruego y portugués (Madaus y Stufflebeam, 1989). En este espacio sería difícil hacer un extenso análisis de ella; aquí sólo se tratará de analizar la contribución real de Tyler en la creación del llamado modelo curricular tyleriano, así como algunas críticas realizadas a dicho modelo por destacados curricólogos estadounidenses y nacionales.

Como ya se señaló, el modelo curricular propuesto por Tyler fue producto de la escuela progresista y del Estudio de los Ocho Años; el mérito de Tyler radicó en la síntesis que hizo, más detallada, rica y sistemática, de lo sugerido por Giles y colaboradores e Hilda Taba. Parece ser que Tyler no tuvo la clara intención de desarrollar un modelo curricular. Su libro *Principios básicos del currículo* surge de los apuntes de un curso dictado por el autor, *Educación 360*, en la Universidad de Chicago a finales de la década de los cuarenta (Kliebard, 1975). Con base en su origen, podemos explicarnos el hecho de que la obra carezca de referencias bibliográficas (Tyler, 1973a). Las críticas al modelo curricular tyleriano comenzaron a darse en los Estados Unidos tres años antes de que saliera a la luz la primera edición en español de su obra (1973); es decir, que en México y en otros países latinoamericanos se empezó a conocer el modelo tyleriano después de que éste fue severamente cuestionado en los países anglosajones. Durante la década de los setenta y principio de la de los ochenta, el modelo tyleriano permaneció virtualmente incuestionable en la región.

Uno de los primeros y más destacados críticos es Herbert Kliebard (1970). Este autor ha sostenido lo siguiente: a) la obra de Tyler es ahistórica; b) su postura es similar a la de Bobitt y ambos sugieren que la fuente de los objetivos son, básicamente, los problemas que el alumno va a enfrentar en la vida adulta; c) el modelo tyleriano no explicita si los objetivos son un punto de partida o de llegada del currículo, y d) las fuentes de donde se seleccionan los objetivos (estudio de los educandos, estudios de la vida contemporánea y las sugerencias de los espe-

cialistas en la disciplina) se originan todas ellas en el filtro de la filosofía del cual, en última instancia, dependen.

Estas críticas cobraron mayor resonancia a partir de la publicación de dos libros editados por Pinar (1975) y por Giroux, Penna y Pinar (1981): *Curriculum theorizing* y *Curriculum and Instruction*, respectivamente. Ahí los editores y destacados curricólogos como Kliebard y Macdonald encabezaron un movimiento crítico y alternativo al modelo tyleriano; se autodenominaron *reconceptualistas*. En México, uno de los críticos más notables de la aproximación tyleriana ha sido Díaz Barriga (1991). Este autor parece coincidir con las críticas realizadas por los reconceptualistas 20 años atrás y afirmó que el modelo tyleriano es conductista. Asimismo responsabilizó a Tyler de la ignorancia existente en nuestro medio sobre la historia del currículo en virtud del “ocultamiento” que hizo sobre las referencias documentales de su libro *Principios básicos del currículo*. Lo que más llama la atención es que Tyler nunca haya respondido en alguna publicación a tales críticas.

Un análisis global de las críticas anteriores puede revelar que el modelo tyleriano no es ahistórico *per se*, ya que, como se analizó en la primera y segunda partes de este artículo, el modelo tyleriano no es un producto casual; tiene una marcada influencia de las obras de Dewey y la escuela progresista, y de Thorndike. Por otro lado, como también se ha afirmado, no surge directamente de la pluma de Tyler, sino del Estudio de los Ocho Años. La mayoría de los curricólogos estadounidenses y algunos mexicanos que señalan la ahistoricidad del modelo son ellos mismos ahistóricos, puesto que no consideran los antecedentes del modelo tyleriano.

La equiparación que han hecho algunos autores estadounidenses y mexicanos de la obra de Bobitt y la tyleriana parece inexacta. De acuerdo con Hlebowisth (1992), la postura de Bobitt y Tyler, en relación con el papel que juegan los objetivos, tiene menos similitudes que cosas en común. El modelo tyleriano parte de la enunciación de pocos objetivos generales y varios específicos, tomando como marco de referencia las necesidades del educando, la sociedad y la naturaleza de la disciplina, filtrados a través de la psicología y filosofía. En cambio para Bobitt

el diseño curricular implica la enunciación de cientos de objetivos tomados directamente de las actividades de los adultos.

