

EL CURRÍCULO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y PRÁCTICOS

**Luis Alberto Malagón Plata
Luz Helena Rodríguez Rodríguez
José Julián Nández Rodríguez**

**UNIVERSIDAD DEL TOLIMA
2019**

Malagón Plata, Luis Alberto

El currículo : fundamentos teóricos y prácticos / Luis Alberto Malagón Plata, Luz Helena Rodríguez Rodríguez, Jose Julián Nãñez Rodríguez. -- 1ª. Ed. -- Ibagué : Universidad del Tolima, 2019.

174 p. : tablas

Contenido: Currículo, los orígenes -- Perspectivas curriculares -- Formas organizativas y diseño curricular -- Diseño curricular -- Síntesis didáctica.

ISBN: 978-958-5569-46-1

1. Currículo - Diseño 2. Planificación curricular 3. Educación - Colombia I. Título II. Rodríguez Rodríguez, Luz Helena III. Nãñez Rodríguez, Jose Julián

375

M236c

© Sello Editorial Universidad del Tolima, 2019

© Luis Alberto Malagón Plata, Luz Helena Rodríguez Rodríguez, José Julián Nãñez Rodríguez

Primera edición electrónica:

ISBN electrónico: 978-958-5569-46-1

Número de páginas: 136

Ibagué-Tolima

IDEAD- Instituto de Educación a Distancia

Grupo de Investigación Currículo, Universidad y sociedad.

El currículo : fundamentos teóricos y prácticos

publicaciones@ut.edu.co

lmalagon@ut.edu.co

Impresión, diseño y diagramación por PROVEER PRODUCTOS Y SERVICIOS S.A.S

Todos los derechos reservados. Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio, sin permiso expreso del autor.

Contenido

Introducción5

Educación y Pedagogía10

Docencia e investigación22

Praxis y Currículo25

Capítulo 1

Currículo, Los Orígenes 31

1.1. El origen del término.....35

1.2. El origen de la teorización curricular o el currículo como campo de estudio.....39

1.3. El origen del currículo como campo de experiencia43

Capítulo 2

Perspectivas curriculares..... 47

Capítulo 3..... 71

Formas Organizativas y Diseño Curricular..... 71

3.1. Introducción73

3.2. El modelo tradicional del currículo74

3.3. Sistema Modular75

3.4. Diseño de currículo centrado en enfoques de solución de problemas y análisis de casos.....78

3.5. Enseñanza o educación basada en competencias80

Capítulo 4

Diseño Curricular..... 85

4.1. Introducción	87
4.2. Aproximación conceptual al diseño curricular.....	88
4.2.1. Modelos de Diseño Curricular	90
4.2.2. Metodologías y fases para la construcción curricular.....	93
4.2.3. La Flexibilidad curricular	100

Capítulo 5

Síntesis didáctica 107

5.1. Presentación	109
5.2. Propósitos de formación	110
5.2.1. Propósitos específicos de formación	111
5.3. Estrategia metodológica.....	113
5.3.1. Primera Sesión: currículo, los orígenes.....	114
5.3.2. Segunda sesión: perspectivas curriculares.....	114
5.3.3. Tercera sesión: formas organizativas y diseño curricular	115
5.4. Evaluación de los aprendizajes	116

Referencias Bibliográficas..... 119

Anexos 129

Índice de Tablas

Tabla 1.	Modelos teóricos de diseño curricular	92
Tabla 2.	Metodologías clásicas del diseño curricular	94
Tabla 3.	Metodologías tecnológicas y sistémicas del diseño curricular	95
Tabla 4.	Metodologías de diseño curricular desde un abordaje crítico y sociopolítico	96
Tabla 5.	Metodologías de diseño curricular desde un enfoque constructivista.....	97
Tabla 6.	Competencias.....	111
Tabla 7.	Estructura temática.....	112



Fuente: Freepik.es

INTRODUCCIÓN



El texto que a continuación se presenta, constituye el resultado de un proceso de reflexión, análisis, indagaciones y sistematización del seminario de Teorías Curriculares, que se viene trabajando en la Maestría en Educación de la Universidad del Tolima. De igual forma, es conveniente decir que, se han retomado experiencias sobre cursos semejantes en el nivel de pregrado y en el nivel de doctorado. Lo anterior significa la conjugación de diversas experiencias académicas y pedagógicas y siempre será un texto en constante evolución, no sólo por la aparición de nuevas perspectivas, sino también por los aportes de las experiencias resultantes de las prácticas programáticas.

A lo largo de estos años de ejercicios académicos, el microcurrículo del seminario, ha tenido cambios significativos en su estructura y organización, como resultado de las evaluaciones al finalizar los diversos periodos. Es posible establecer, tres grandes momentos en el devenir del programa, cada uno con sus propias especificidades.

El primero, caracterizado como un programa con temáticas organizadas en unidades, relacionadas con objetos de aprendizaje definidos de acuerdo a aspectos disciplinarios y con un propósito de formación claramente cognoscitivo y orientado a apropiarse una visión analítico-descriptiva del currículo. En este primer programa, la docencia tradicional tenía un peso importante y mucho mayor que el componente investigativo.

El segundo, implica la inclusión de objetos problemáticos, relacionados con las prácticas curriculares y con un propósito de formación tendiente a apropiarse una visión crítica del currículo en sus dimensiones prácticas y teóricas. Aquí en este segundo programa, las actividades prácticas y de



investigación tienen un peso significativo y en alguna manera, equilibrado con aspectos docentes tradicionales.

El tercero, el cual está vigente actualmente, es el resultado de los ajustes y cambios en los dos anteriores y se orienta a una formación en contexto a partir de establecer un objeto de estudio, relacionado con la construcción curricular y un propósito de formación, orientado a generar nuevo conocimiento, articulado con el quehacer pedagógico. El enfoque problémico, muy propio de los currículos prácticos y crítico-sociales, hace parte de este tercer momento y le ha dado al seminario de teorías curriculares; y, la investigación, tiene un mayor peso que en los programas anteriores, fortaleciendo el pensamiento crítico y constructivo para el quehacer pedagógico.

En el documento es posible observar su composición con base en cuatro momentos esenciales: la fundamentación teórico-metodológica; los orígenes del currículo; las perspectivas curriculares y finalmente, lo referente a las formas organizativas y los diseños curriculares.

En el transcurrir de este programa de Teorías Curriculares, ha sido posible establecer, por un lado, el trabajo colaborativo y participativo de los docentes, por cuanto han sido actividades conjuntas de los profesores responsables por el otro, es posible observar con claridad, los cambios en la estructura y organización curricular a partir de una relación interactiva con los contextos educativos. Sin duda estos aspectos, favorecen la calidad educativa y suponen unos lineamientos curriculares necesarios en el devenir formativo.

El curso de Teorías Curriculares, se ofrece a los estudiantes del tercer semestre de la maestría en educación, el cual tiene como propósito general de formación: Construir una visión crítica y práctica del quehacer pedagógico para su transformación, en la perspectiva de una mayor pertinencia social y pedagógica. Se encuentra en el III semestre, tomando en cuenta que en los dos primeros semestres se avanzan reflexiones y definiciones sobre pedagogía, didáctica y evaluación. En ese sentido, el seminario de Currículo, aparece articulando los diversos conceptos sobre las disciplinas fundamentales de la educación.



La decisión de orientar el curso en el marco de las relaciones docencia-investigación, parte de entender, que la investigación como una estrategia pedagógica, favorece una educación crítica, participativa, constructivista e innovadora. Llegar a esta consideración esencial, ha supuesto realizar un recorrido conceptual en torno a la educación y la pedagogía, a las relaciones curriculares: docencia e investigación y a un concepto de praxis, como categoría que trasciende las dimensiones, práctica y teoría, como entes aislados, los cuales adquieren un significado transformador en la denominación de praxis.

Los fundamentos de la experiencia curricular aquí expuesta, se sustentan, por una parte, en una visión crítico-social de la educación y la pedagogía y, de otra, en la construcción de un paradigma pedagógico de las relaciones docencia e investigación.

Como un marco referencial y de apoyo en la construcción del discurso curricular, se ha tomado la taxonomía propuesta por Shirley Grundy en su famoso texto: "Producto o praxis del currículo" de la editorial Morata, quien a su vez retoma la taxonomía de Habermas con las categorías de Práctica, Técnica y Emancipatoria y con base en ellas, construye su discurso curricular. La idea de apoyar el texto en Grundy, ha buscado tener un punto de partida claro y con legitimidad teórica, pero también se entiende que existen diversidad de discursos sobre el currículo, los cuales han resultado de las reflexiones teóricas y las prácticas mismas del ejercicio educativo.

Como se ha observado en múltiples oportunidades, las teorías, los modelos, las perspectivas, los enfoques y cualquier estructura taxonómica, tiene el propósito de indicar un camino para acceder a la complejidad de lo real, con la firme convicción de una realidad más compleja, diversa y rica conceptualmente y muy seguramente cuando se reflexiona sobre la relación teoría-práctica en una experiencia en concreto, se observa un resultado más allá de los referentes iniciales. Este texto, es una herramienta de trabajo pedagógico, los docentes y los estudiantes que lo utilicen, tendrán la oportunidad de enriquecerlo a partir de sus propias prácticas reflexivas.



Educación y Pedagogía

Se trata de abordar la reflexión sobre la educación desde dos dimensiones: la pedagógica y la social. Aunque las dos se encuentran íntimamente relacionadas, ya que la pedagogía ha sido considerada por Durkheim (1978), como “teorías”, como maneras de concebir la educación, no maneras de practicarla. La educación en todas las dimensiones ha sido considerada como un proceso de formación, de humanización y en ese sentido desde que el hombre existe, la necesidad de formarse, de educarse, está íntimamente ligada a su condición humana. El crecimiento como individuo, como ser social, está vertebrado en la educación. La dimensión antropológica de la educación muestra como en todas las fases del desarrollo social del hombre, así como en todas las fases de su desarrollo natural, la educación va perfeccionando el ser humano, el hombre adquiere su condición de **ser humano** en tanto es un ser educable, perfectible. Al respecto Dengo (2000), nos afirma que:

Conviene iniciar nuestro análisis reflexionando desde nuestra propia experiencia sobre la educación y, para ello, hacernos una pregunta como la siguiente: ¿a quién se dirige la **educación**, ¿quién es su destinatario? Por el conocimiento que todos tenemos de la práctica educativa, porque en un sentido o en otro la hemos vivido (tanto la institucional como la extrainstitucional), sabemos que la educación se dirige a los niños, a los adolescentes, a los jóvenes y a los adultos, de acuerdo con sus respectivas necesidades y edades; es decir, se dirige a todo tipo de personas que integran una colectividad, en cualquier período de la vida en que ellas se encuentren.

Las acciones educativas son **permanentes** y **continuas**: en el caso de la educación formal, dependen de las oportunidades que existan para recibirlas; en cuanto a la no formal, todas las situaciones vitales son propicias para la construcción humana. Por ello, para abordar la conceptualización, hemos de partir de la premisa de que la educación es formación permanente del hombre, en sentido individual y en sentido colectivo, y su acción formativa se dirige a toda la sociedad de un país. (p.79)



En ese sentido es comprensible que pueda ser pensado, intencional o no lo sea. Cuando existe una intencionalidad, cuando se piensa, cuando se construyen ideas, concepciones, estructuras, comienzan a aparecer los signos de una teoría, una disciplina. Flórez (1996), establece cinco criterios de elegibilidad, que permiten distinguir una teoría propiamente pedagógica de una que no lo es:

- Definir el concepto de hombre que se quiere formar, o **meta** esencial de formación humana.
- Caracterizar el **proceso** de formación del hombre, de humanización de los jóvenes, en el desarrollo de aquellas dimensiones constitutivas de la formación, en su dinámica y secuencia.
- Describir el tipo de **experiencias** educativas que se privilegian para afianzar e impulsar el proceso de desarrollo.
- Descripción de las regulaciones que permiten “enmarcar” y cualificar las interacciones entre el educando y el educador en la perspectiva del logro de las metas de formación.
- Descripción y prescripción de métodos y técnicas diseñables y utilizables en la práctica educativa como modelos de acción eficaces.

Ahora bien, la educación no es solamente objeto de estudio de la pedagogía -aunque se considera a la pedagogía como la disciplina de la educación-, la psicología, la filosofía, la sociología, la economía, la antropología y la política, son disciplinas que se ocupan de la educación, son dimensiones del fenómeno educativo. Pero la pedagogía aparece como la ciencia “propia” de la educación. Aunque conviene aclarar como se ha anotado anteriormente, que no toda la comunidad educativa acepta que la pedagogía sea la “ciencia de la educación”, por el contrario, los anglosajones y los franceses, utilizan los términos de teoría y teorías de la educación, cuando se refieren a las intencionalidades pensadas sobre la educación.

En el proceso de humanización del hombre se entrecruzan e interactúan los procesos naturales y los procesos sociales, haciendo de la humanización un proceso de crecimiento individual y social. Dengo (2000), establece una serie de principios y características para definir al sujeto de la educación:

Un **ser unitario** en tanto unidad “biosicoespiritual y social” que lo hace diferente de los otros seres vivos; un **ser social, creador de cultura,**



en tanto su proceso humanista es un proceso de apropiación y creación de cultura; un **ser dialógico**, en tanto, “en la interacción con el ‘otro’ (que representa a ‘todos los otros’ seres humanos) y con ‘lo otro’ (el mundo objetivo) se construye y se reafirma la propia percepción del ‘yo’ de cada individuo: lo que algunos filósofos llaman ‘yoidad’.

El diálogo es la base de la solución de los conflictos humanos, es la posibilidad del entendimiento y comprensión, el vehículo de la relación afectiva entre padres e hijos y entre los sexos”; un **ser simbolizador**, creador de imágenes, de sentidos, de formas culturales como abstracciones y como formas de comunicación no tradicionales; un **ser libre**, la “**libertad** es la condición y la posibilidad más legítima del hombre; un **ser educable**, “existe en el hombre una cualidad, específica de su naturaleza, que lo hace dúctil a las influencias formativas, capaz de adquirir conocimientos y habilidades para adaptarse a diferentes condiciones ambientales o relativas a su propia existencia y para modificar sus comportamientos; en suma, una cualidad que lo hace ser **sujeto de aprendizaje**. Es lo que llamamos **educabilidad**”; un **ser temporal**, en tanto se afirma como un ser histórico, ubicado en un contexto determinado y que escribe historia con su propia existencia. (p,80)

Históricamente se ha dicho que a cada estadio de desarrollo de la humanidad corresponden formas específicas de educar. Esto es, habría concepciones de la educación, atendiendo al desarrollo histórico de la sociedad. Aníbal Ponce, en su conocido, alabado y cuestionado texto *La educación y la lucha de clases*, realiza un recorrido histórico para caracterizar la educación en cada etapa del desarrollo. Así como Ponce, otros autores también refieren caracterizaciones y épocas históricas para perfilar un tipo de educación específico. Flórez (1996), expone tres épocas. Primera época: educación transmisionista (por imitación e intelección) para el trabajo colectivo; tuvo como propósitos primigenios, procedimientos nuevos de memoria social, asegurar la estabilidad del desarrollo de la humanidad y el mejoramiento de la producción comunitaria. Segunda época: educación transmisionista, idealista y aristocrática (contra el trabajo productivo), corresponde al tipo de educación en las sociedades precapitalistas y postprimitivas. Tercera época: educación para la vida y la producción social, corresponde a la educación para las sociedades capitalistas y socialistas.



Otros autores, ya no refieren los tipos de educación exclusivamente a las fases del desarrollo histórico, sino que utilizan referentes como la escuela, por ejemplo. Jesús Palacios (1978), en su ya famoso libro *La cuestión escolar, críticas y alternativas*, expone tres grandes grupos de crítica a la escuela tradicional (educación tradicional) y los caracteriza así: primer grupo, “estaría constituido por una serie de autores cuya principal preocupación era reformar la escuela tradicional, haciéndola pasar de su magistrocentrismo característico al puericentrismo más acentuado. Se trata, por así decirlo, de un **grupo natural**: la corriente de la escuela nueva”; el segundo grupo, más que una escuela en el sentido del grupo anterior, representa una tendencia caracterizada por su “oposición al autoritarismo escolar y a las relaciones y métodos autoritarios y en consecuencia su defensa a la libertad del niño”; y, el tercer grupo, representa una escuela en el sentido del primer grupo, en la medida en que se enmarcan en el pensamiento marxista y su preocupación es “menos por los métodos y por los problemas individuales -aunque unos y otros no son olvidados- y más por el trasfondo social subyacente a los mismos, estos autores están, de manera especial, interesados en poner de manifiesto cómo la crisis escolar es reflejo de una crisis sociológica más profunda, cómo, en definitiva, el funcionamiento de la escuela es un reflejo del de la sociedad que la ha hecho nacer y desarrollarse”.

Estas diferentes taxonomías, expresan una manera de interpretar la educación, su desarrollo y su naturaleza. Pero como toda taxonomía y como todo intento de sistematización, siempre queda algo por fuera; autores y situaciones difíciles de integrar, por su complejidad y escepticismo. Incluso, las épocas son delimitaciones bastante imprecisas, en gran medida por cuanto las categorías para definir las dependen del paradigma o el marco teórico. Las sociedades tienen formas de producción, de organización y de existencia social dominantes, pero no únicas, lo que se encuentra son formas combinadas de existencia social; lo tradicional y lo moderno se entretrejen para formar complejas redes, para las cuales, las taxonomías se quedan cortas.

De la misma manera, como se dan taxonomías para caracterizar la educación, aparecen también clasificaciones para la pedagogía. Un buen número de autores, buscan siempre sistematizar los procesos pedagógicos, sus formulaciones, presupuestos, principios, a través de modelos, quizás



tratando con ello de hacer teoría, o de encontrar instrumentos para la comprensión e interpretación de las prácticas educativas y pedagógicas. Flórez (1996), ha elaborado una clasificación de modelos pedagógicos, como teorías de la educación y las ha denominado y caracterizado así: **tradicionalista**, basado en una educación autoritaria, verbalista, transmisionista, repetitiva y centrada en el maestro; **transmisionista** (conductista), orientada al desarrollo de habilidades y destrezas, centrada en la planeación y el logro de metas observables y medibles; **romántico**, de corte naturalista, el conocimiento nace del sujeto y el maestro es un facilitador de los aprendizajes; **progresista**, el maestro y el alumno asumen conjuntamente el trabajo pedagógico y, el conocimiento se construye en un proceso interactivo entre todos los actores del proceso educativo; **social**, la relación alumno-maestro es horizontal, las estrategias de trabajo académico son participativas y buscan fortalecer el trabajo colectivo.

Por su parte Posner (1998), establece cuatro modelos, muy semejantes a los de Flórez: **romántico**: el maestro es un auxiliar del niño, los contenidos son más importantes que el sujeto y los ambientes deben ser lo más flexible posible para que el niño pueda desarrollar toda su potencialidad; **conductista**, basado en la denominada pedagogía educativa y fundamentado en las teorías conductistas de Skinner; **progresista** (base del constructivista), sustentado en el desarrollo de las estructuras mentales, importa más el cómo que el qué o el quien; y finalmente, el **pedagógico social**, desarrollo integral del individuo.

La educación como fenómeno social le ha sido adjudicada a la sociología de la educación. Salamon (1980), ha expuesto el estudio social de la educación desde tres perspectivas: funcionalista, estructural-funcionalista y teorías de la reproducción. Según Salamon, estas tres corrientes comparten un conjunto de lineamientos generales sobre la educación como fenómeno social:

- La educación se concibe como una instancia social objetiva, sin desconocer la relación individuo-individuo
- La relación educador-educando es un componente en el conjunto de relaciones que definen el sistema educativo



- La educación no es solamente resultante del conjunto de variables que conforman el conjunto del sistema social, es también condicionante para el sistema
- La educación es un proceso en sí mismo, tiene su autonomía y su propia dinámica sin desconocer la articulación con el sistema social en su conjunto
- El objeto de estudio de la educación puede verse como un sistema, de afuera hacia adentro, o como un subsistema de adentro hacia fuera
- El campo educativo desborda la escolaridad e involucra otras instituciones como la familia, los medios de comunicación y otras formas sociales de organización formal y no formal
- Los factores psicológicos que durante mucho tiempo fueron considerados la base de la enseñanza-aprendizaje, no se desconocen en la concepción social de la educación. Por el contrario, adquieren su verdadera dimensión en cuanto se articulan a una visión integral del proceso educativo
- La investigación del fenómeno educativo se apoya en los desarrollos metodológicos de la ciencia, buscando siempre que respondan a la especificidad de su propio objeto

Con base en estas consideraciones, es posible diferenciar la naturaleza de cada perspectiva. **Funcionalista**, basada en el pensamiento de Durkheim, quien dilucida la naturaleza social de la educación y su papel de transformar el ser asocial en un ser social. La educación es entendida en el marco de esta corriente como **socialización**. La apropiación de la cultura como mecanismo para el crecimiento social. **Estructural-Funcionalismo**, fundamentada en el pensamiento sociológico de Robert Merton y Talcott Parsons, entienden la educación como el proceso a través del cual los seres humanos logran su inserción en el sistema social y adquieren su status de acuerdo al grado de escolaridad y su desempeño. Salamon (1980), refiere lo siguiente:

Talcott Parsons, junto con Davis y Moore, fueron quienes fijaron primero el origen de la desigualdad social, como un proceso de evaluación



diferencial, según la importancia funcional de las ocupaciones, originada en las necesidades de las sociedades complejas, que requieren de destrezas y habilidades especializadas y que los menos puede satisfacer por el largo, costoso y complicado proceso formativo escolar que implica. Acaece entonces la selección social, medida en niveles de educación, y que origina a su vez retribuciones diferenciales y prestigio. (p. 13)

Teorías de la reproducción, se habla de teorías, porque efectivamente son varios los autores con matices diferentes. El nombre de **reproducción** deviene de la consideración en torno a que “el gran tema de esta sociología de la educación es el de los mecanismos por los cuales la educación, o más concretamente la escuela, contribuye a la producción y la reproducción de una sociedad de clases. Este asunto es el tema unificador de dicha tradición teórica y empírica, el hilo conductor y de articulación entre estudios que pueden parecer, inicialmente bastante divergentes (13, Tomaz Tadeo Da Silva). Los representantes de esta perspectiva son todos de inspiración marxista y los más representativos son: Althusser, Baudet y Establet, Bowles y Gintis, Bordieu y Passeron y, Young, creador de la llamada **nueva sociología de la educación**. Sus textos más representativos son: *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, *La instrucción escolar en la América capitalista*, *La reproducción*, *La escuela capitalista*, y, *Conocimiento y control*. En esta corriente es posible diferenciar dos o tres tendencias: Althusser, Baudet y Establet y, Bowles y Gintis, orientada hacia el aspecto social y político, mientras que Bordieu y Passeron, hacia lo cultural.

La reproducción social. Fundamentada en el marxismo y estructuralismo, su representante más preclaro es Althusser. El texto básico “Ideología y aparatos ideológicos del Estado”; su planteamiento central puede resumirse así: la sociedad se articula con base en dos estructuras básicas: infraestructura (base material) y superestructura (jurídica, política, ideológica y cultural): aparatos represivos y aparatos ideológicos. La escuela es un aparato ideológico encargado de la reproducción ideológica de las relaciones sociales de producción.



La transformación de las instituciones educativas sólo es posible a partir de un cambio en las estructuras de producción.

La teoría de la correspondencia. Fundamentada en el marxismo, sus representantes: Philip Jackson (1998) y Bowles y Gintis (1981). Sus planteamientos nodales se pueden sintetizar así: el sistema productivo como modelo social para la educación, la escuela organizada de acuerdo a la estructura jerárquica y rutinaria de las instituciones fabriles, el sistema modela a la juventud para su inserción en el sistema productivo, la escuela no iguala. Las diferencias sociales se mantendrán dentro de la escuela y después de egresar de ellas. La relación escuela- sociedad permite comprender mejor el funcionamiento de la escuela.

La reproducción cultural. Fundamentada en el marxismo, tiene como sus máximos representantes a Bordieu y Passeron (1970), con su texto básico *La reproducción*. La tesis central se constituye a partir de entender que la violencia simbólica (organización, normas, pautas de conducta, actitudes, etc.) se constituye en el mecanismo básico para el mantenimiento de la cultura dominante.

La violencia simbólica se ejerce a través de la pedagogía y del currículum. En tanto se estructuran con base en unos códigos determinados en forma arbitraria y excluyente. Las conclusiones más importantes de este punto de vista crítico podrían resumirse así:

- La escuela reproduce las relaciones sociales de producción.
- Los sujetos educativos (profesores, estudiantes) tienen un papel pasivo,
- Las tres últimas teorías son críticas, pero se quedan en ese nivel, no deviene una propuesta para la acción.
- Los análisis realizados son valiosos para comprender los sistemas educativos, sus contradicciones, conflictos y la función social que cumplen.
- Las teorías críticas de la reproducción, permiten profundizar sobre la relación compleja escuela-sociedad y sus desarrollos en la construcción de una teoría de la educación.

Torres (1996) y Silva (1995), coinciden en algunas críticas a las teorías de la reproducción, en particular sobre el carácter funcionalista, contestatario de sus formulaciones y el rol pasivo de los agentes educativos.



Sin embargo, algunas de estas teorías tienen también significativas coincidencias con las tradicionales y liberales... La principal similitud estriba en el papel pasivo del alumnado y del profesorado, la ausencia de conflictos y resistencias importantes en la escuela ante lo establecido (Torres, 1996, p. 56).

De otro lado, Silva (1995), sintetiza así el *dossier* de las acusaciones contra las teorías de la reproducción:

- Son mecanicistas, reduccionistas y economicistas.
- Son funcionalistas.
- Suponen una total pasividad de los actores sociales.
- Ignoran el conflicto, la contradicción y la resistencia.
- Son ahistóricas.
- Ignoran o teorizan inadecuadamente las posibilidades de transformación social.

Además de eso, como consecuencia de una o más de las restricciones arriba mencionadas, las teorías de la reproducción:

- Serían simplistas, pesimistas y derrotistas.
- No corresponderían a aquello que realmente ocurre (en una versión regional, la crítica afirma que ellas no serían adecuadas a la teorización de aquello que sucede en países del tercer mundo). (p. 58)

No hay duda que las críticas son duras a estas posturas y más allá de que tengan completa razón en todos sus planteamientos, las teorías de la reproducción dejaron muchos vacíos en sus análisis y cerraron muchas puertas para la acción.

Además de estas tres perspectivas aparece una cuarta, expuesta por Giroux (1995) y denominada **teoría de la resistencia** y/o **teoría crítica de la enseñanza** de Carr y Kemmis (1988). El planteamiento de esta corriente se apoya en la llamada Teoría Crítica, desarrollada por la Escuela de Frankfurt. Giroux (1995), la define así:



En sentido más general, la resistencia tiene que ser fundamentada en un razonamiento teórico que apunte hacia un nuevo marco de referencia y hacia una problemática para examinar a las escuelas como sitios sociales, particularmente la experiencia de los grupos subordinados. Esto es, el concepto de resistencia, más que un nuevo lema heurístico en el lenguaje de la pedagogía radical, representa un modo de discurso que rechaza las explicaciones tradicionales del fracaso de las escuelas y conductas de oposición. En otras palabras, el concepto de resistencia conlleva una problemática gobernada por supuestos que cambian el análisis de la conducta de oposición de los ámbitos teóricos del funcionalismo y de las corrientes principales de la psicología de la educación, por los del análisis político. La resistencia en este caso redefine las causas y el significado de la conducta de oposición al argumentar que tiene poco que ver con la lógica de la desviación, con la patología individual y la incapacidad aprendida (y, por supuesto, las explicaciones genéticas). Tiene mucho que ver, aunque no exhaustivamente, con la lógica de la moral y de la indignación política.

Aparte de cambiar el fundamento teórico con el que se analiza la conducta de oposición, la construcción de la resistencia requiere una serie de preocupaciones y supuestos acerca de la escolarización que son generalmente negados por las perspectivas tradicionales de la escuela y por las teorías de la reproducción social y cultural. (p. 145)

La teoría de la resistencia surge como una respuesta a las limitaciones de la teoría de la reproducción, no sólo en lo teórico (la escuela como un objeto de reproducción), sino también en referencia a la acción; esto es, a la necesidad de un discurso que permita desde la escuela la generación de prácticas contrahegemónicas (Torres, 1996), no solo como prácticas contestatarias (no se superaría el discurso de la reproducción), sino como prácticas reconstructivas, capaces de generar discursos alternativos con asiento en la acción. Ya no se trata de una educación crítica, sino de una pedagogía crítica, es decir una pedagogía que es capaz de trascender los modelos imperantes y proponiendo nuevas formas de abordar la educación, el conocimiento y las relaciones institucionales y extrainstitucionales.

Definitivamente sobre la educación y la pedagogía se tejen multiplicidad de definiciones y clasificaciones. Pero más allá de esa parafernalia metateórica, el pensamiento de Durkheim (1978), *Educación*



y *Sociología*, en referencia a la relación entre Pedagogía y Educación, tiene sentido, aunque es bueno reconocer que su formulación final en el sentido de entender la teoría pedagógica como “estas teorías no conceptualizan realidades dadas, sino dictan normas de conducta”. Salamon (1980), deja de lado un aspecto fundamental de la epistemología pedagógica y es el referido a que los hechos educativos son hechos reales, sociales y por ende pueden ser conocidos, interpretados, teorizados. Pensar el proceso de formación, pensar la educación, transformarla, no es un asunto moral, normativo, es un problema epistemológico, tiene que ver con la teoría del conocimiento y de la acción.

El reconocimiento a la pedagogía como la ciencia “por excelencia” de la educación, va ganando terreno en la comunidad educativa científica internacional. Flórez (1996), nos ayuda a entender mejor el papel de la educación como disciplina científica de la educación cuando afirma:

Pero los resultados de todas estas ciencias en cuanto a ciencias de la educación, por su simple veracidad metodológica particular y por su objetiva dispersión, estarían lejos de suplir competentemente el marco teórico-experiencial de la pedagogía que permitiera de manera unificada e integral **comprender el proceso de humanización del individuo** -en la formación concreta de su autonomía, universalidad e inteligencia- y apropiarse e interpretar los resultados de aquellas mismas ciencias **según la calidad de su aporte a ese proceso** que se libra más intensivamente en la enseñanza de la ciencia y la cultura, como el proceso en el que el individuo se constituye así mismo recreando la producción más altamente diversa y compleja del pensamiento humano, de lo específicamente humano. Así, la pedagogía no sería una más entre las ciencias de la educación, sino que estaría convocada a constituirse en **la ciencia de la educación por excelencia.** (p. 277)

La comunidad educativa científica, ha ido construyendo discursos sobre la educación, de acuerdo a sus propias interpretaciones. Quizás todos esos discursos sean necesarios para ir edificando la ciencia o las ciencias de la educación. Pero lo cierto es que la filosofía, la sociología, la economía, la antropología y la psicología, entre otras, no son ciencias de la educación. Son ciencias, con su objeto y sistema de hipótesis propios, no necesariamente relacionados con la educación. Esa es una diferencia fundamental con la pedagogía, la didáctica y el curriculum, que son discursos **de** la educación



y **sobre** la educación. Nacieron a partir de una reflexión sobre la educación y su objeto es la educación. Ahora bien, cuál es la relación entre pedagogía, didáctica y Curriculum. Aunque no es precisamente parte de este ensayo, si conviene decir, que sobre cada término hay discursos encontrados y muchas preguntas que responder. Algunas de ellas serán abordadas en el segundo aparte sobre el currículo. De todas formas, no se debe pasar por alto una de ellas y que se refiere al binomio, dúo, proceso, denominado enseñanza-aprendizaje. Algunos autores afirman que la didáctica es la ciencia de la enseñanza (Contreras, 1994) o, “nuestra disciplina (la didáctica) es una **teoría de la enseñanza**, heredera y deudora de muchas otras disciplinas (Camilloni, 1997). Pero, así como se habla de teorías de la enseñanza, se habla de teorías del aprendizaje y se adscriben éstas teorías a la llamada psicología de la educación. Incluso autores como Pérez y Gimeno (1996), se refieren a teorías del aprendizaje y teorías de la enseñanza o modelos de enseñanza.

Esta dualidad de formulaciones teóricas en torno a un mismo proceso, nos hace preguntarnos, es posible que el proceso educativo utilice por un lado una teoría de la enseñanza y por otro, una teoría del aprendizaje y que en un momento dado sean dispares. ¿Por ejemplo, una teoría de la enseñanza de corte tradicional, transmisionista y una teoría del aprendizaje de corte constructivista, como se articularía el proceso? Quizás la dualidad no exista y sea más bien el resultado de los desarrollos históricos de los discursos sobre la educación que no han sido adecuadamente construidos y quizás se deba también a los intereses de los estudiosos de la educación. Aquí las palabras de Gimeno Sacristán y W. Carr, tienen sentido cuando afirman que la investigación educativa y las teorías de la educación no se han construido a partir de la práctica educativa y por los responsables de esa práctica, y que precisamente la tarea es replantear o deconstruir los modelos tradicionales de investigación, para construir teoría educativa a partir de las prácticas educativas.

Como puede verse, las dificultades no solamente están, en la complejidad de las propias prácticas educativas o pedagógicas, sino en las mismas “teorías” que intentan explicarlas e interpretarlas. Pero esto que sería una debilidad en principio, se constituye en un reto para redireccionar las prácticas pedagógicas hacia la integración de la investigación en los procesos de formación, esto es, una pedagogía, capaz de transformar el sujeto.



Docencia e investigación

Para muchos autores, Sancho (2001); Fernández (1993), Morán (2004), entre otros, el problema de fondo en relación con esta diada es su distanciamiento, su falta de articulación. Se ven y se hacen como dos funciones separadas e incluso en la comunidad académica universitaria se diferencian los docentes de los investigadores y sin duda en la misma remuneración es posible encontrar grandes diferencias. La docencia como lo expresa Morán Oviedo, es “una tarea profesional compleja” (p. 45), la cual exige preparación, conocimiento y práctica y precisamente por ello existe como carrera profesional. Lo anterior no excluye que, por diversas circunstancias, de índole político muchas veces, económico (desempleo en diversas profesiones), sociales y culturales, se improvise su ejercicio y un ejército de profesionales no licenciados ingresan al sistema sin la preparación adecuada con las consecuencias que hoy todos conocen sobre la calidad de la educación. Pero, el efecto más complejo de esa decisión tiene que ver con el imaginario de la no necesidad de una formación pedagógica sólida para el desempeño en ese campo.

Aunque no es una problemática nueva, la articulación de la investigación a las prácticas pedagógicas ha sido una temática abordada por diversidad de autores los cuales se han ideado propuestas que apuntan a generar escenarios posibles para integrar esos dos procesos. El modelo de investigación educativa propuesto por Stenhouse, (1998) se encuentra principalmente vinculado al desarrollo del proceso curricular en el cual, el desarrollo de la práctica pedagógica guiada por la teoría curricular, se convierte en el objeto de la investigación. La propuesta de Moran (2004), consiste en la aplicación de las estrategias, procedimientos y técnicas de la investigación en el trabajo del aula, la cual implica una redefinición de los contenidos y los métodos de la enseñanza, de sus instrumentos, procedimientos, de la evaluación del proceso y su resultado. Sánchez (1993), vincula la investigación-docencia en la figura del profesor-investigador donde el maestro realiza el proceso investigativo desde la selección del problema, la dinámica y el uso de estrategias de investigación científica, hasta la producción de nuevos conocimientos en el campo científico de la educación.

Hernández (2002), considera que existen diversas posiciones en torno a las relaciones entre la docencia (prácticas pedagógicas) y la investigación;



las cuales desde los que consideran que existe una tradición en su integración, los que consideran que cada una va por su lado y quienes opinan que es posible generar escenarios de articulación. Orler (2012), igual que la anterior autora, explora diferentes posibilidades de la relación entre prácticas pedagógicas e investigación y observa la existencia de diversas posiciones, desde quienes consideran que se trata de una relación antagónica, una relación inexistente, hasta considerar que se trata de una relación necesaria.

Los recientes análisis y reflexiones llevados a cabo sobre los vínculos entre la docencia e investigación proponen tres perspectivas para esta conexión Braxton (1996): la primera en la que se argumenta que dicha relación es nula, pues por un lado está la formación universitaria y todo lo que esto conlleva y por otro lado los procesos investigativos; la segunda perspectiva se centra en una posición de conflicto en el que asumen la relación como negativa, y por último la complementaria en el que aceptan y asumen la existencia y necesidad de una relación docencia e investigación. Sin embargo, otros autores como Vidal y Quintanilla (1999), proponen enfocar esta interdependencia como sistemas dinámicos en el que es posible encontrar diferentes bucles entre enseñanza e investigación.

Es necesario resaltar que teorizar los vínculos directos o indirectos de las prácticas pedagógicas y la investigación cambia de manera considerable dependiendo de la forma en la que se observe la temática, ahora bien, en la praxis académica, los procesos toman rumbos diversos. Las prácticas pedagógicas y la Investigación en la universidad se presentan de la siguiente forma: Reproducción Simple: El docente como transmisor de los saberes y la investigación como referencia académica; Reproducción Ampliada: el docente como orientador de los procesos de construcción de saberes para la implementación didáctico-curricular, se articula con la investigación formativa y la investigación como estrategia didáctico-pedagógica y la Docencia como Producción – Investigación Profesional.

Docencia Reproducción Simple - Investigación formativa: el docente es transmisor de conocimientos y los estudiantes reciben de forma pasiva la información brindada, se condiciona al estudiante a adquirir la información que brinda el docente sin ningún tipo de proceso crítico, participativo y reflexivo, pues estos son vistos como espectadores; de esta forma la función



del docente es transmitir resultados de las investigaciones y el contenido curricular está determinado por los intereses de los docentes.