En una entrevista concedida a la prestigiosa revista *Phi Delta Kappa* Tyler (1973b) criticó los objetivos conductuales –muy de moda en la década de los veinte y en la de los setenta–. El autor menciona que los objetivos conductuales tuvieron una fuerte influencia de Thorndike; que esos objetivos eran específicos pero no suficientemente claros; no se sabía qué significaban realmente. Afirmó que el conexionismo de Thorndike ya no era aceptado en varias disciplinas para la construcción de objetivos. Aunque el modelo tyleriano hace fuerte énfasis en la redacción de objetivos claros centrados en el comportamiento del estudiante y en el contenido del sector de la vida donde aplicar esa conducta, Tyler (1973a) no descuidó la importancia de los contenidos dentro de los objetivos. Sus sugerencias para la redacción de los objetivos no eran comparables con la manera mecánica en que Bobitt los aplicaba. Sin embargo, el trabajo de Tyler fue influido por Bobitt y por Charters, puesto que ambos fueron sus profesores en la Universidad de Chicago.

Los reconceptualistas (Kliebard, 1975) fueron muy acertados al afirmar que lo atractivo del modelo tyleriano es que éste captura la “sabiduría tradicional” proveniente de la práctica educativa en relación con los pasos que deben seguirse para la construcción de un currículo. Debemos recordar que la disciplina del currículo surgió de necesidades prácticas más que teóricas (véase la primera parte de este trabajo).

#### **IV. RESUMEN Y DISCUSIÓN**

En esta segunda parte del trabajo se analizó la evolución de la disciplina del currículo en Estados Unidos desde la obra de Bobitt hasta la publicación de la obra de Tyler *Principios básicos del currículo*. La consolidación del currículo como disciplina comenzó a partir de la segunda década de este siglo. El eficientismo social fue incorporado en la corriente curricular denominada “elaboración científica del currículo”. Sus más destacados representantes fueron Frank Bobitt y Werret Charters. Harold Rugg fue el más destacado curricólogo de la escuela progresista. El rasgo más notable de su método era el diseño de

unidades de aprendizaje donde las materias estaban integradas en torno a problemas sociales.

El modelo curricular tyleriano nace con el Estudio de los Ocho Años, emprendido por la Asociación para la Educación Progresista. Antes de Tyler, Giles y colaboradores (1942), quienes eran los responsables de la sección curricular de dicho estudio, e Hilda Taba en 1944, dieron a conocer sendos modelos curriculares que contenían elementos muy similares a los planteados por Tyler en 1949. El aporte más relevante de Tyler no fue el modelo mismo, sino el planteamiento claro y sistemático que hizo de éste.

Diversos autores han etiquetado de conductista al modelo tyleriano. Aunque la obra de Tyler se vio influida por Bobitt y Thorndike, difícilmente se podría aseverar que su modelo es semejante al del primero. La influencia en Tyler de estos autores se deja ver en la precisión en la formulación de los objetivos y la importancia de la evaluación.

Virtualmente, el estudio del currículo como disciplina comienza en Latinoamérica a partir de la traducción de la obra de Tyler en 1973; o sea que significó que en la mayoría de los países de la región permaneció ignorado el origen y la evolución de una disciplina que comenzó a consolidarse en los Estados Unidos a partir de la segunda década de este siglo. Sería difícil saber los efectos reales que tal desconocimiento ha traído consigo en la evolución de la teoría curricular latinoamericana. Sin embargo, podríamos afirmar que el efecto más evidente ha sido el retraso, de más de 50 años, en el estudio de la teoría del currículo. Algunos curricólogos anglosajones han afirmado que el currículo es ahistórico; en el caso de Latinoamérica la aserción parece válida.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**AIKEN**, W. M. "Account of the Eight –Year Study", en S. Cohen (Ed.), *Education in the United States*, Vol. 4, Nueva York, Random House, 1942/1974, pp. 2613-2617.

**APPLE**, M. W. "What reform talk does: Creating inequalities in education", en *Education Administration Quarterly*, 24, 1988, pp. 257-271.

**BERMAN**, B. "Business efficiency, American schooling, and the public school superintendency: A reconsideration of the Callahan Thesis", en *History of education Quarterly*, 23, 1983, pp. 297-321.

**BOBBIT**, F. "Difficulties to be met in local curriculum-making", en *The Elementary School Journal*, mayo, 1925, pp. 653-663.

\_\_\_\_\_. "Franklin Bobbitt on currículo making", en S. Cohen (Ed.), *op. cit.*, Nueva York, Random House, 1924/1974, pp. 2428-2435.