Reproducción Ampliada – Investigación Didáctico-Pedagógica y formación para la investigación, es considerada como una estrategia de enseñanza para el aprendizaje, como un proceso docente que combina procesos de reproducción ampliada con procesos de producción en el nivel de la formación. Se incluye un valor agregado, ya que los docentes usan los resultados de sus investigaciones en la construcción y reestructuración de los planes de estudio de las asignaturas que orienta; los estudiantes obtienen el aprendizaje de una forma más activa puesto que “el plan de estudios da tanta importancia a los procesos de aprendizaje como al aprendizaje en sí” (Healey, 2008), además utiliza elementos, procesos y procedimientos utilizados en la investigación, que configuran la experiencia investigativa como estrategia didáctico-pedagógica para el desarrollo de sus cursos. La importancia que tiene este tipo de investigación, radica en que necesariamente exige propuestas curriculares muy flexibles, alternativas e integrales, en el sentido de Torres (1998) y Stenhouse (1991), e igualmente conducidas por docentes reflexivos, críticos en la idea de Freire, Apple, Giroux, Dewey, Perrenoud, Schön, y toda la pedagogía crítica de finales del siglo XX.

Docencia como Producción – Investigación Profesional, el estudiante y el docente asumen el rol de investigadores durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que “la frontera entre los papeles del profesor y el alumno es mínima” (Healey, 2008), en este tipo, el plan de estudios está diseñado como un proyecto de investigación y motiva a un aprendizaje a través de la indagación y de sus procesos, aquí tanto estudiante como docente tiene una relación activa, participativa y constantemente reflexiva para construir de forma colectiva el conocimiento. Esta para muchos constituye la verdadera investigación, es aquella que trasciende lo descriptivo, lo fenomenológico y se sumerge en las relaciones entre las cosas, entre los sujetos, las comunidades, las simbologías y generar nuevos saberes.



Una de las diferencias entre una educación transmisionista y una educación constructivista, reflexiva, emancipadora, radica en la utilización de los mecanismos de investigación como una estrategia didáctico-pedagógica y el currículo como una propuesta para la acción transformadora.

Es posible afirmar que en las universidades se está privilegiando y estimulando fuertemente la investigación, donde se evidencia que hay unos profesores que les interesa la investigación pero no la docencia, y los motivos por los cuales en algunos profesores no existe una relación estrecha entre la docencia y la investigación, se debe a que las temáticas y conocimientos que se desarrollan en los proyectos no son fácilmente traducibles en las asignaturas, o se requieren de mediaciones y de estrategias complejas que exigen mayor aporte por parte del docente, además de mayor flexibilidad curricular en los planes de curso de las asignaturas, por lo anterior, se hace más factible la vinculación de estudiantes para hacer parte de las actividades que desarrolla el grupo de investigación, donde se mantiene otro tipo de relación con el docente por fuera del aula.

Es claro que las diferencias en que se presentan las relaciones Docencia –Investigación se encuentra influidas por los contenidos disciplinares de las asignaturas y en el caso de las disciplinas puras como el caso de las asignaturas de las facultades de Ciencias, Medicina Veterinaria e Ingeniería, existe un vínculo más fuerte en las diferentes categorías establecidas para estudiar las formas de relacionar la docencia y la investigación. En el aula son pocos los planes curriculares y/o los procesos de enseñanza-aprendizaje, que se ajusten a un único referente de los arriba descritos, aunque se evidencie que en muchos casos tenga primacía una u otra forma de relación, varía por razones como: los ejes temáticos, la dimensión teórica que se tenga del papel del docente y de la investigación, y a su vez como ya se enunció, de la disciplina en particular. Son muchos los argumentos que ostentan en abrir la distancia entre la docencia y su carácter formativo con la investigación, pero también otras posturas que trabajan la investigación como eje transversal de los procesos, innovación y prácticas pedagógicas y con ello sustentar el carácter formativo e investigativo como misión y visión de la Universidad.

Praxis y Currículo

Praxis es un término que tiene sus raíces en la Grecia antigua, en particular en Aristóteles, quien la entendió como acción práctica, como resultado del juicio práctico. Los pensadores marxistas como, George Lukács, Sánchez Vásquez, Karl Kosik, entre otros, reconocen en la categoría de la Praxis, un



concepto básico en el pensamiento marxista. Pero fue Paulo Freire, desde una postura de izquierda no necesariamente marxista, quien llevó hasta praxis la praxis. Freire representa en el contexto Latinoamericano y el tercer mundo, la conjunción o comunión (como seguramente le gustaría decir) entre la teoría y la práctica.

Uno de los textos más tradicionales y más importantes en la Filosofía de corte marxista es el de Sánchez Vásquez (1980), Filosofía de la praxis, se podría decir que es un clásico en este campo. El autor afirma que El marxismo es, ante todo -seguimos pensando- una filosofía de la praxis y no una nueva praxis de la filosofía. La constitución del marxismo como ciencia frente a la ideología o a la utopía es, ciertamente, capital, pero sólo se explica por su carácter práctico, es decir, sólo desde, en y por la praxis.

El concepto de praxis desarrollado por Sánchez Vásquez, surge de una revisión crítica de los conceptos de praxis de Aristóteles y Platón, así como de dos pensadores contemporáneos de Marx, Hegel y Fierbach y de su propia interpretación del pensamiento marxista.

Fierbach, situado en el polo opuesto de Hegel, representante de lo que Marx el materialismo vulgar o mecanicista, desarrolla el lado opuesto del pensamiento idealista. La crítica de la religión que lleva a cabo Fierbach y su aplicación a la filosofía idealista de Hegel, en su conjunto representan el desplazamiento de los Absoluto (Dios o Idea) por el hombre real, que ya no es propiamente para Fierbach un predicado del Espíritu, sino un ente real, verdadero sujeto, que, sin dejar de ser naturaleza, es también espíritu". Fierbach, recupera el carácter práctico-material de la praxis y podría decirse que en la relación teoría-práctica, apunta la primacía de la práctica. Representa un avance importante hacia el concepto integral que desarrolla el marxismo.

Sánchez Vásquez (2003), realiza un ejercicio valorativo de los aportes de Fierbach en relación con el concepto de praxis. Avance: en cuanto que al ponerse como sujeto verdadero el hombre y no el espíritu, se ha reducido el comportamiento teórico absoluto, que definía al Espíritu, a un comportamiento fundamentalmente teórico, pero humano. Retroceso: en cuanto a que, en este tránsito o viraje radical de los Absoluto Universal a lo absoluto humano, o del teoricismo absoluto de Hegel al teoricismo



humano de Fuerbach, se ha evaporado la práctica real, humana que, aunque en forma mistificada, hallamos en Hegel (particularmente, en la Fenomenología y en la Ciencia de la Lógica). Situación estacionaria: pese a este tránsito de lo Absoluto a lo humano, y a esta limitación del ámbito de la abstracción, el hombre de Fuerbach, sigue siendo -como le objetaran, primero, Stiner, y luego Marx y Engels- una abstracción. Su Praxis por ello, ha de ser necesariamente -incluso cuando tiene un carácter positivo-, una praxis abstracta que es la negación de la verdadera praxis.

La praxis concreta las relaciones entre sujeto-objeto, entre teoría y práctica a través de la acción. Sea cual fuere el pensamiento filosófico y la epistemología involucrada, la praxis es ante toda actividad, pero no cualquier tipo de actividad, sino de aquella que apunta a revolucionar el mundo, las condiciones en donde esa actividad toma sentido. Para el marxismo, la praxis representa la unidad de la teoría y la práctica. El sólo pensar, el sólo hacer, no constituyen de por sí, praxis, ésta es el resultado de una acción pensada, consciente, social e histórica, que apunta a producir un estado de cosas diferente. En ese sentido la praxis en el pensamiento marxista se asume como una praxis política, transformadora, que redefine la filosofía, desde la actitud pasiva del filósofo que contempla el mundo hasta la actividad de transformarlo. En ese contexto la Teoría y la Práctica, ungen como polos tensionantes, que interaccionan para “crear” la praxis.

En la filosofía materialista, la problemática de la praxis no puede abordarse partiendo de la relación teoría y práctica, o contemplación y actividad, tanto si se proclama el primado de la teoría o contemplación (Aristóteles y la teología medieval) o, a la inversa, si se afirma el primado de la práctica y la actividad (Bacon, Descartes y la ciencia natural moderna). En relación con la Praxis, la teoría y la práctica son momentos de su dinámica, en tanto la praxis es creativa, crea al hombre, crea la historia, transforma al sujeto en un sujeto social e histórico. La praxis es el hombre como ser humano. Se podría decir que un hombre sin praxis no es un ser humano, es un sujeto natural, privado de su existencia histórica.

La praxis del hombre no es una actividad práctica opuesta a la teoría, sino que es la determinación de la existencia humana como transformación de la realidad. La práctica es activa y produce históricamente -es decir, continuamente renueva y constituye prácticamente- la unidad del hombre



y del mundo, de la materia y del espíritu, del sujeto y del objeto, del producto y de la productividad. Por cuanto que la realidad humano-social es creada por la praxis, la historia se presenta como un proceso práctico, en el curso del cual lo humano se distingue de lo no humano; o sea, lo que es humano o no humano no se encuentra ya predeterminado, sino que se determinan en la historia a través de una diferenciación práctica.

Como se expresaba anteriormente, la praxis es un concepto fundamental en la obra de Freire y Grundy (1998), expone cinco consideraciones en torno al concepto de praxis en Freire:

- La acción y la reflexión constituyen los elementos básicos en la definición de la praxis
- A diferencia de los idealistas, la praxis se desarrolla en el mundo real, en el contexto histórico social y confronta y transforma los problemas reales, no los imaginarios
- El mundo de la praxis es el mundo de la interacción, de lo social y lo cultural y la transformación con otros hombres en una comunión de pensamiento y acción
- El mundo de la praxis es el mundo construido, es el mundo en construcción, es el mundo en transformación es el mundo creado por la actividad material e intelectual, por la praxis
- La realidad significada no es absoluta, la praxis crea los significados, transforma los significados, crea nuevos significados y en ello transforma, revoluciona el mundo.
- No es la intención, realizar una crítica del pensamiento marxista en torno a la praxis, no sólo porque no es el propósito de este trabajo, sino porque desborda las capacidades del suscrito. Pero si es conveniente reflexionar en torno a algunos puntos polémicos:

La teoría y la práctica constituyen manifestaciones del devenir de la praxis. En ese sentido no puede afirmarse que tenemos, pues, una contraposición entre teoría y práctica que hunde su raíz en el hecho de que la primera, de por sí, no es práctica, es decir, no se realiza, no se plasma, no se produce ningún cambio real. Para producirlo no basta desplegar una



actividad teórica; hay que actuar prácticamente, tanto la teoría como la práctica son praxis y cada una de ellas tiene su propia praxis. La actividad teórica es una actividad práctica en tanto hay un ejercicio de construcción, de elaboración, de pensamiento y la práctica es una actividad en tanto encontramos esos componentes también. La diferencia está en que, cada una por su lado no genera las transformaciones en la totalidad concreta.

- El concepto o la categoría de praxis, representa una categoría que le da sentido a la relación sujeto-objeto en el proceso educativo y en la superación del conflicto generado en torno a la naturaleza de las teorías educativas y su relación con la práctica educativa. Trascender la práctica estacionaria de la teoría educativa como manifestación de los “fenómenos educativos” hacia el campo de las teorías educativas como manifestación de la praxis educativa, supone la transformación de los docentes y de los actores del sistema educativo en sujetos de praxis, en sujetos capaces de pensar y repensar la práctica.
- Para Grundy, para Carr, Kemmis y en general todos aquellos que podrían agruparse bajo la denominación de pensadores críticos de la educación, el interés emancipatorio de Habermas y el concepto de praxis en Freire, constituyen los pilares básicos de una teoría crítica de la educación.
- La revisión de toda esta literatura reseñada en este trabajo ha permitido entender que la generación de pensamientos trascendentes se ha hecho a partir de la Crítica, pareciera que ésta se constituye en un “dispositivo” metodológico que hace avanzar el pensamiento. El concepto de Praxis ha evolucionado de Aristóteles a Freire, pasando por Hegel, Fierbach, Marx, Kosik. La diferencia entre todos ellos y Freire es que en este último se dieron dos situaciones singulares: practicó la praxis y teorizó la praxis y al final creó una praxis crítica, una praxis realmente transformadora, que se constituye en un paradigma que favorece trascender la acción instrumental hacia una interacción dialógica, crítica, autónoma y libre racionalmente.





Fuente: Freepik.es

Capítulo 1

CURRÍCULO, LOS ORÍGENES



Como bien lo señala Malagón (2008), Existen múltiples definiciones del currículo y cada una de ellas tiene una carga educativa muy grande que nos lleva a comprender que más allá de la definición y de la propia conceptualización del currículo, nos encontramos con un conjunto de supuestos sobre la educación, sobre el sistema educativo y sobre la sociedad misma. Para sólo tomar un ejemplo, Lungren (1992), refiere la definición a los contenidos y Brody (citado por Kemmis, 1997), refiere a los métodos

Unos lo caracterizan como un plan de estudios, como una propuesta a priori, otros como los resultados, otros como las experiencias y así sucesivamente vamos encontrando definiciones que nos colocan frente a un hecho incontrovertible: el currículo es un concepto muy complejo y por ende polisémico. (p. 138)

Por ello, cuando se intenta definir el currículum surgen una serie de disyuntivas, que funcionan como cortapisas al momento de construirla definición:

- ¿El currículum debe proponerse lo que debe enseñarse o lo que los alumnos deben aprender?
- ¿El currículum es lo que se debe enseñar o aprender, o lo que realmente se enseña y se aprende?
- ¿El currículum es lo que debe enseñar o aprender, o incluye también el cómo, las estrategias, métodos y procesos de enseñanza?
- ¿El currículum es algo especificado, delimitado y acabado que luego se aplica, o es algo abierto, que se delimita en el propio proceso de aplicación? (Contreras, 1994, p. 177)



Así como no resulta fácil una definición de currículo, tampoco lo es construir una historia evolutiva de lo que hoy por hoy se entiende por currículo. La dificultad gira en torno de, al menos 3 grandes hechos:

- a. El origen del término data del siglo XVI
- b. El origen del campo o la teorización curricular es propio de finales del siglo XIX, aunque su consolidación se gesta en la segunda mitad del siglo XX, a partir de autores como Bobbit, Tyler y Taba, entre otros.
- c. El currículo, en términos prácticos, el cual no es una propiedad exclusiva de la escuela

Las razones anteriores, forman los aspectos que se abordarán en el presente apartado además de un acercamiento a la definición de lo que es currículo, elemento con el que se pretende dar cierre al mismo, no sin antes precisar que resulta tanto o más complejo que hablar acerca de los orígenes del currículo.

Sin embargo, antes de abordar los 3 momentos mencionados respecto a los orígenes del currículo, se presenta lo dicho por Estebaranz (1995), sobre los orígenes del currículo y la manera de abordarlo. De hecho, para ella hay distintas maneras de hacer el recorrido histórico sobre el currículo, de ahí que la clasificación sea la siguiente:

- a. *Como evolución de los métodos de enseñanza.* Esta perspectiva planteada por Kemmis (1998); plantea que son los métodos de enseñanza los que fueron determinando los cambios producidos en la educación y la sociedad. En ella, se evidencian métodos que van desde los sofistas hasta Herbart, pasando por figuras como Sócrates, Comenio o Froebel, entre otros. (Estebaranz, 1995, p. 144)
- b. *Como evolución del contenido de la enseñanza.* Esta perspectiva que fundamenta la autora según lo planteado por Lungren (1992), señala que el desarrollo histórico de la educación marcó su ritmo según las materias que se integran y la finalidad de las mismas. En este caso, introduce varios códigos curriculares como representaciones de los contenidos de la educación, en los que se destacan: Código curricular **clásico**. Originado en la Grecia clásica,



permanece con modificaciones hasta el siglo XVII, se sustentó en el *Trivium* (gramática, retórica y lógica) para agudizar el intelecto y el *Quadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y física) para formación científica y práctica. El código **Realista**, que supone la incorporación de nuevas disciplinas, el ideal enciclopédico, basado en las ciencias naturales y el uso de los sentidos (Comenio, Rousseau, Bassedow). El código **Moral**, como necesidad de formar ciudadanos en sus deberes dentro del estado. El código **Racional**, código que se construye sobre el conocimiento real que se necesita para la vida social. Está ligado a la creación de la escuela pública; está ligada al individualismo (H. Mann) y el pragmatismo (Dewey). El código **curricular invisible, u oculto**, corresponde al momento actual. (Estebaranz, 1995, p. 144)

- c. *Como evolución de las teorías curriculares.* Esta tradición, planteada particularmente por Kliebard, sitúa el nacimiento de la teoría curricular en el momento de la profesionalización del currículum con la obra de Bobbit (1918). (Estebaranz, 1995, p. 145)
- d. *Como cambio político y social: Reformas políticas curriculares.* En ella se plantea que los cambios en las propuestas curriculares expresan el pensamiento político del momento histórico.

Pese a esta u otras múltiples formas de hacer el abordaje sobre el desarrollo evolutivo del currículo, vale la pena señalar que el elemento común a todas ellas es lo relacionado con respecto a los contenidos. Si bien, se habla de métodos, de teorías, de reformas, esas directrices siempre van a descansar en unos contenidos que se han de direccionar o mediar como punto nodal en cualquier proceso de formación, cambian, entonces, los enfoques o las formas de abordaje de los mismos.

1.1. El origen del término

Cuando se hace el rastreo respecto a lo que es el currículo, la posición común de los trabajos sobre el tema es justamente que no hay una definición definitiva de lo que es el currículo, ya que algunas dan mayor relevancia a uno u otro aspecto de los que lo componen o a una u otra forma de



comprenderlo epistemológicamente, dependiendo de la corriente teórica en la que esté inscrito quien aporta en la conceptualización.

De hecho, Hamilton (1991, citado por Estebaranz, 1995), señala que:

No se redefine sólo por la insatisfacción, sino que cada definición se construye desde una perspectiva o ideología y lo interesante es analizar las relaciones existentes entre el concepto que se expresa y la situación sociocultural en la que se crea, es decir, ¿por qué se hace o se adopta una definición?, ¿a qué interés sirve? y ¿qué consecuencias se derivan?; porque, además, los distintos enunciados no sólo describen o definen, sino que intentan persuadir de lo que hay que hacer. (p. 148)

En este sentido, se valida la idea que el currículo responde a unas intencionalidades identificadas en la escuela y, de algún modo, influenciadas por diferentes circunstancias sociales, políticas culturales y económicas. Sin embargo, antes de dar paso a las múltiples definiciones que tienen respecto al currículo, se da paso al rastreo del origen del término, para lo cual se sigue de cerca el trabajo realizado al respecto por Hamilton (1991), profesor de la Universidad de Liverpool, a través de una publicación suya hecha por la Revista Iberoamericana de educación.

En su texto, Hamilton, quien reconoce de manera inicial que la disertación más amplia sobre los orígenes del concepto de clase en la escolarización se puede hallar en Ariès (1960), pretende informar sobre el origen de los términos clase y currículo, para lo cual hace un recorrido histórico desde el periodo Clásico con las instituciones de Quintiliano en el año 95 d. C, pasando por la época Medieval (Erasmus, 1521), La Universidad de Bolonia (1219), La Universidad de París (siglo XI y XIII), Las Escuelas del siglo XV; hasta la época del Renacimiento (siglo XVI), poniendo en evidencia los grandes cambios y agitaciones en todos los ámbitos que fueron acompañando la evolución conceptual y las transformaciones al interior de las dinámicas escolares.

Dentro del proceso, se destaca la configuración y desarrollo de las escuelas, como el aporte más significativo del Medioevo, bajo el dominio de la iglesia católica, quien ejercía poder sobre la educación y sobre la organización de la docencia, donde aquellos que obtenían el *ius ubique*



docendi o privilegio papal, eran los que podían ejercer la profesión y gozaban del privilegio de ser docentes. Así mismo, la iglesia se preocupó por formar sus propios centros educativos y sus propios administradores, por lo que propusieron una nueva estructura organizativa y fundaron colegios, pedagogías y casas de instrucción.

De hecho,

El primer uso conocido de ‘clase’ aparecía en un informe abreviado de la Universidad de París, publicado en 1517 por Robert Goulet, profesor de teología. La última parte del *compendium Universitas Parisiensis* de Goulet incluía una serie de preceptos que, según pensaba Goulet, debía adoptar cualquiera que deseara fundar o reformar un colegio. Aparte de exhortar a los lectores a seguir un modo de vida y de enseñanza ya practicado en París, el primer precepto de Goulet describía la planificación del colegio adecuado: debería contar, al menos, con doce clases o pequeñas escuelas, según las exigencias del lugar y auditores. (Hamilton, 1991, p. 3)

Años más adelante, en el periodo del renacimiento y con las revoluciones a la orden del día, se dieron grandes cambios en el ámbito educativo y se propendió por hacer del aprendizaje algo más eficiente y técnico, dadas las necesidades económicas de la época. Así, surgen también grandes corrientes filosóficas y políticas como el protestantismo y el calvinismo que marcaron sus ideas en la conceptualización y diseño de los currículos educativos de la época.

Recapitulando, si bien el primero que reconoció la acepción del término “Clase”, fue Quintiliano; Hamilton (1991), deduce que fue necesario un cambio social para impulsar la emergencia del mismo; así, gracias a las nuevas pautas de organización, generadas por el Renacimiento, fue posible que se adaptara (el término “Clase”) a las nuevas circunstancias.

Otra es la historia que se teje en torno al concepto de currículum; sin embargo, los estudios sobre sus orígenes han sido menos amplios que los del término clase. El primer punto en este camino, de acuerdo con lo que indica Hamilton (1991), se encuentra en

El Oxford English Dictionary, que localiza la primera fuente del ‘currículum’ en los registros de la Universidad de Glasgow, de 1633. La



palabra aparece en un atestado de la graduación otorgada a un maestro, redactado en formulario que como se expresa en la reimpresión del siglo XIX, se había promulgado poco después de la reforma de la Universidad realizada por los protestantes en 1577. De hecho, el material reimpresso en otras universidades escocesas y del norte de Europa no mostraba un uso anterior del término 'currículum' (con la única excepción aparente de los registros de la Universidad de Leiden, 1582). (p. 9)

No resulta lo suficientemente claro explicar el motivo del porqué estas universidades sean quienes hayan utilizado las categorías, sin embargo; hay algunos elementos comunes entre ellas y es el origen calvinista y la finalidad de la formación de predicadores en el marco de sus fundamentos teológicos.

Igualmente, se encuentra junto a esta categoría, como lo fue también con el término clase, la propagación de aspectos relacionados con la eficiencia de la escolarización y de la sociedad, de hecho, Hamilton (1991), indica

En Leiden y en Glasgow, y en una subsiguiente referencia de 1643 de los registros del Glasgow Grammar School (institución que nutría la universidad), el término 'currículum' hacía referencia al curso 'multianual' total que seguía cada estudiante, no a una unidad pedagógica más corta. En el caso de Leiden, por ejemplo, se utilizaba en la formación: 'habiendo completado el 'currículum' de estudios. (p. 9)

Estos nuevos usos encontrados en las dos universidades dejan entrever, entonces, que al currículo le subyace la idea que los diversos elementos que componen un curso de formación eran tratados como un todo, una unidad con diferentes componentes con un inicio conducente a un fin que debía ser culminado por el alumno; es decir, la inclusión del 'currículum' al lado del término 'clase' trajo consigo la posibilidad de control en los procesos y continuidad de la enseñanza y aprendizaje.

El currículum, de hecho, incluía dos elementos esenciales 'ordo' (orden), que con el tiempo va a ir virando hacia la categoría de método, entendido como forma de enseñanza y 'disciplina', direccionado hacia el rigor, respeto y cumplimiento de los compromisos académicos. Sin embargo, no es mucho lo que se pueda aportar más allá de lo que hasta ahora se ha dicho sobre



el tema. Para cerrar este apartado, se presentan las palabras de Hamilton (1991), sobre el tema:

La adopción de los términos 'currículum' y 'clase' fue un indicador de dos oleadas diferentes de reforma pedagógica. Primero se dio la introducción de divisiones de clase y una mayor vigilancia de los alumnos. Después vino el refinamiento del contenido y los métodos pedagógicos... para bien o para mal, la enseñanza y el aprendizaje quedaron más expuestos al escrutinio y control exteriores. Además, los términos 'currículum' y 'clase' entraron al mismo tiempo en la agenda pedagógica, cuando las escuelas se estaban abriendo a un sector de la sociedad mucho más amplio. La escolarización municipal, fuera ya de la jurisdicción de la iglesia, ganó popularidad y, cosa igualmente importante, las normas protestantes... airearon la convicción de que todos los niños con independencia de su género y rango, deberían ser evangelizados a través de la escolarización. Como resultado la agenda medieval fue sustancialmente reformada. (p.13)

1.2. El origen de la teorización curricular o el currículo como campo de estudio

Cuando se habla del origen del campo del currículo como objeto de estudio, el escenario es totalmente diferente en relación con lo tratado en el apartado anterior, cuando se abordaba el currículum desde el origen del uso del término. Aquí se trata del momento en que el currículum cobra interés y preocupación y, como consecuencia, se empieza a construir y consolidar la reflexión sobre el mismo y de a pocos se empieza a construir un corpus teórico.

Así como no es fácil determinar el uso del término, tampoco resulta fácil de determinar con exactitud cuándo se empezó a construir dicho campo, puesto que para algunos es necesario ubicarse en el siglo XIX (Acevedo, s.f.), mientras que para otros esto sólo se hace real en el siglo XX (Sanz, 2004; Beyer & Liston, 2001, p. 15), a partir de 1918 con la publicación del libro "The Curriculum" de Franklin Bobbit, de profesión ingeniero, profesor de la Universidad de Wisconsin en Estados Unidos.



Teniendo en cuenta esta complejidad a la hora de determinar el origen del campo, no así su consolidación, otro elemento que resulta difícil de asir es determinar con exactitud de qué trata dicho campo, pues como lo indica Díaz (2016),

El campo del currículo es un campo complejo por la diversidad de perspectivas que en él compiten. Al respecto, Pinar et al. (1995), consideran que el campo curricular está lleno de múltiples voces, de una diversidad de discursos donde se produce una complicada conversación. (p. 31)

Sin embargo, una cosa que es clara, es lo que se precisa al respecto de la dirección que ha tomado el campo a lo largo del tiempo. Al respecto se plantean dos elementos que han permitido dicha evolución, propuesta que ha de ser vista desde dos interrogantes: ¿qué debe ser enseñado? y ¿cómo se debe estructurar el proceso para lograr lo propuesto? (Doyle, 1992), ahí podría decirse que aún hoy se debaten las discusiones sobre el currículum, han cambiado, sin duda, las respuestas a dichos interrogantes, pero las preocupaciones siguen siendo las mismas, los contenidos y las estructuras, donde se han ido sumando preocupaciones como la perspectiva teórica, la puesta en funcionamiento y evaluación de los aprendizajes.

En relación con el campo de la teoría del currículo, se puede sostener que las distintas corrientes se diferencian en función de la forma de entender el aspecto *sustantivo* del currículum, en cuanto a la manera de concebir la *estructura formal* de reflexión teórica y en cuanto a la manera de concebirse en *relación con la práctica* (Contreras, 1994). Al respecto existe una clasificación en cuatro grandes tendencias curriculares, aceptadas a su vez por los estudiosos del campo, conocidas como “eras de las Tendencias Curriculares” y los “pedagogos críticos”

- a. Era Pre-Tradicionalista, 1890 - 1920, que contenían las propuestas educativas que llegan con colonización española en buena parte de América y la inglesa en Estados Unidos.
- b. Era Tradicionalista, 1920 - 1950, cuando se sientan las bases de los estudios curriculares. Durante el periodo tradicionalista, se formaron comisiones para estudiar las escuelas y centrar la enseñanza en el desarrollo del carácter del niño, siguiendo las



- ideas de Herbart (instrucción educativa y multilateralidad del interés).
- c. Era Reconceptualista-1960 -1980, en ella se examinan la realidad los educadores, producto de la división social que surge a raíz de la guerra de Vietnam. En la era reconceptualista, época de conflicto social y división interna, surgen movimientos conformados por las minorías para reivindicar derechos civiles y tratar de re conceptualizar las funciones de la escuela, los maestros, los estudiantes y el currículo.
 - d. Era Posmoderna o Crítica, 1980 – hasta hoy, momento en el que se cuestiona los principios y supuestos de pensamiento social y político establecidos y desarrollados durante el Modernismo. En la era posmoderna, cuya idea principal es la disidencia más que el consenso, se da prioridad al progreso, a la razón científica, a las élites políticas, a la creencia en el “yo”, el placer, el presente, el sentimiento, la estética.

Haciendo un análisis, en modo particular con lo que tiene que ver con la reconceptualización, el profesor de la Universidad Autónoma de México, García (2014), considera que la reconceptualización encabezada por Pinar revivió el debate sobre la teoría curricular la cual se debilitó profundamente en las décadas de los años sesenta y setenta. En la década de los años ochenta el movimiento reconceptualista ganó espacio en la comunidad académica y pareció convertirse en un paradigma. Sin embargo, debe asumirse con reserva este planteamiento pues el concepto de paradigma dista mucho de ser considerado como un conjunto de aproximaciones diversas, heteróclitas y fugaces. (Díaz, 2016, p. 32)

Respecto al movimiento postestructuralista en el campo del currículo, uno de los primeros trabajos y que de algún modo sigue vigente hoy por hoy es el de Cherryholmes, quien además de hacer una crítica al pensamiento educativo estructuralista, basado en Foucault, considera que en el currículum

La norma no es el consenso, la estabilidad y el acuerdo, sino el conflicto, la inestabilidad y el desacuerdo, porque el proceso es de construcción, seguido por deconstrucción, construcción y así



sucesivamente, de todo aquello que los alumnos tienen la oportunidad de aprender. Al adoptar explícitamente una actitud postestructural, los docentes evitarán la falsa esperanza de la certidumbre estructural y se encontrarán en una posición más fuerte para afrontar, anticipar y, en ocasiones quizá predecir el destino de la última propuesta para guiar el currículum. (Cherryholmes, 1988, p. 176)

Estas reflexiones sobre los enfoques o tendencias curriculares se ampliarán en el próximo capítulo. Por ahora, se presentan otras miradas o clasificaciones respecto a las tendencias curriculares de algunos estudiosos del currículo

Para Contreras (1994), es posible clasificar las tendencias curriculares de la siguiente manera:

- Teorías que hacen una opción normativa para la enseñanza. Centradas en el contenido de la instrucción y la racionalización de los programas. Su prioridad es ¿Qué?
- Teorías que plantean un procedimiento técnico científicamente fundamentado. Sus propuestas están centradas en el ¿Cómo? “La teoría central es simple. La vida humana, aunque variada, consiste en la realización de actividades específicas. La educación que prepara para la vida es la que prepara definitiva y adecuadamente para estas actividades específicas”.
- Teorías que plantean sólo la explicación-investigación del currículum. Investigar y teorizar sobre el currículo para describir y explicar los procesos que ocurren en la vida cotidiana.
- Teorías que expresan una visión crítica del currículo. Los reconceptualistas. Respuesta a la visión instrumentalista, orientada a rescatar el carácter integral del proceso educativo.
- El lenguaje práctico como forma de tratar el currículum. La forma adecuada de tratar los problemas del currículo y resolverlos es mediante la práctica y la forma es el método deliberativo. Schwab, su representante más connotado.
- Teorías que entienden la práctica del currículum como un proceso de investigación. La distancia entre intenciones y realidad, favorece la teorización y la investigación como mecanismos



para desarrollar el currículum. Stenhouse su representante más connotado. (p. 174)

Otra propuesta muy seguida dentro de las clasificaciones es la presentada por Estebanz (1995), quien lo subdivide en 4 perspectivas:

- La teoría tecnológica del currículum.
- La teoría práctica del currículum.
- La teoría reconceptualista.
- Las teorías curriculares alternativas. La postmodernidad como contexto para la emergencia de nuevos discursos. (p. 144)

Finalmente, se presenta la propuesta de Malagón (2008), en la que como novedad se trae a la memoria la tendencia humanista

- Humanista. Asimilable a la propuesta de Lungren (1992), del código curricular clásico.
- Técnica y eficientista. Plan de instrucción. Bobbit (1918), Tyler (1977) y Taba (1974), en la segunda parte del siglo XX
- Social y práctica. El currículum como propuesta para adelantar una formación integral desde el contexto mismo de socialización.
- Perspectiva crítica. Teorías de la reproducción.
- Perspectiva crítica alternativa. Más allá de la crítica ideológica y contestaría. Propuestas para el cambio. Freire.

1.3. El origen del currículum como campo de experiencia

Luego de haber hecho un recorrido por los orígenes de los términos currículum y clase, en la que se ubicó el origen del primero en el siglo XVI y del segundo en el marco de la escolástica. Y después de tener un acercamiento al origen de las reflexiones teóricas respecto del currículum o



mejor conocidas como tendencias y/o enfoques curriculares, en donde se precisaron algunas clasificaciones respecto a las tendencias epistemológicas en las que se fundamentan.

Ahora bien, reflexionando sobre el currículo desde sus concepciones y revisando emerge otro camino de posibilidad respecto al campo del currículo; tiene que ver con la implementación de la estructura y organización de las actividades académicas, con el fin de lograr unos propósitos formativos. Si bien este tipo de prácticas están adheridas a la vida social de los seres humanos que desde las primeras civilizaciones se dieron a la tarea de transmitir de generación en generación los conocimientos que en todos los ámbitos han construido y que consideran merecen ser conservados en el tiempo. Sin embargo, los primeros sistemas de formación organizados, con propósitos formativos de los que se tiene razón se encuentran en la sociedad griega, considerados además como los padres de la cultura occidental (Jaeger, 1983)

Dentro de las experiencias griegas en las que se encuentra un rastreo respecto a la organización de las actividades académicas con propósitos formativos, si bien no guardan el rigor de un ejercicio conducente a un título, hay una estructura, reflexión continua entorno a diferentes temas de estudio y construcción de conocimiento nuevo:

- **La Academia** de Platón, en la que se seguían entre otras cosas actividades clases o cursos de gimnasia y música, matemáticas y filosofía, la mayéutica socrática.
- **El Liceo** de Aristóteles, sumado a algunos elementos de la escuela, más los sistemas de conocimiento: lógica, retórica, poética, ética, física, biología, teoría del cielo, metafísica)
- **El Museo:** cuyo máximo representante fue Teofrasto. Este escenario académico, estuvo adjunto a la Biblioteca de Alejandría y él acudían muchas personas ávidas de conocimiento y otros deseosos de impartirlo y discutirlos con otros intelectuales de la época. Se dice que entre quienes pasaron por allí se encuentran, Arquímedes, Eudoxio, Hipatia-, ciencias (Jaramillo, 1970).



Andando un poco en el tiempo y ubicándose en el período Medieval, es posible evidenciar que tras la consolidación de la institucionalidad

eclesiástica, se fue configurando igualmente su modo de organizar sus propios procesos de formación, que inicialmente fueron ejercicios catequéticos, como consecuencia del reencuentro con la cultura griega, como efecto del encuentro con el mundo árabe, se va a gestar lo que hoy se conoce como la configuración de la escolástica; es así que los centros de formación en la fe, se convertirían en escuelas de enseñanza de la teología y la filosofía y, más tarde en Universidades, que en secuencia cronológica se fueron fundando así:

- Bolonia (¿1088?) *Constitutio Habita* 1158.
- París (¿1150? - 1208),
- Oxford (¿1096? – 1209)

Sin embargo, vale la pena decir que, no obstante, el origen de la universidad esté asociado a Europa y a la incidencia de la Iglesia Católica, en la cultura occidental, bien vale la pena mencionar que:

La universidad más antigua que conocemos es anterior a la *universitās magistrōrum et scholārium*; y, además, no fue creada por monjes, sino que su principal impulsora fue Fátima al-Fihri, una mujer. Al día de hoy, esta universidad todavía sigue activa e impartiendo clases... **tenía como objetivo impulsar a los jóvenes de Marruecos que quisieran estudiar y formarse**. La madrasa de Qarawiyyin o Al-Karaouine se convirtió así en una de las mezquitas más importantes de Fez, símbolo del conocimiento y la iluminación. En apenas unas décadas, la universidad de Qarawiyyin se convirtió no solo en un símbolo, sino también en una referencia de la enseñanza superior. Aquí venían estudiantes de todo el mundo, entre los que se cuentan personajes históricos como Gilberto de Auvernia, más conocido como el Papa Silvestre II, célebre por introducir los *números arábigos* en Europa, junto al *concepto cero*, o *Maimónides*. (Campillo, 2016, p. 1)

No obstante el origen oriental de la Universidad y la influencia del mundo árabe en occidente, es claro que la Universidad europea bien pronto tuvo su propio sello, es así que estas nuevas organizaciones académicas, o denominadas en su época como: *Universitas scholarium*, que tuvieron como estudiantes jóvenes de todas las naciones europeas, ávidos de conocimiento, cursaban el plan de formación denominado *Studium Generali*, que no consistía en otra cosa el conocimiento de los clásicos griegos y latinos, así como el estudio del denominado *Trivium* (retórica,



gramática y dialéctica) y *Quadrivium* (astronomía, matemática, geometría y música), conocidas también como artes liberales; de ahí que el título otorgado a estos estudiantes era el de *magister artium* (maestro de artes).