**CREMIN**, L. *The transformation of the school*, Nueva York, Vintage Books, 1964.

**CHARTERS**, W. W. *Curriculum construction*, Nueva York, The Macmillan Company 1923 reeditado en 1971 por Arno Press, Nueva York.

**DEWEY**, J. "Dewey on the Gary, Indiana school plan", en S. Cohen (Ed.), *op. cit.*, Nueva York, Random House, 1916/1974, pp. 2332-2337.

\_\_\_\_\_. *The school and the society; and The child and the curriculum. An expanded edition with a new introduction by Philip Jackson*, Chicago, The University of Chicago Press, 1943/1990.

**DÍAZ Barriga**, A. *Didáctica y currículo*, México, Nuevo Mar, 1984.

\_\_\_\_\_. "La lectura de Tyler: un síntoma de nuestra ignorancia sobre la historia y procesos educativos", en *II Simposio sobre Investigación Curricular*, México, ENEP-Iztacala, UNAM, 1991.

**DROST**, W. H. "Social efficiency reexamined: The Dewey-Snedden controversy", en *Curriculum Inquiry*, 7, (1), 1977, pp. 19-32.

**EISNER**, E. W. *The art of educational evaluation: A personal view*, Filadelfia, The Falmer Press, 1985.

**GILES**, H. H., S. P. McCutchen y A. N. Zechiel. *Exploring the curriculum*, Nueva York, Harper and Brothers, 1942.

**HLEBOWISTH**, P. S. "Amid behaviouristic objectives: Reappraising the Tyler rationale", en *Journal of Curriculum Studies*, 24, 1992, pp. 533-547.

**HIRST**, P. (Ed.). *Educational theory and its foundations disciplines*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1983.

**FRANKLIN**, B. M. "The social efficiency movement reconsidered: Curriculum change in Minneapolis, 1917-1950", en *Curriculum Inquiry* 12, (1), 1982, pp. 9-33.

**GIROUX**, H. A., A. N. Penna y W. F. Pinar (Eds.). *Curriculum and instruction*, Berkeley, California, McCutchan Publishing Corporation, 1981.

**KLIEBARD**, H. M. "The Tyler rationale", en *School Review*, 78, (2), 1970, pp. 259-272.

\_\_\_\_\_. "Persistent curriculum issues in historical perspective", en W. Pinar (Ed), *Currículo theorizing*, Berkeley, California, McCutchan Publishing Corporation, 1975, pp. 39-50.

\_\_\_\_\_. *The struggle for the American curriculum 1893-1958*, Nueva York, Routledge, 1986.

**MADAUS**, G. F. y D. Stufflebeam (Eds.). *Educational evaluation: classic works of Ralph Tyler*, Boston, Kluwer Academic Publishers, 1989.

**NELSON**, M. R. "Rugg on Rugg: His theories and his curriculum", en *Curriculum Inquiry*, 8, (2), 1978, pp. 119-132.

**ORNSTEIN**, A. y F. Hunkins. *Curriculum. Foundations, principles, and issues*, 2a ed., Boston, Allyn and Bacon, 1993.

**PINAR**, W. (Ed.). *Curriculum theorizing, the reconceptualists*, Berkeley, California, McCutchan Publishing Corporation, 1975.

**RICE**, J. M. "Joseph Mayer Rice contrasts the old education with the new", en S. Cohen (Ed.), *Education in the United States*, Vol. 3, Nueva York, Random House, 1893/1974, pp. 1896-1899.

**RUGG**, H. *American life and the school curriculum*, Boston, Ginn and Company, 1936.

**SEGUEL**, M. L. *The curriculum field: its formative years*, Nueva York, Teachers College Press, 1966.

**TANNER**, D. y L. Tanner. *Curriculum development*, Nueva York, Macmillan Publishing Company, Inc., 1975.

\_\_\_\_\_. *Principios básicos del currículo*, Buenos Aires, Troquel, 1973a.

\_\_\_\_\_. "The father of behavioral objectives criticizes them: An interview with Ralph Tyler", en *Phi Delta Kappan*, 55, (1), 1973b, pp. 55-57.

**WILSON**, H. B. "Report of the Committee on economy of time on the minimum essentials in elementary schools subjects", en S. Cohen (Ed.), *Education in the United States*, Vol. 4, Nueva York, Random House, 1915/1974, pp. 2261-2266.