La escolástica, cuya finalidad era promover el adecuado arte de la comprensión del mundo y su comunicación, hizo un especial énfasis en el método de enseñanza en el que la dialéctica cobró relevancia, a fin que los aprendices se convirtieran en lectores y *Auctores*; de ahí que su método constara de al menos tres momentos fundamentales: *Lectio*, *Questio*, *Disputatio* (lectura, pregunta y discusión)

Este trasegar de la universidad escolástica y su influencia en la cultura occidental europea y, sus colonias, se verá alterada con la influencia de la modernidad y emergencia de las nuevas disciplinas, ya que el saber, el conocimiento, la nueva ciencia va a empezar a exigir poco a poco la reestructuración curricular; sin embargo, esta será una realidad posible hasta entrado el siglo XX, de ahí que el saber de la ciencia moderna circuló fuera de la escuela, a través de la emergencia entre los **Siglos XVII y XVIII** de las Academias Científicas separadas y los “Licei”, entre los que sobresale la Royal Society (Reale & Antiseri, 2010).

Finalmente, el redireccionamiento de la Universidad para la inclusión de los nuevos saberes, va a vivir dos momentos importantes, el de conocida Universidad napoleónica, a partir de 1799 y la Universidad alemana o humboldtiana, liderada en la Universidad de Berlín a partir de 1810, siendo esta última la que va a marcar el derrotero de las universidades hasta hoy. En ella se habla de una universidad libre de presiones externas y de obligaciones con la formación profesional, centrada en la investigación y, por tanto, metodológicamente hablando, influenciada ciento por ciento de la ciencia moderna.

Este recorrido, que da cuenta del origen del currículo como campo de experiencia, pone en evidencia y corrobora el planteamiento inicial, donde se señaló que no es posible hablar de un origen único del currículo, sino que el mismo se determina dependiendo desde la perspectiva en la que se lo revise, el uso del término, el origen del campo de estudio o como objeto de estudio y el origen de campo como práctica.





Fuente: Freepik.es

Capítulo 2

PERSPECTIVAS CURRICULARES



El argumento central de Lungren referido anteriormente, se relaciona con los procesos de producción y reproducción, tanto de las condiciones de existencia como de la garantía de que esta continuará su devenir (reproducción) a partir de crear representaciones a través de las cuales irá generando nuevas condiciones (materiales, conocimiento, habilidades, destrezas). En ese sentido los códigos curriculares aparecen más como “teorías educativas” que como perspectivas curriculares. De cualquier forma, tanto para Lungren, como para Brody (Kemmis, 1993), el origen del currículo estaría en el seno mismo del “nacimiento” de la educación como una tarea social, consciente y premeditada, desde la antigüedad. Para Brody la historia del currículo es la historia de los “métodos de enseñanza” y a través de ellos es posible construir una visión de la educación (Kemmis, 1993). Para Lungren la historia de los códigos curriculares (contenidos) es la historia de la educación y del currículo (1992).

Aunque no es el objeto de este documento generar una discusión en torno al origen del currículo, si consideramos importante establecer que sus múltiples definiciones y conceptualizaciones permiten deducir que no solamente es polisémico, sino que se encuentra ligado al desarrollo de la institución educativa en sus –también- variadas expresiones. Sin duda como ya en muchas oportunidades la teoría marxista lo expresó, en cada estadio de desarrollo social, se dio una forma dominante de producción y por supuesto una forma dominante de reproducción, no solamente de las condiciones materiales, sino también de las condiciones culturales, simbólicas e ideológicas que le sirven de soporte.

Otra cosa muy diferente es que la mayoría de los autores (Díaz Barriga, Alba, Contreras, y obviamente, los norteamericanos e ingleses) refieren la historia del currículo y de la escuela y de la pedagogía, al nacimiento



y desarrollo del capitalismo e incluso el profesor Díaz Barriga relaciona directamente el término con el surgimiento de lo que él llama la “pedagogía industrial” fundada en la pedagogía norteamericana. Quizás exista una confusión entre la influencia de la pedagogía norteamericana en América Latina, la cual es evidente, y el desarrollo de la teoría curricular, que indudablemente ha tenido un fuerte impulso en ese país como podrá verse más adelante. La teoría educativa y la teoría curricular han recibido aportes de autores e investigadores que no necesariamente son norteamericanos y cualquier historia de la pedagogía, de la educación y del currículo puede dictaminarlo.

El currículo se constituye en el puente que permite, fomenta y desarrolla la interactividad entre la universidad y el contexto y por supuesto también, entre la teoría y la práctica. Esta idea se desprende de Kemmis (1993, p. 28), quien considera que la teoría curricular enfrenta una doble situación. Por un lado, la relación teoría-práctica en el proceso educativo y por otra, la relación entre educación y sociedad. En ese sentido implicaría que el currículo no solamente constituye una propuesta o es un vehículo que concreta la relación entre la sociedad y la educación, sino también, implica un quehacer, una práctica pedagógica. Este hecho, la doble situación del currículo, abriría campos de investigación en las dos direcciones: las prácticas pedagógicas como prácticas curriculares; y las prácticas curriculares (teoría y práctica), como el puente, la correa de transmisión entre la sociedad y la escuela. De la forma (teórica y práctica) como la escuela (universidad) enfrente esa doble situación, es posible caracterizar la naturaleza del currículo.

Para la mayoría de los estudiosos del currículum, éste se desarrolla en el contexto de la escolarización, por cuanto, “el currículum no se da en el aire, se asienta, se modela, en una estructura determinada que es el espacio escolar, y en lo que se expresa de una sociedad en un lugar y en un tiempo específicos” (Aguirre, 1993, p. 71); de allí que su estudio y teorización se den en el marco de los procesos teóricos sobre la escuela. ¿Podría hablarse de un currículo no escolar?, ¿Es el currículum oculto una expresión de procesos escolarizados o no escolarizados?



La idea de escuela abierta, educación permanente, educación para toda la vida, educación continua, ciudades educativas, permean conceptos

mucho más flexibles en torno a la escuela y al currículo. Si bien el concepto tradicional de currículo estaba ligado a la idea de contenidos, de un plan previo, de un conjunto de conocimientos a enseñar, hoy esos términos han sido revaluados y replanteados a partir de los cambios en los conceptos de educación, del concepto de escuela y del concepto de formación integral y permanente, por ello se hace tan difícil definir el currículo.

Si la escuela tradicional estaba circunscrita a un espacio, una normatividad y unos contenidos en tiempos predeterminados, hoy el concepto de escuela involucra la vida misma, la cotidianidad, el quehacer diario y de la misma manera el currículo también es posible conceptualizarlo más allá de esa predeterminación. La relación escuela-sociedad encuentra en el currículo el puente de esa mediación, claro no solamente en él, pero si muy fundamental. Más que de escuela, universidad, colegio, hoy se habla de entornos de aprendizaje, de espacios de interacción con los saberes y esas nuevas características del discurso sobre la educación conllevan nuevas formas de leer la escuela y el currículo.

Cuando Illich y Reimer (Palacios, 1978) y el mismo Freire (1977), cuestionan el papel de la escuela y en especial el planteamiento de Illich, por cuanto se refiere a la escuela en sentido general y no simplemente a la escuela capitalista, surge una pregunta, ¿se trata también de un cuestionamiento al currículo? Por supuesto que sí, al fin y al cabo, escuela y currículo son parte de los mismos procesos de la educación. Como todos saben la solución de Illich implicaba la muerte a la escuela y la sustitución por la vida misma, dejando que el desarrollo social y la dinámica misma de la sociedad hicieran su tarea. Hoy sabemos que Illich, como los teóricos marxistas tenían algo de razón sobre el papel de la escuela y del currículo, pero sabemos también que las instituciones como las prácticas de los seres humanos son complejas, contradictorias e impredecibles, de tal forma que los conceptos y sus concreciones se modifican desde adentro y desde afuera y eso ha sucedido con la escuela y el currículo. Estas ideas de Illich y Reimer no se concretaron por cuanto van más allá del solo cuestionamiento a las escuelas y a los cambios en ellas, ya que involucran la sociedad misma; pero, sus críticas han permitido evidenciar la naturaleza de las funciones de la escuela y la educación en nuestras sociedades.



Las universidades han sido los centros para la formación en la excelencia y el acondicionamiento para el desenvolvimiento en la vida social, pero

también de las universidades han surgido sujetos con visiones diferentes y contradictorias. ¿Significa eso que los procesos de reproducción, las representaciones no se dan, dejaron de sucederse?, por supuesto que no. La crítica a la teoría marxista de la reproducción nos ha permitido comprender que la misma reproducción es muy contradictoria y compleja y que no todos los estudiantes a pesar de que cursen el mismo plan o el mismo proyecto de formación, egresan con diferentes visiones del mundo y diferentes percepciones de su quehacer profesional. ¿De dónde obtienen esas diferentes visiones? Sin duda de la naturaleza contradictoria y compleja del currículo y del entorno social. Esto lleva a una conclusión muy clara: el currículo es ante todo una praxis social y por ende llena de contradicciones y conflictos y quizás aquí radique uno de los grandes problemas de la discusión sobre el currículo: la producción y reproducción conflictiva del mundo como alternativa para una pertinencia integral.

Existen múltiples definiciones del currículo y cada una de ellas tiene una carga educativa muy grande que nos lleva a comprender que más allá de la definición y de la propia conceptualización del currículo, nos encontramos con un conjunto de supuestos sobre la educación, sobre el sistema educativo y sobre la sociedad misma. Para sólo tomar un ejemplo, Lungren refiere la definición a los contenidos y plantea que Brody refiere a los métodos (1992). Unos lo caracterizan como un plan de estudios, como una propuesta a priori, otros como los resultados, otros como las experiencias y así sucesivamente, vamos encontrando definiciones que nos colocan frente a un hecho incontrovertible: el currículo es un concepto muy complejo y por ende polisémico.

Cuando se intenta definir el currículum surgen una serie de disyuntivas, que funcionan como cortapisas al momento de construirla definición (Contreras, 1994, p. 177-179):

- ¿El currículum debe proponerse lo que debe enseñarse o lo que los alumnos deben aprender?
- ¿El currículum es lo que se debe enseñar o aprender, o lo que realmente se enseña y se aprende?
- ¿El currículum es lo que debe enseñar o aprender, o incluye también el cómo, las estrategias, métodos y procesos de enseñanza?



- ¿El currículum es algo especificado, delimitado y acabado que luego se aplica, o es algo abierto, que se delimita en el propio proceso de aplicación?

Abordar el análisis de estas disyuntivas permite clarificar el sentido de la definición que queramos apropiar. Aunque no se trata de asumir de inmediato una definición, creemos que una definición que rompa los esquemas de un plan rígido, un propósito prescriptivo y una formación enmarcada en unas intencionalidades educativas adaptativas, favorece una comprensión y una formación para enfrentar los avatares de un mundo complejo, dinámico y cambiante.

Si la pedagogía es o son las teorías de la educación, la didáctica, las teorías de la enseñanza y del aprendizaje, entonces, el currículo, ¿qué es? Lundgren: selección de contenidos, organización del conocimiento y las destrezas, e indicación de métodos (1992, p. 20); Stenhouse: “un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a una discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica, es una hipótesis” (1991); Gimeno: “el proyecto selectivo de cultura, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada” (1995, p. 40); Johnson, citado por Kemmis: “serie estructurada de resultados buscados en el aprendizaje” (1993, p. 28); McCutcheon, citado por Cherryholmes:

Por currículo entiendo lo que los estudiantes tienen oportunidad de aprender en la escuela, a través tanto del currículo oculto como aparente, y lo que no tienen oportunidad de aprender porque ciertas materias no fueron incluidas en el currículo, eso que Eisner (1979, p. 83) llama el ‘currículum cero’ (1982, p. 19). (1987, p. 34).

Como se podrá observar es posible enumerar múltiples definiciones y conceptualizaciones, y encontraríamos que la mayoría de ellas difieren en los énfasis que les dan a los componentes del proceso educativo.

En realidad, el concepto de currículo es un terreno movedizo, los autores incluso, algunas veces lo interpretan de una manera y a veces de otra. Por ejemplo, Díaz Barriga afirma en la presentación de “Didáctica



y currículum", "la necesidad de establecer nuevas articulaciones entre el currículum -como expresión de la teoría educativa del siglo XX- y la didáctica -disciplina que estudia los problemas que enfrenta el docente-" (1997, p. 11), y luego, en ese mismo aparte, dice lo siguiente: "De lo curricular se destaca la búsqueda de un contenido que se va enseñar, lo didáctico apunta a redefinir una situación global en la que el contenido se enseña" (p. 14). De lo anterior podría concluirse que habría en el mismo autor dos conceptos: uno relacionado con la teoría educativa y otro como contenidos. Y si eso es un autor, podemos imaginarnos lo que sucede cuando se confrontan o se analizan diversos autores.

Esa falta de claridad en torno a su significado, o quizás más, de acuerdo sobre su concepto, plantea un problema bien interesante: construir el status epistemológico del currículo. El concepto moderno de currículo y su construcción conceptual, está directamente ligado al desarrollo de las sociedades industrializadas, al paso de la educación general, a la educación especializada, en relación con la demanda de formación puntual y de acuerdo a la división técnica y social del trabajo. Gimeno aclara al respecto:

El término currículum proviene de la palabra latina *currere* que hace referencia a carrera, a un recorrido que debe ser realizado y, por derivación, a su representación o presentación. La escolaridad es un recorrido para los alumnos y el currículum es su relleno, su contenido, la guía de su progreso por la escolaridad. Aunque el uso del contenido del término se remonta a la Grecia de Platón y de Aristóteles, entra de lleno en el lenguaje pedagógico cuando la escolarización se convierte en una actividad de masas (Hamilton y Gibson, 1980, citado por Goodson, p. 13), que necesita estructurarse en pasos y niveles. Aparece como un problema a resolver por necesidades organizativas, de gestión y de control del sistema educativo, al requerirse un orden y una secuencia en la escolaridad. (1996, pp. 144-145)

Cuando la escuela se pregunta qué tipo de hombre o mujer necesita la sociedad, se pregunta a su vez cómo formarlo y entonces surge el concepto de currículo como plan de formación, teniendo en cuenta que no todos serán formados con el mismo plan, sino que habrá planes diferentes, currículos diferentes. Carr y Kemmis (1988) separan el término 'currículo' del término 'enseñanza'. Por ejemplo, Zais, citado por Cherryholmes (1987, p. 33-34), dice que entre currículo y enseñanza no existe contraposición ni



se confunden. Por el contrario, la relación entre currículo y enseñanza es una relación de continuidad. El currículo trata los aspectos más amplios, más generales: fines, contenidos y métodos, y los aspectos más específicos pertenecen a la enseñanza.

Después de revisar autores modernos como Stenhouse (1991), Bernstein (1994), Magendzo (1996), Gimeno (1995, 1996), Kemmis (1993), Grundy (1998), Contreras (1994), Peralta (1996) y Freire (1977), pareciera encontrarse algunos puntos de convergencia en la conceptualización del currículo: contenidos (selección, organización), métodos (estrategias), plan de estudios (programas, núcleos, áreas) y el carácter práctico del currículo en la medida en que la educación es ante todo acción, es un hacer, un actuar.

Pero igualmente, estos autores trascienden la idea de un currículo anclado exclusivamente en procesos estructurales, metodológicos, didácticos; la idea de currículo en ellos involucra componentes sociales, ideológicos, políticos y culturales. Todos ellos parten de un cuestionamiento a los currículos dominantes, hegemónicos y presentan alternativas, a veces, muy ideológicas, a veces no prácticas, pero sus análisis favorecen el avance en la construcción de propuestas con un claro sentido transformador.

Con base en lo anterior, surgen tres inquietudes en torno a objetos de investigación del currículo y que nos darían luces para ir construyendo un espacio epistemológico favorable para las definiciones conceptuales.

La primera, es en relación con los trabajos de Bernstein (1994) sobre los códigos lingüísticos, el discurso pedagógico y las prácticas pedagógicas, las relaciones sociales y de poder (político) en la escuela. Diría que de alguna forma se trata de profundizar el análisis del currículum oculto. Estos trabajos de Bernstein se articulan con los de Bordieu y Passeron (1977) y, finalmente, con los de Giroux (1990) y, Carr y Kemmis (1988), para constituir una gran línea de trabajo o un gran programa de investigación en torno a los procesos sociales, culturales y políticos, enmarcados pedagógicamente y en función de la relación escuela-sociedad. Podríamos denominarlo: estudio sobre el discurso pedagógico en la escuela o pedagogía y poder en la escuela. En estos estudios se profundizan las dimensiones políticas y sociales del currículo a partir de los análisis sobre la naturaleza social y de clase de los procesos curriculares y pedagógicos.



La segunda se desprende de Kemmis (1993), quien considera que la teoría curricular enfrenta una doble situación. Por un lado, la relación teoría-práctica en el proceso educativo y por otra, la relación entre educación y sociedad. En ese sentido implicaría que el currículo no solamente constituye una propuesta o es un vehículo que concreta la relación entre la sociedad y la educación, sino también, implica un quehacer, una práctica pedagógica. Este hecho, la doble situación del currículo, abriría campos de investigación en las dos direcciones: las prácticas pedagógicas como prácticas curriculares; y las prácticas curriculares (teoría y práctica), como el puente, la correa de transmisión entre la sociedad y la escuela. De la forma (teórica y práctica) como la escuela (universidad) enfrente esa doble situación, es posible caracterizar la naturaleza del currículo.

En el currículo formal, se formulan los objetivos, los propósitos, los contenidos, las estrategias de evaluación y de enseñanza, en fin, todos los elementos necesarios para potenciar el proceso educativo. Si ello es así, entonces el estudio de la teoría y la práctica del currículo nos permitiría comprender gran parte de la interacción entre la universidad y la sociedad e incluso, caracterizar el grado de interpelación de la universidad con la sociedad. Por supuesto, que no solamente sería necesario revisar las propuestas (currículo formal escrito), sino que sería necesario analizar las prácticas curriculares (actividades de los profesores y los estudiantes) y, lo más importante tal vez, conocer el punto de vista de los egresados.

La tercera, surge a partir de la consideración institucional de los tres tipos de currículos aceptados: el propuesto (el documento aprobado por las autoridades académicas); el realizado (las prácticas curriculares, las actividades de profesores y estudiantes) y el logrado (los egresados). Podría ser interesante indagar las causas por las cuales se encuentran diferencias, y a veces muy grandes, entre lo propuesto, lo realizado y lo logrado. Esto apuntaría a decisiones teórico-metodológicas, en torno a la práctica del currículo. Probablemente, las razones tengan que ver con la manera como la institución construye sus currículos, por el tipo de currículo o por una influencia significativa del currículum oculto; pero también, por la propia dinámica conflictiva de la educación, en particular en América Latina, en donde no es posible dejar de lado el carácter problémico de la sociedad. De la planeación a la realización hay un trecho bastante grande y generalmente los currículos propuestos son desbordados por realidades



bastante complejas, que escapan al carácter prescrito de la institución escolar.

Como se dice al principio, todo el proceso de construcción de unos conceptos y de unas teorías sobre el currículo se enmarcan dentro de la idea de institución, de escuela, pero hoy se sabe, que los procesos de formación no se suceden solamente en las escuelas, incluso podría decirse que gran parte de esos procesos se suceden por fuera de la escuela. Lo cual significa que las definiciones y teorías curriculares hasta ahora formuladas no abordan el problema de la formación en los ambientes de aprendizaje no escolares. De alguna forma, esta debilidad o falencia, pareciera de alguna forma remediada con los avances en torno al currículo oculto (Torres, 1996), en tanto apunta a identificar y resaltar todo aquello que no es considerado al momento de las planeaciones educativas, de la enseñanza y del currículo y que tiene un impacto significativo en la formación.

Construir una definición de currículo y determinar su objeto de estudio, nos coloca frente a una situación histórica concreta. No es lo mismo pensar el currículo para las sociedades altamente industrializadas, que para las sociedades en vías de desarrollo. Por ello es equivocado realizar traslados teóricos y metodológicos de las propuestas curriculares entre escenarios distintos. Los aportes de Freire (1977), Magendzo (1996) y Peralta (1996), entre otros, nos permiten acercarnos a una comprensión mucho más crítica de nuestra realidad, para apropiarla en su verdadera dimensión.

La definición de Stenhouse (1991) trasciende los aspectos puramente descriptivos y abre un campo de reflexión acerca de la importancia de concebir el currículo como un proyecto en construcción y si le agregamos a eso, la convocatoria de Freire (1977) a construir colectivamente nuevas formas de pensamiento, le sumamos los aportes de Schwab (1989) sobre el papel de la práctica y enmarcamos la definición en una visión crítica al estilo de Magendzo (1996) y Kemmis (1993), seguramente se tendrá un concepto de currículo más complejo y capaz de direccionar procesos de interacción escuela-sociedad. La idea de un currículo socialmente pertinente va más allá de reducirlo a contenidos y métodos, de hecho, los asume, pero sus dinámicas tienen sentido cuando apropian un contexto y su diseño y desarrollo se construye en relación con las realidades sociales.



De Tyler (1977) a Freire (1977), no solamente hay una diferencia de época, de contexto, sino de concepción y no solamente por el carácter escolarizante de las definiciones de los dos autores anteriores, sino también porque en Freire la idea de una propuesta de formación involucra la naturaleza conflictiva de la sociedad y del ser humano insertado en ella.

Tanto Alba (1993), como Magendzo (1996) y en especial Grundy (1998), en *Producto o praxis del currículo* (p. 64), avanzaron en un marco teórico o de referencia para caracterizar las diferentes propuestas curriculares. Ese marco de referencia está construido sobre el discurso Habermasiano en relación con los intereses constitutivos del conocimiento. Es una apuesta afortunada por cuanto la mayoría de los conceptos sobre currículo refieren los *contenidos* como el objeto fundamental del currículo. Aclarando eso, sí en los escenarios actuales entran a jugar un papel importante las competencias, pero los *contenidos* constituyen de todas formas el insumo más importante del proyecto curricular.

Habermas (1990), en “Conocimiento e interés” desarrolla lo que el mismo llamó: “...reconstruir la prehistoria del positivismo moderno con el propósito sistemático de analizar las conexiones entre conocimiento e interés” (p. 9). Grundy (1998), caracteriza los planteamientos de este texto como: “Intereses constitutivos del conocimiento” (p. 23). La importancia de los planteamientos en torno a los intereses constitutivos del conocimiento, en relación con los propósitos de la reflexión en este trabajo, es que se han constituido en los fundamentos teóricos para la construcción de una teoría crítica de la educación o en su defecto para una pedagogía crítica. Incluso Grundy (1998), hace una afirmación mucho más taxativa al respecto: “Era necesario un ‘sólido fundamento’ teórico que proporcionase una coherente ‘base para los fundamentos’ (los psicólogos dirían probablemente que estaba buscando un ‘metafundamento’). Encontré esta teoría coherente en la de los intereses constitutivos del conocimiento de Habermas (1972)” (p. 16)

Es necesario dejar en claro que la teoría de los intereses constitutivos de los saberes de Habermas (1990), es ante todo una teoría del conocimiento y, en tanto, una teoría crítica de la sociedad. Por lo tanto, significa que, en Habermas (1990), se hace explícita la consideración acerca de la



naturaleza social e histórica del conocimiento y de constitución como una teoría social. Una de las diferencias fundamentales entre la teoría crítica y el positivismo es precisamente esa, el carácter social e histórico del conocimiento. Habermas (1990), lo afirma así: “El análisis de la interrelación entre conocimiento e interés debería apoyar la afirmación de que una crítica radical del conocimiento sólo es posible en cuanto teoría de la sociedad”. (p. 9)

En ese orden de ideas tenemos que Habermas (1990), fórmula los tres tipos de intereses así: técnico, práctico y emancipatorio. Ante todo, son modos posibles de conocimiento, son constituyentes a priori de cualquier acto cognoscitivo, constituyen lo que en su momento se dijo del espacio y el tiempo en Kant, plataformas de definición del conocimiento. A través de esos intereses los sujetos construyen su realidad, se apropian de ella y la conocen.

El *interés técnico* se refiere a los conocimientos que el hombre adquiere en su contacto con la naturaleza y que le permiten controlarla, adopta la forma de explicaciones sobre los fenómenos naturales y sobre esas explicaciones elabora los saberes, que son de naturaleza técnica e instrumental. Gran parte del conocimiento científico producido hasta hoy en lo que se ha denominado las ciencias naturales responde a ese interés. De igual forma, este tipo de interés corresponde en términos epistemológicos a un campo del conocimiento definido como empírico-analítico. Desde el punto de vista teórico, Habermas (1990), lo asimila al positivismo, una teoría del conocimiento que ha vertebrado gran parte del pensamiento occidental moderno y que sentó las bases epistemológicas de la ciencia moderna, con base en sus principios: la observación y la experimentación constituyen los caminos de acercamiento a la realidad para su conocimiento; la realidad natural y social se comportan de manera semejante y bajo regularidades que pueden ser descubiertas y convertidas en leyes que permiten explicar su existencia; y la ciencia que se construye ladrillo a ladrillo, de manera acumulativa, es un edificio de pisos en donde cada uno de ellos corresponde a un estadio de la ciencia, que se va expandiendo e enriqueciendo.

Grundy (1998), haciendo referencia a la relación de este interés con la educación, afirma lo siguiente:



Si, mediante la observación y la experimentación, podemos descubrir las 'leyes' que rigen la forma de aprendizaje de los niños, presumiblemente podamos estructurar un conjunto de reglas que, de seguirse, promoverán el aprendizaje. Así, descubrimos que el reforzamiento positivo constituye un factor regular del aprendizaje de la lectura, presumiblemente, un conjunto de reglas relativas a la aplicación del reforzamiento positivo que lleve a los alumnos a aprender a leer.

En resumen, el interés técnico *constituye un interés fundamental por el control del ambiente mediante la acción de acuerdo con reglas basadas en leyes con fundamento empírico.* (p. 29)

Es necesario expresar que la crítica a este tipo de saberes no busca rechazarlos, negarles su existencia, sino establecer su naturaleza, sus alcances y su carácter, también social e histórico.

Esta acción técnica (*tekné*) o *poietiké*, que en español se traduce como hacer, involucra la capacidad de hacer algo, de tener habilidad y generalmente o siempre responde a una idea previa. "El razonamiento técnico (instrumental, medios-fines) presupone unos fines determinados y, según reglas conocidas, utiliza determinados materiales y medios para lograr esos fines. Ejemplos de esta acción de «hacer» son el hacer una olla o un poema..." (Carr, 1990, p. 24). Grundy (1998), lo define así:

Esta forma de acción, que depende del ejercicio de una habilidad (*tekné*), siempre es resultado de la idea, imagen o patrón de lo que el artesano quiere hacer. (En griego, todas estas palabras se traducen por el término *eidos*. *Eidos* equivale a la palabra española "idea", pero engloba ese conjunto más amplio de significados). Aunque las acciones en las que se pone de manifiesto una determinada habilidad permiten cierta adopción de decisiones y dan alguna posibilidad de elección, el ámbito de elección, y, por tanto, la libertad del artesano al emprender la acción, siempre está limitada por el *eidos* de lo que ha de crear. (p. 42)



Podría decirse que durante mucho tiempo las actividades de enseñanza han sido asimiladas o enmarcadas en esta forma de acción. Incluso hoy que la tecnología invade los espacios pedagógicos, pareciera que esta forma de pensamiento que tuvo su máxima expresión en lo que se llamó la tecnología educativa de corte conductista, vuelve nuevamente

a tomar sitio con un lenguaje más sofisticado y a través de un discurso -aparentemente- incuestionable: el papel de la tecnología en el desarrollo. Ya en el pasado ríos de tinta se escribieron para develar la naturaleza ideológica e instrumental de esa forma de pensamiento. Young y Whitty (1976), citados por Torres (1996), plantean:

La institución escolar es vista como una institución neutra, al igual que el profesorado, el programa, los objetivos, los medios, las formas de organización, los métodos de evaluación, etc. Por tanto, no existe en estas perspectivas, una preocupación por los principios normativos que gobiernan la selección, la organización y la distribución de los objetivos y de los contenidos (teorías, conceptos, hechos principios, procedimientos, valores, actitudes y normas), ni por los aspectos metodológicos y sus dimensiones ocultas. En resumen, podemos decir que se desconsidera el modo en que los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación se relacionan con el poder económico, político y cultural.

Se ignora una cuestión crucial, el análisis de cómo el poder, distribuido en una sociedad funciona a favor de intereses, de ideologías y de formas de conocimiento específicas, contribuyendo así a mantener las prioridades económicas y políticas de clases y grupos sociales particulares. (p. 55)

Pero la perspectiva técnica no solamente tiene un claro significado instrumental, sino también de control y manipulación por el ambiente en la medida en que el *eidós* que direcciona el hacer está previamente establecido. En el caso de la enseñanza, las grandes políticas, los contenidos, los métodos, los sistemas de evaluación, están previamente definidos y la mayoría de las veces, por no decir la totalidad, sin la intervención de los actores educativos. Al respecto Grundy (1998), expresa:

Cuando el diseño curricular está informado por un interés técnico, destaca el interés fundamental por el control del ambiente educativo, de manera que el producto que resulte se ajuste a los objetivos preespecificados. Así, cuanto más específicos sean los objetivos y el documento del *currículum* esté redactado con mayor claridad, más fácil será que el producto se parezca a lo previsto en el enunciado de los objetivos. Los grandes defensores de los objetivos educativos como Gagné (1967), dicen que lo único necesario en el proceso de construcción del *currículum* es la especificación de los objetivos. Cuando éstos han



sido definidos, todo lo demás, aun la selección del contenido, queda determinado. (p. 53)

Esta perspectiva técnica se constituyó en el paradigma curricular para América Latina e incluso podríamos decir que hoy con la puesta en marcha del sistema de créditos y competencias para la estructuración de los programas académicos y su acreditación este paradigma toma un nuevo aire, después de un periodo (década de los 80 y parte de los 90) de fuertes críticas y de modulación de alternativas a partir del desarrollo de nuevas propuestas de naturaleza constructivista que intentaron desplazar la hegemonía de los discursos instrucionistas y de la mal llamada tecnología educativa. El modelo de organización curricular disciplinar que analizaremos más adelante, ha estado fundamentado en los conceptos de esta perspectiva.

Lo que sí es absolutamente válido es el incuestionable aporte que esta perspectiva ha hecho al campo del currículo y de la educación. Para muchos autores y pensadores del campo del currículo, Bobitt (1918) y Tyler (1977), aparecen como los fundadores y creadores de las primeras teorías curriculares y de las primeras propuestas de organización del currículo. El *interés técnico* corresponde al pensamiento positivista, se ocupa de las explicaciones, de los datos empíricos, trabaja con propuestas hipotético-deductivas y fundamenta información sobre el diseño instruccional. Tres autores sobresalen en esta perspectiva: Bobbit (1918), Tyler (1977) y Taba (1974). Se trata de concebir el currículum como un plan debidamente estructurado, con etapas definidas, contenidos, actividades y resultados previamente determinados. Es una propuesta claramente funcionalista y anclada en los fundamentos básicos de la filosofía capitalista: orden disciplina, racionalización y resultados observables, medibles y cuantificables. Sus fundamentos son la base hoy de las propuestas curriculares que buscan establecer como insumo básico en el diseño de los currículos, al mercado y el empleo.



El *interés práctico* apunta a la comprensión del mundo social y natural, a compartir con el medio y a buscar el equilibrio entre los diferentes actores sociales y naturales. La forma como el sujeto se acerca a sus congéneres y al mundo natural es diferente que en el interés anterior. Este busca el control, aquel la comprensión. Por eso la naturaleza de los saberes resultantes

se inscriben en el campo de las ciencias hermenéuticas, comprensivas e interpretativas. Su antecedente en la antigüedad es el concepto de “praxis” en Aristóteles. El saber práctico como saber comprendido. La acción es interacción, es relato, es diálogo, es acercamiento. Se trata de una acción subjetiva, no objetiva, es un actuar con el otro para comprender. No se trata de la acción *sobre*, sino *con* el otro; es en definitiva *interacción*. De allí que la perspectiva curricular fundamentada en este interés, comporta mayores posibilidades de desarrollar una pertinencia más crítica, más social y mayor capacidad de incidencia en los cambios educativos. Toda vez que los maestros aparecen con responsabilidades para intervenir en los procesos educativos y curriculares.

Grundy (1998), traduciendo a Habermas, expresa una definición así:

El interés práctico es, por tanto, el que genera conocimiento subjetivo en vez de saber objetivo (es decir, conocimiento del mundo como sujeto en vez de conocimiento del mundo como objeto). Podemos definir este interés del siguiente modo: *el interés práctico es un interés fundamental por comprender el ambiente mediante la interacción, basado en una interpretación consensuada del significado.* (p. 32)

El currículo entonces, entendido como forma explícita de razonamiento (Carr, 1990, p. 24) o interacción humana (Grundy, 1998, p. 89) o artes prácticas o praxis (Carr & Kemmis, 1988, p. 145) son de una importancia enorme no sólo en la literatura sobre educación sino en relación con el currículo. En esta forma de razonamiento, a diferencia de la anterior (técnica), interviene la *phronesis* o en español frónesis, entendida como un juicio moral, como un entendimiento de cómo actuar frente a situaciones prácticas. A diferencia del pensamiento técnico en donde el *eidos* le proporcionaba la idea, el patrón y de alguna manera venía de afuera, la frónesis viene de adentro, es una capacidad del sujeto de decidir qué es lo mejor, lo más adecuado. Semejante a lo que Kant llamó razón práctica:

Resucita, para denominarlo, los términos de que para ello se valió Aristóteles. Aristóteles llama a la conciencia moral y sus principios “Razón práctica” (*Nous praktikós*). Kant resucita este apelativo y al resucitarlo y aplicar a la conciencia moral el nombre de Razón práctica, lo hace



precisamente para mostrar, para hacer patente y manifiesto que en la conciencia moral actúa algo que, sin ser la razón especulativa, se asemeja a la razón. Son también principios racionales, principios evidentes, de los cuales podemos juzgar por medio de la aprehensión interna de su evidencia. Por lo tanto, los puede llamar legítimamente razón. Pero no es la razón, en cuanto que se aplica al conocimiento; no es la razón enderezada a determinar la esencia de las cosas, lo que las cosas son. Sino que es la razón aplicada a la acción, a la práctica (Subrayado añadido), aplicada a la moral. (García, 2000, p. 260)

Heller y Fehér (1989), refieren el término *frónesis* a la relación entre explicación e interpretación, es el equilibrio que permite sopesar el punto entre la explicación y la interpretación de una situación determinada:

La explicación es el cerebro de la ciencia social; la interpretación es el alma. Encontrar el equilibrio adecuado entre explicación e interpretación es una cuestión de *frónesis*, del mismo modo que lo es encontrar la proporción correcta entre el núcleo y el anillo o encontrar la relación del *tipo* de interpretación adecuada al subgénero, al tema sometido a estudio. (p. 81)

La acción práctica o hacer la acción, supone la presencia de valores y son esos valores, esos principios, los que le permiten al sujeto ser capaz de hacer, de tomar una decisión y hacer, es decir, realizar una acción. Aquí es importante remarcar que se trata de actuar sobre situaciones prácticas. Kemmis (1993), hace una reflexión muy pertinente al respecto:

La acción práctica queda ejemplificada siempre que las personas hacen juicios regidos por los valores acerca de cómo vivir las situaciones sociales. Decisiones cómo guardar o no lealtad a un amigo por encima de una obligación patriótica; cuando uno enseña física nuclear, señalar o no un aspecto sobre la responsabilidad social de la ciencia; prestar atención o no a la menor fechoría a cargo de un niño que está al fondo de la clase, o continuar explicando el tema de que se trate. Las decisiones técnicas pueden tener efectos morales, pero están relacionadas con los medios técnicos mediante los cuales pueden alcanzarse los fines y no con las cuestiones morales sobre si tales medios deben ser utilizados, o si esos fines deben ser perseguidos (subrayado añadido). El razonamiento técnico se refiere a *cómo* deben hacerse las cosas, y no a qué *debe*



hacerse. La razón práctica siempre incluye estos juicios morales de manera explícita. (p. 20)

El *interés práctico* utiliza los métodos de las ciencias interpretativas, el acercamiento al objeto se realiza desde la comprensión y la interpretación. A diferencia del saber anterior, el cual divide la acción en pequeñas partes para analizar y explicar, las ciencias histórico-hermenéuticas se apropian de la acción como un todo, en su dimensión global. Este interés sustenta la propuesta de Stenhouse tal como lo sugiere Grundy (1998): "...el modelo de currículum como proceso de Stenhouse como ejemplo de propuesta para el diseño curricular informado por el interés práctico". (p. 33)

Pero quizás el representante más connotado de esta perspectiva sea Schwab (1989), por lo menos así lo consideran un grupo de estudiosos del currículo que han aportado artículos de análisis sobre la obra de Schwab en "¿Hacia dónde va el currículum? La contribución a la teoría liberadora", compilado por Westbury (2002). La tesis fundamental de Schwab apunta a considerar que hasta ahora, las teorías curriculares se han construido por fuera de los procesos reales y prácticos de la educación y que por lo tanto esas teorías no pueden dar cuenta de una realidad que no conocen y no practican.

Sin duda, Schwab tenía razón al cuestionar la objetividad de las teorías y apelar a la práctica de quienes son los actores centrales de la educación: los maestros. Dos ideas son centrales en el planteamiento de Schwab: la primera referida a las limitaciones de las teorías curriculares construidas por fuera de la práctica real de la educación y la segunda, a reconocer el papel del maestro como protagonista de su propia práctica y como hacedor de las teorías que resultan del ejercicio de su profesión. Contreras (2002), lo expresa así:

Hace ya más de 30 años que Schwab, a partir de la serie de artículos sobre *The Practical*, que empezó a publicar en 1969 (1974, 1978a, 1978b, 1983), inició la defensa de algo semejante cuando argumentó a favor de una concepción práctica, deliberadora para el currículum, adecuada a las circunstancias locales y particulares de cada escuela, en función de sus necesidades y recursos, en donde los enseñantes no podían ser meros proveedores de un plan elaborado por otros, sino partícipes en las decisiones que ellos mismos debían poner a prueba. (p. 77)



La naturaleza deliberativa y práctica de esta propuesta, representa un avance significativo con respecto a la perspectiva anterior en la medida en que trasciende la visión instrumentalista y empírica plasmada en la definición del currículo como un esquema para sistematizar los procesos de enseñanza. Pero a la vez, la propuesta de Schwab, se queda corta al momento de no interpelar la sociedad y de alguna manera asumir una actitud pasiva frente a esa realidad compleja. La dimensión política de la perspectiva emancipatoria le es ajena a esta propuesta y sus aportes son valiosos en cuanto reivindican el papel de la práctica educativa de quienes tienen la responsabilidad de construir currículo en su quehacer cotidiano.

El *interés emancipador*, como Grundy (1998), admite “De estas categorías conceptuales (los intereses), quizás la más difícil de asimilar sea el interés emancipador, pero con la identificación de este interés, Habermas ha hecho su contribución más original a la filosofía moderna” (p. 34).

El interés emancipador se sitúa de alguna forma como síntesis del interés práctico y del interés técnico. Éste apunta a explicar y describir el mundo, aquél a comprenderlo a interpretarlo para poder entenderlo, encontrarle significado. El interés emancipador no sólo quiere comprender el mundo, sino que quiere transformarlo y para ello busca generar las condiciones de autonomía y libertad que le permita a los sujetos cambiar el mundo. Una de las diferencias fundamentales entre el interés práctico (interpretativo) y el interés emancipador, radica en que el primero les da a las ciencias un status correspondiente a la naturaleza de su objeto, mientras que el emancipador aborda las relaciones entre el contexto objetivo y el subjetivo como condiciones que deben ser transformadas. Sus saberes marcan el espacio epistemológico de una ciencia social crítica, que no solo explica socialmente, sino que construye condiciones para su transformación. La autorreflexión, el autoentendimiento como condiciones para la libertad y la autonomía racionales, exigen ser develadas en sus posibilidades de distorsión para poder garantizar el interés autoemancipado. La ciencia social crítica crea las condiciones para ese entendimiento autorreflexivo que lleve al sujeto a su “destino” emancipador.

El interés emancipador puede definirse de este modo “un interés fundamental por la emancipación y la potenciación para comprometerse en una acción autónoma que surge de intuiciones auténticas, críticas, de



la construcción social de la sociedad humana” (Grundy, 1998, p. 33). Este interés constituye la base de las teorías críticas, que buscan la libertad y la autonomía como prácticas de vida cotidiana, que surgen del sujeto mismo a manera de autorreflexión.

La perspectiva emancipadora recoge un conjunto de corrientes de pensamiento identificadas por la crítica al establecimiento y por la búsqueda de alternativas educativas, pedagógicas y curriculares a los enfoques dominantes en el sistema educativo. Estas corrientes tienen su origen en el marxismo y en fuentes de pensamiento crítico en América Latina como es el caso de Freire (1977), quien marcó un hito en la educación.

Finalmente, y para terminar este recorrido por las diferentes formas de concreción de la educación, está el discurso posmoderno y posestructuralista sobre la educación, que, aunque no tiene propuestas claras, difícilmente hoy podríamos hablar de una pedagogía posmoderna o una pedagogía posestructuralista. De todas maneras, desde la crítica a la modernidad y el iluminismo, es decir a todo el sistema de pensamiento occidental: explicaciones globales y totalizantes del mundo y de la sociedad, los ideales de libertad, emancipación y autonomía; se comienza a generar una corriente de pensamiento sobre la educación acorde con lo que hoy se ha denominado posmodernismo. Se busca desmoronar así el fundamento de la educación y la pedagogía moderna: un sujeto racional, entero, ideal y preexistente a cualquier constitución metateórica.

Para corroborar lo anterior, una cita de Silva (1997), nos ilustra al respecto:

Desde el punto de vista posmoderno, el problema está en que la producción de ese tipo particular de sujeto esconde exactamente eso: que se trata de una construcción social e histórica, contingente, característica de una época histórica específica. El sujeto moderno sólo existe como resultado de los aparatos discursivos y lingüísticos que así lo construyeron. Aquello que es visto como esencia y como fundamentalmente humano no es más que el producto de su constitución. El sujeto moderno, lejos de constituir una esencia universal y atemporal es aquello que fue hecho de él. Su presentación como esencia esconde el proceso de su manufactura. (p. 277)



Si bien es cierto que una de las grandes debilidades de los discursos reproducionistas lo constituyen las posturas idealistas en tanto se quedan en la crítica contestataria y no avanzan propuestas operacionales, es bueno reconocer que esos discursos abrieron los caminos para el desarrollo de propuestas como las de Magendzo (1996), Peralta (1996); Freire (1977), y un conjunto de iniciativas en el sistema no-formal y formal. La misma flexibilización propuesta por Díaz (2002), el sistema modular propuesta para la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), son experiencias que han intentado romper con la hegemonía de los modelos eficientistas. Incluso existen un conjunto de experiencias anónimas en América Latina que tratan de poner en práctica formas alternas para el ejercicio curricular.

Algunas de las ideas de Bernstein (1994), han tenido desarrollos importantes en la comunidad académica de Colombia y las categorías de currículos de colección y currículos integradores hacen parte del lenguaje curricular cotidiano. De igual manera trabajos como los de Torres (1996) y Magendzo (1991), son propuestas concretas que han trascendido el nivel de lo ideológico y de la crítica contestataria. La dificultad para que estos trabajos puedan ser socializados en contextos institucionales más amplios radica en las posiciones cerradas y excluyentes de los gobiernos en la región. Pero, los procesos de apertura política y la llegada de gobiernos democráticos, pluralistas y con discursos más sociales como en Brasil, Uruguay, Venezuela y Argentina, permiten soñar con las posibilidades de avanzar propuestas pluralistas, abiertas y participativas para la formación.

A pesar de que es posible encontrar diferencias importantes entre la racionalidad práctica (Stenhouse) y la racionalidad crítica (Freire), no hay duda que se acercan más entre sí, que con la primera racionalidad (técnica y de control), no sólo por los fundamentos teóricos, sino también por los aspectos metodológicos y operativos. Esto puede evidenciarse, por ejemplo, comparando la propuesta de Tyler (1977) en "Principios básicos del currículo" y la propuesta de Stenhouse (1991), que aparece desarrollada en *Investigación y desarrollo del currículo*.

Es posible concluir inicialmente que la racionalidad técnica está sustentada en las teorías psicológicas conductistas; la racionalidad práctica en el cognitivismo y algunas formas de constructivismo; y, la racionalidad crítica en los discursos de la teoría crítica. Una diferencia muy



importante entre las propuestas de la perspectiva práctica y la perspectiva emancipatoria se refiere al componente político. La segunda, reivindica la política como una característica fundante de la pedagogía, y en ese sentido su propuesta asume el problema del poder y del Estado. Si bien para la primera, el currículo es un proyecto en construcción permanente, participativo, su carácter es más escolarizante; para la segunda, y toda la tradición de la teoría crítica de la educación, la construcción curricular además de ser un proceso participativo, democrático, crítico es ante todo un proceso político en donde la selección, presentación, estructuración y distribución de los saberes, toca con el problema del poder político, que vertebra la acción pedagógica como acción política. Podría decirse que en la perspectiva práctica se construye currículo sin que necesariamente se confronte la naturaleza social y política del contexto; la pedagogía crítica parte de ese cuestionamiento como referente.

Por todo lo anterior es posible decir que, de las tres perspectivas curriculares analizadas, la perspectiva crítica emancipatoria representa una apuesta con mayores potencialidades para articular los proyectos de formación en relación con el contexto. La interpelación de la realidad, su crítica y la búsqueda de modos alternativos de proyectar una formación más acorde con la naturaleza conflictiva de las sociedades Latinoamericanas hace de esta perspectiva una herramienta fundamental para el quehacer de todos aquellos sectores sociales y políticos que han optado por trascender las instituciones e involucrarse en procesos de transformación de la realidad.





Fuente: Freepik.es

Capítulo 3

FORMAS ORGANIZATIVAS Y DISEÑO CURRICULAR



3.1. Introducción

Las universidades frente a los procesos de globalización y desarrollo de la sociedad del conocimiento han reaccionado para tratar de comprender los procesos cambiantes y adecuar sus procesos de formación profesional a los nuevos retos. Las formas tradicionales de formación profesional centradas en las disciplinas, de carácter especializado, con un alto componente escolástico, sin fundamentación en los procesos investigativos entraron en crisis y el mundo globalizado colocó a la universidad y en general al sistema educativo, frente a la necesidad de transformar no sólo sus métodos de enseñanza, sino las formas, procesos y contenidos curriculares, así como la organización institucional. Las reacciones han sido de diferente forma: internacionalización curricular, apropiación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, acercamientos con el sector productivo y estatal, desarrollo de ofertas académicas virtuales, modificación de las formas de contratación de docentes, replanteamiento de la investigación (investigación aplicada en vez de investigación académica) y especialmente una revisión a fondo de los currículos.

En este campo es posible observar la apropiación en las universidades de los discursos sobre, Formación Profesional Basada en Competencias (FPBC), sistemas modulares, enseñanza basada en la solución de problemas, y preeminencia del saber aplicado (usos del saber científico en el medio). Sin duda las universidades han reaccionado y buscan modernizarse para no quedarse del auge de la globalización.



3.2. El modelo tradicional del currículo

Basado en las disciplinas y centrado en la enseñanza ha permanecido vigente desde los orígenes mismos de las universidades hasta hoy. Se han producido modificaciones o adaptaciones de acuerdo a los paradigmas dominantes en cada estadio de desarrollo, pero la idea básica de un enseñante y un aprendiz, permanece, según Blank:

Hasta cierto punto, el movimiento basado en competencias es una forma de volver al mismo enfoque personalizado e individualizado para transmitir habilidades de un maestro a un principiante. A través de los últimos siglos hemos utilizado el mismo enfoque para enseñar -el maestro muestra a los aprendices como ejecutar habilidades... (citado por Thierry, 2000, p. 25)

Son múltiples las experiencias que intentan y han intentado trascender lo que podría denominarse el paradigma tradicional del currículo: El currículo disciplinar. En verdad, han sido muchos los esfuerzos para construir currículo más allá de lo disciplinar, pero la mayoría de iniciativas han quedado en modificar las formas de elaboración, fortaleciendo la participación externa (sujetos sociales de las áreas de influencia del currículo), interna (vinculación de alumnos y docentes adscritos a los programas), es decir buscando una mayor contextualización e incluso modificando la estructura: bloques, módulos, ciclos, complementos y al final encontramos un proyecto sustentado en las disciplinas, enriquecidas con los problemas actuales, pero amarrado a la normatividad institucional y muy poco flexible.

¿A qué se debe que las iniciativas de trascender las formas tradicionales de hacer currículo queden en el tintero y en las buenas intenciones o que simplemente sean “flor de un día” ?, seguramente habrá muchas respuestas y algunas de ellas se refieren a que muchas veces son iniciativas localizadas en programas o facultades, que dependen de una administración coyuntural pero que no logran trascender la institucionalidad y terminan agotándose y muriendo por su propia inercia.



3.3. Sistema Modular

Su máxima expresión en el proyecto universitario generado en la década de los setenta con la Universidad Autónoma Metropolitana de México y en especial con el “Proyecto Xochimilco” (UAM-X). La importancia de este proyecto universitario sustentado en la estructura modular, radica en que fue creado como una alterna al sistema universitario tradicional dominante y liderado por el denominado modelo napoleónico. Pero igualmente también, por cuanto se buscó una mayor

Articulación de la universidad contemporánea con la estructura social, mediado por el de las prácticas profesionales emergentes (alternativas a las dominantes), orientadas a satisfacer las necesidades, que, en materia del ejercicio de determinada profesión, tienen los grupos mayoritarios de la sociedad. (Marín, 1993, p. 78)

Algo que llama profundamente la atención en el Sistema Modular de la UAM-X, es que por primera vez un proyecto pedagógico y curricular *determina* la naturaleza de la estructura académico-administrativa, a diferencia de la mayoría de los proyectos curriculares que son elaborados e implementados –a pesar de sus contenidos alternativos- en contextos académico-administrativos tradicionales. En el seno de un buen número de universidades se generan proyectos curriculares alternativos sin tocar la estructura general y orgánica de la institución, y quizás por ello quedan como experiencias que no repercuten y modifican el entorno institucional.

Hoy, y en el marco del modelo por competencias se habla también de empaquetar las diferentes prácticas ocupacionales en módulos para desarrollarlos a través de las prácticas pedagógicas. Pero el sentido que tiene el módulo en una diversidad de propuestas educativas, como en la educación a distancia, ya sea en la versión de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España o en la versión de la *Open University*, es muy diferente al que tuvo y tiene en el Proyecto Xochimilco, y básicamente por cuanto en tal proyecto el módulo tiene implicaciones epistemológicas, pedagógicas, sociales y políticas, mientras que en la Educación Superior Abierta y a Distancia (ESAD), por ejemplo, se trata solamente de empaquetar información con ciertos arreglos pedagógicos como mediadores del aprendizaje.



Las características básicas del sistema modular en el proyecto académico de la UAM-X, pueden definirse así:

- Tránsito de un modelo tradicional de universidad de corte disciplinario, por facultades, a otro con una estructura departamental y divisional en relación con el conocimiento.
- Los procesos de reproducción (docencia) y producción (investigación) del conocimiento que en la universidad tradicional se encuentran separados y sin ejes axiales, en el sistema modular se encuentran integrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Las categorías básicas de trabajo en la metodología del diseño curricular lo constituyen: formación social, prácticas profesionales (tradicionales, decadentes y emergentes), objeto de transformación y módulos. Se parte del análisis de la formación social para poder determinar las dimensiones económicas, sociales, políticas, ideológicas y pedagógicas de la profesión (prácticas profesionales) para determinar el carácter decadente, dominante y emergente y a partir de allí determinar los objetos de transformación de las nuevas prácticas (profesión en prospectiva) y realizar el diseño de los módulos que vienen a constituir los contenidos y las metodologías de trabajo.
- La estructura curricular se centra en troncos comunes (Padilla, 1996, p. 71), diversificados o integrados o en su defecto: interdivisionales, divisional, de carrera y finalmente área de concentración. El método de armado de los procesos en los troncos es de lo general (tronco interdivisional) a lo particular (troncos de carrera), e igualmente de lo simple a lo complejo.
- El enfoque que ha acompañado todo el proceso desde sus inicios es un enfoque crítico-interpretativo, orientado a la transformación de la realidad a través de las prácticas profesionales. En realidad, se trata de romper la unilateralidad de la relación formación-empleo, formación-ocupación, asumiendo críticamente y transformando la profesión en función de criterios tanto económicos, como sociales y políticos.



El enfoque modular en la versión de la UAM-X, tiene implicaciones que van más allá de una visión pedagógica del currículo y éste tiene en este enfoque una dimensión más compleja y amplia que en la tradicional de plan de estudios.

Cuando se aborda críticamente este modelo curricular surgen diversas inquietudes y algunas de ellas apuntan al hecho de que los procesos de integración teoría-práctica a través de la investigación, de las prácticas profesionales, puede debilitar la formación científica básica de los futuros profesionales, en aras de un mayor compromiso social y un desfase entre la formación y la permanencia de las prácticas dominantes. Aunque en el contexto de la sociedad del conocimiento, se da el fenómeno contrario y es que las prácticas profesionales se modifican permanentemente y el desfase es por parte de la universidad en tanto cuando los estudiantes egresan, muchas de sus prácticas ya son obsoletas, por ello es que se insiste en una formación básica sólida y una fuerte capacidad de “aprender a aprender”.

Díaz (1993), citado por Marín, apunta que una de las críticas al sistema modular sería que:

...no se alcanza a reconocer que la estructura de la teoría y la de la ciencia responden a una lógica construida en la producción de conocimientos. La parcelación de la realidad ha sido un proceso inherente al desarrollo mismo del conocimiento científico. Confundir estos diferentes niveles de desarrollo conceptual, esto es, distintas lógicas y distintas categorías de comprensión y explicación, bajo la idea de unidad entre realidad y conocimiento, es una forma de ‘violencia epistemológica’, que lejos de propiciar la formación intelectual de los estudiantes, los deja en la incertidumbre conceptual. De tal manera, que el rigor analítico del desarrollo científico (y de alguna manera propiciado a través de la organización por asignaturas) se opone al caos conceptual. (p. 82)

Una de las experiencias más representativas de este modelo, lo constituye el diseño curricular del programa de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la División de Ciencias Biológicas y de la Salud en la UAM-X (Arenas, Velasco y Serrano, 1981, p. 8). En él se observa que las relaciones de pertinencia se establecen a través de los tres grandes momentos del diseño: análisis de la formación social, análisis en el área de influencia y



la síntesis que apunta a reconstruir el objeto de transformación a través de los módulos. Sin duda hay una apropiación permanente de la realidad tanto en el momento del diseño como en el proceso de implementación, lo cual nos permite decir que, si bien la vinculación Universidad-entorno se da en función del aparato productivo, esta vinculación está mediada por la caracterización de las prácticas profesionales y la interpretación crítica de los procesos productivos, lo cual le da un significado diferente y mucho más complejo y transformador que a los procesos curriculares en los modelos tradicionales y en el modelo curricular por competencias.

3.4. Diseño de currículo centrado en enfoques de solución de problemas y análisis de casos

También se ha denominado aprendizaje basado en problemas. Existe una diferencia entre hablar de Enfoque curricular basado en la solución de problemas y Aprendizaje basado en la solución de problemas (ABP), y ella consiste en que en el primer caso se trata de una propuesta curricular y en el segundo de una estrategia educativa de carácter didáctico o quizás podría decirse que se utiliza como enfoque para el diseño curricular y como estrategia pedagógica. Los orígenes de una y otra propuesta se remontan a la década de los setenta en la Escuela de Medicina de la Universidad de Case Western Reserve en Estados Unidos y en la Universidad de McMaster en Canadá (Dueñas, 2001). La Universidad de Nuevo México fue la primera en tener un programa académico basado en este enfoque (Dueñas, 2001).

En América Latina algunas universidades de Brasil (Universidad Estatal de Londrina y la Universidad de Marilia) y en México la UNAM son reconocidas por aplicar este enfoque curricular. Como estrategia didáctica se utiliza en diversos programas de muchas universidades del mundo y en el caso del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey ha sido asimilado como un enfoque práctico en el desarrollo de sus actividades académicas. Pero ha sido en las escuelas o facultades de medicina en donde se ha utilizado como un enfoque curricular y como una estrategia pedagógica.



La experiencia más importante y de gran impacto en América Latina fue la realizada por la Facultad de Medicina de la UNAM, denominado “Plan Experimental de enseñanza de la medicina general integral Plan A-36” (Marín, 1993, p. 72).

Este plan surge como respuesta a dos situaciones claramente definidas: el modelo de seguridad social centrado en la especialización y la atención hospitalaria y al modelo curricular para la formación de los médicos, orientado hacia la parte curativa y hospitalaria. Esta experiencia del Plan A-36, constituye un ejemplo claro del enfoque curricular basado en problemas, en la medida en que, por un lado, el plan como tal, confronta no sólo una política de Estado en materia de salud, sino también sus fundamentos socio-económicos y políticos y por el otro, representa una alternativa pedagógica y curricular para la formación de los profesionales en salud.

A diferencia de los modelos actuales de diseño curricular como el que agencia la formación en Competencias sustentado en las prácticas laborales dominantes, la experiencia del Plan A-36 se construyó a partir de una crítica de la política social y pedagógica. El carácter pertinente de esta propuesta se encuentra definida no sólo por la naturaleza de los procesos de construcción curricular, sino también por la integración de las problemáticas sociales en salud de la mayoría de la población marginada de las políticas dominantes.

Sin duda, los aportes curriculares, pedagógicos y políticos de esta propuesta quedan como referente para una pertinencia curricular alternativa.

El enfoque basado en problemas es aplicado actualmente como modelo de diseño curricular, además de algunas facultades de medicina, en carreras de ingeniería como en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Antioquia en Colombia y en especial en programas ambientales; y como estrategia pedagógica en programas de ciencias básicas y sociales en diversidad de cursos. La búsqueda de una mayor integración entre la formación científica y la realidad, parece encontrar en este enfoque un camino expedito para una formación integral.



3.5. Enseñanza o educación basada en competencias

La primera tendencia o perspectiva curricular que se ha venido imponiendo en el panorama del currículo universitario es la denominada *Enseñanza basada en competencia o Educación basada en competencias* (Barrón, 2000) o *Formación profesional basada en competencias*. Este tipo de perspectiva curricular se encuentra estrechamente ligada con los procesos emanados de la relación entre educación y trabajo, educación y empleo y educación y productividad, “Los enfoques basados en competencias, si bien no constituyen una innovación en sentido estricto, ya que algunos de sus rasgos de origen se ubican en la década de los cincuenta, se presentan como pertinentes niveles y modalidades del sistema educativo” (Gutiérrez, 1998, p. 22).

La palabra competencia proviene del lenguaje empresarial, igual que la flexibilización, pero su utilización por el sistema educativo para el ajuste de las propuestas educativas ha encontrado una gran aceptación y no sólo porque de alguna manera el discurso que subyace a su formulación se encuentra bastante cercano a la denominada pedagogía por objetivos o al análisis conductual de Gagné (Díaz & Lugo, 2002, p. 25) que fundamentó todos los procesos curriculares en las décadas de los sesenta y setenta y de la cual quedaron bases importantes, sino también porque la idea de una mayor racionalización, sistematización e interrelación entre educación y trabajo va a favorecer el binomio educación-empleo, ecuación que ha martirizado durante décadas a los planificadores educativos.

La definición de competencia como lo afirma Gonczy (1997), es difícil por la diversidad de interpretaciones del término, dependiendo del marco en el cual se quiera explicar (p. 49). De la misma forma cómo es posible encontrar discursos que relacionan directamente a las competencias con la formulación de objetivos conductuales, es posible también encontrar discursos que reivindican la EBC como la alternativa más viable en el campo curricular para responder a los retos de la formación en el presente milenio. Hay un aspecto que llama poderosamente la atención y es que este tipo de propuesta curricular se encuentra muy ligada a sistemas educativos de corte técnico y tecnológico: Sistema de educación vocacional y capacitación



de Australia (p. 40), Instituto Politécnico Nacional de México, quien a través de una reforma académica adoptó el sistema de competencias y de alguna forma también el Gobierno colombiano a través de los decretos que reglamentan la creación de los programas de pregrado, como el 2566 del 2004 expedido por el Ministerio de Educación Nacional.

Es difícil sostener que la FPBC sea simplemente un refrito de los planes de instrucción de los años sesenta; en realidad, el planteamiento actual del sistema de competencias, si bien mantiene algunas características del anterior sistema como la educación centrada en el aprendizaje, diversos estilos de aprendizaje, definición a priori de las conductas a lograr, apropiación algunas nuevas como la participación activa del estudiante, determinación de los contenidos curriculares a partir del quehacer de los expertos en los lugares de trabajo, privilegia el uso del conocimiento, a la producción del conocimiento, la alternancia (aulas académicas y lugares de trabajo) (Barrón, 2000, p. 30), la formación polivalente (dispositivo pedagógico de los sistemas socialistas) y la capacidad de transferencia de las habilidades y destrezas adquiridas de un contexto a otro:

El enfoque de la educación basada en competencias se fundamenta en la capacidad para realizar determinado tipo de tareas o actividades con un alto nivel de calidad, el concepto incluye también la capacidad de transferir los conocimientos y habilidades a situaciones nuevas dentro del área laboral específica y más allá de ésta a profesiones y ocupaciones afines, que permitan la adaptación de los profesionistas a circunstancias cambiantes. (Rodríguez, Gutiérrez, Rosado, Vargas & Cuevas, 1998, p. 21)

Este enfoque curricular presenta tres tipos de competencias: técnica o del saber referencial, competencia metodológica o saber hacer, y competencia social y participativa o saber ser y convivir e incluso otras autoras como Braslavsky, citada por Barrón (2000, p. 34), nos refiere que el perfil del ciudadano del futuro tendrá las siguientes competencias: comunicacionales para la utilización de los diferentes códigos de la comunicación; competencias socio-históricas o de conciencia de la historia y una profunda formación ética; competencias matemáticas, como estrategia en los procesos de razonamiento; competencias científicas, con la finalidad de proporcionar métodos sistemáticos de investigación; competencias tecnológicas para el uso del conocimiento científico;



competencias ecológicas, para desarrollar el sentido y la práctica del desarrollo humano sustentable; y, las competencias críticas y creativas para el análisis, interpretación y valoración de las diferentes situaciones.

No hay duda que en la formulación de Braslavsky encontramos una visión integral de la formación y evidencia que realmente el sistema curricular basado en competencias tiene diversas interpretaciones y diversos discursos, pero siempre hay una constante: la FPBC atiende a las necesidades del capital en el mundo actual: competitividad, productividad, eficacia, eficiencia, lucro permanente, utilidades inmediatas, inversión productiva, comercialización del conocimiento y capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes, se encuentra anclado en el paradigma tecnológico-educativo, según Pérez citada por (Didriksson, 2000a, p. 22), dominante en el marco de la globalización y que favorece el desarrollo y concreción del nuevo proyecto cultural y su reproducción.

Más allá de las buenas intenciones de Braslavsky y de Gonczi (citado por Malagón, 2004), de darle al sistema curricular por competencias una dimensión para la formación integrado-relacional u holística, en la práctica se trata de un sistema que busca estrechar los lazos entre la formación profesional y las actividades laborales y productivas a partir de considerar que el referente fundamental en la definición de los contenidos curriculares, lo constituyen las competencias laborales que se deducen directamente de las áreas de trabajo:

Elaborar una propuesta de currículo que contribuya a una formación profesional específica implica conocer el ámbito laboral, delimitar y organizar el saber vinculado a la realización de una práctica productiva determinada y considerar las condiciones del espacio institucional en el que habrá de efectuarse la enseñanza.

De esta manera, la elaboración y el mejoramiento continuo de un plan de estudios admite ser considerado como un proceso de trabajo cuyo desenvolvimiento se guía por referentes esenciales, considerados como aquellos elementos puntuales, seleccionados del universo que impactan la formación del profesional y su desempeño laboral, como las competencias laborales, en las cuales se definen los contenidos de trabajo de la práctica productiva, y el espacio institucional en el que se



especifican las condiciones en un periodo y situación dada de un ámbito educativo concreto (Rodríguez, et al., 1998, p. 22).

Se trata entonces, para el caso de la experiencia en el IPN, de construir el proyecto curricular a partir de los contenidos de las prácticas productivas en un desempeño laboral específico.

Con el sistema de competencias se resuelve de alguna forma la vinculación de la universidad con el sector productivo por cuanto las determinaciones de los contenidos curriculares devienen de las prácticas laborales de aquellos que poseen la experticia. A manera de ejemplo, observemos la propuesta del IPN para un diseño curricular por competencias (Rodríguez, et al., 1998, p. 20), de ahí se puede inferir con claridad que los referentes externos y en particular las competencias laborales constituyen los saberes teóricos y prácticos sobre los cuales se procede a determinar los contenidos y los perfiles correspondientes. Es sin duda una propuesta curricular de adecuación del programa a los requerimientos del sector laboral que ha constituido el marco referencial para el programa. El horizonte de la formación por competencias termina en los espacios del desempeño laboral. Es a todas luces una propuesta claramente instrumentalista.

Finalmente, es conveniente expresar y en las conclusiones de la tesis lo observaremos con mayor claridad, que existe una relación de continuidad entre las perspectivas curriculares, los modelos operativos para su concreción, los enfoques de la Educación Superior y las diferentes concepciones sobre la sociedad y su desarrollo.

Se podría afirmar que todas las perspectivas curriculares analizadas comportan aspectos de pertinencia curricular de acuerdo a como entienden las relaciones con el entorno: el racionalismo tecnológico lo hace a partir de considerar que “Su intención última es preparar al sujeto-niño para que se convierta en un adulto capaz de interactuar activa y eficientemente con su medio, de suerte que contribuya a mantener el equilibrio de la sociedad y propenda a su perfeccionamiento” (Magendzo, 1996, p. 19). En el mismo sentido, la perspectiva práctica o teoría deliberadora de Schwab (Westbury, 2002), entiende el currículo como un proyecto capaz de transformar a los docentes de seres pasivos a seres activos con posibilidades de construir sus



propias teorías a partir de sus propias experiencias, lo que significa una relación estrecha con su propia y su propio contexto. Schwab lo reafirma así:

Las teorías del currículum y de la enseñanza y el aprendizaje, no pueden por sí solas decirnos qué y cómo enseñar, porque las cuestiones de qué y cómo enseñar surgen en las situaciones concretas, llenas de detalles particulares y concretos de tiempo, lugar, personas y circunstancias (Contreras, 1994, p. 197).

La perspectiva emancipadora comporta un paradigma bastante alejado de los dos anteriores sobre la base de que entiende la relación del currículo con el entorno a partir de la acción crítica y la acción transformadora. Las preguntas que esta perspectiva se hace sobre la educación y la sociedad trascienden el establecimiento y van más allá de ajustar métodos, adecuar contenidos y modificar proyectos. La construcción del proyecto curricular se hace a partir de considerar que no se trata de armonizar el sujeto con el contexto o de retomar la práctica como la fuente para la construcción de los saberes, sino de proyectar la formación como una acción transformadora (Peralta, 1996, p. 32).





Fuente: Freepik.es

Capítulo 4

DISEÑO CURRICULAR



4.1. Introducción

Se ha hecho referencia y se ha reconocido la diversidad de ideas y concepciones que circulan en relación al currículo, y esto mismo se refleja en el Diseño Curricular, sobre el cual también circulan diversas miradas que son influenciadas por los momentos históricos y las perspectivas teóricas de los autores e investigadores.

El surgimiento de los estudios sobre el diseño curricular, fueron gestados a partir de la década del 30 en los Estados Unidos al surgir la necesidad por parte de la comunidad académica de mejorar la calidad y la eficiencia educativa, por lo cual los procesos educativos se ponen en coherencia con los procesos de desarrollos industriales, llegando a lo que Díaz (1993), denomina “pedagogía industrial”.

A partir de esto, en décadas posteriores a la segunda guerra mundial, se consolida el campo del diseño curricular al buscar que la educación fuera la piedra angular que aportaría al desarrollo económico e industrial. Bajo estos intereses y en el proceso de establecimiento y concreción del “Qué” y “Cómo enseñar”, surgen diversas corrientes como la psicología conductista, la tecnología educativa, la enseñanza programada, el enfoque de sistemas, la psicometría, la teoría curricular clásica. De esta manera se establecen constructos teóricos y metodológicos de la Pedagogía estadounidense, que en contraposición al enciclopedismo promueve la educación científica. Estas corrientes educativas orientadoras para los diseños curriculares, impactaron fuertemente en los países latinoamericanos especialmente la teoría y modelos curriculares clásicos, la planeación educativa, la tecnología educativa y los modelos de evaluación asociados a las mismas. (Díaz, 1993)



Para Díaz (1993), el campo del diseño curricular surge, en gran medida, a la par de los avances en materia de planeación educativa, y a partir de la década de los años 60', se le ubica como una subclase o subsistema de ésta. Desde el enfoque sistémico, se conceptualiza a la planeación educativa como "el proceso que busca prever diversos futuros en relación con los procesos educativos; especifica fines, objetivos y metas, permite la definición de cursos de acción y, a partir de estos, determina los recursos y estrategias más apropiados para lograr su realización" (Llarena, McGinn, Fernández & Álvarez, 1981, p. 432, citado por Díaz, 1993, p. 4).

4.2. Aproximación conceptual al diseño curricular

En relación con las dinámicas estructurales que surgen en el desarrollo de la consolidación del concepto de currículo, se aprecia que el campo del currículo se configura en la acción de tres procesos de regularización funcional que permiten analizar el currículo en los procesos de estructuración institucional (Malagón, Machado & Rodríguez, 2013).

Así, el primer proceso es la gestión curricular, en el cual se aprecian como elementos de estructuración institucional, mecanismos de control, contextos de interacción y funciones productivas, ya que de esta forma el currículo se entiende como

El proceso de diagnóstico contextualizado, que sustenta una planeación en función de las demandas y necesidades, que contribuyen a las metas de la sociedad... teniendo en cuenta los cambios que se dan en el campo científico y tecnológico, y las transformaciones políticas, sociales, culturales, ocupacionales (...) para coadyuvar a la construcción de un ciudadano integral e integrado al desarrollo social y económico" (Franco et al., 2000, p. 53, citado por Malagón et al., 2013).



El diseño curricular también se entiende como "las acciones organizacionales en relación con el currículo, para favorecer los cambios y el desarrollo curricular" (Malagón, 2009, p. 13), se estima como elemento de estructuración institucional la orientación u objetivo general que se desprende de la intención explícita de mejoramiento del currículo.

De esta manera, la gestión curricular como proceso de regularización en la configuración del campo del currículo, que responde a una dimensión administrativa, se comprende como mecanismos de control y planeación institucional sobre contextos de interacción social y tecnológica, que se hacen funcionales en la producción de conocimientos y en la construcción de ciudadanos, que tiene como objetivo general el desarrollo y el mejoramiento del currículo, en un ambiente corporativo de búsqueda de eficiencia (Malagón, et al, 2013).

Por otra parte, el segundo proceso que configura el campo del currículo es el diseño curricular, entendido por Franco, et al. (2000, citado por Malagón, et al, 2013) como el proceso que va desde lo social a lo institucional, que atiende a las necesidades y demandas de un contexto sociocultural determinado, que organiza diferentes elementos como acuerdos disciplinares, contenidos, estrategias pedagógicas, en una estructura orgánica que determina la distribución de responsabilidades, roles y funciones, en correspondencia con los lineamientos definidos en un cuerpo de gestión que define recursos y adecuación de ambientes de aprendizaje, en el que intervienen distintas instancias como actores. Se observan como elementos de estructuración institucional, la sistematización cognitiva, el contexto determinado, la conjugación de saberes y conocimientos, las formas administrativas y de gestión, así como los actores en relaciones y orientaciones específicas.

A su vez, Guarro (2002), la presenta como un “desarrollo no lineal del proceso de construcción, que necesita de cierta previsión, de la práctica y del conjunto de implicados, a través de un flujo constante de decisiones acerca de las acciones que se deben llevar a cabo” (p. 161), se consideran como elementos de estructuración institucional el control del carácter problemático del proceso y la toma de decisiones continua.

De modo que el diseño curricular responde a una dimensión creativa, se comprende como la sistematización cognitiva de un contexto determinado, en el que se conjugan saberes y conocimientos, así como formas administrativas y de gestión, con la participación de actores con orientaciones específicas, en un proceso de carácter problemático que es controlado por una toma de decisiones continua entre los participantes (Malagón, et al, 2013).



Finalmente, el tercer proceso es la organización curricular, que es presentado por Guarro (2002), como

El conjunto de elementos complementarios que incluyen los contenidos y las experiencias de aprendizaje... referidos a dos procesos, la secuenciación, como orden en que se enseña cada contenido y su desarrollo específico a lo largo de una etapa o ciclo, y la estructuración, como el tipo de relaciones que se establecen entre los distintos tipos de contenido, teniendo en cuenta dos principios, el de practicidad, como el nivel de abstracción adecuado al contenido que se enseña, y el de coherencia, como la conexión entre los sucesivos aprendizajes (p. 85).

Así, la organización curricular como proceso de regularización en la configuración del campo del currículo, que responde a una dimensión técnica, se entiende como un proceso de sistematización progresiva que busca relacionar conocimientos específicos a experiencias determinadas, calibrados con dispositivos de control y de racionalización, teniendo de presente una orientación de utilidad inmediata (Malagón, et al, 2013).

En términos más prácticos el diseño curricular a través de procesos dinámicos, continuos y participativos, estructura y organiza los elementos y los procesos orientados a construir y establecer una propuesta curricular, el cual es específico y surge de las necesidades particulares y en coherencia y correspondencia con los Proyectos Educativos de las instituciones educativas, el cual no únicamente orienta los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también, lo pedagógico, la gestión del currículo, el desarrollo estudiantil y desarrollo comunitario y administrativo. La concreción de los diseños curriculares se evidencia en su praxis, debiendo ser flexible y coherente con el contexto (Luna & López, 2011).

4.2.1. Modelos de Diseño Curricular



Los modelos de diseño curricular no poseen una única forma para orientar su desarrollo debido a que existen diferentes teorías y modelos curriculares, que permite abordar las problemáticas educativas de diversas formas, por lo que no es posible encontrar un único modelo que permita dar soluciones integrales, pues la praxis curricular implica procesos complejos

donde además de los aspectos relacionados a la enseñanza, el aprendizaje, la gestión, influyen los siguientes aspectos o dimensiones que hacen parte de los procesos educativos y por supuesto del diseño curricular (Luna & López, 2011).

- **Dimensión Epistemológica.** Se requiere disponer conocimientos relacionados al hecho educativo, su naturaleza, teorías, el estatuto epistemológico de cada una de las disciplinas, sus métodos. De igual manera debe existir una concepción de humano, de su educabilidad y los aspectos cognitivos implicados en los procesos de aprendizaje.
- **Dimensión Social.** Los contextos sociales, culturales, políticas, económicos influyen significativamente en el entorno educativo, por lo cual el currículo debe promover la adquisición de saberes que tengan significación y relevancia en la solución de problemas críticos y cotidianos, incidiendo decidida y explícitamente en la formación crítica, humanista y social de los estudiantes (Díaz, 1988; Pérez, 1981, Díaz, 1987, citado por Díaz, 1993).
- **Dimensión Psicoeducativa.** Aborda las teorías del aprendizaje, de la instrucción, de la motivación humana, llevándonos a cuestionar los modelos psicopedagógicos y de formación docente, en un intento por derivar de ellos estrategias, materiales, instrumentos de evaluación, dinámicas de trabajo, etc., aplicables en el aula.
- **Dimensión técnica.** Hace referencia a los lineamientos procedurales aplicables en cuestiones de diseño curricular. Nuevamente, ser mucho más útil un enfoque heurístico (abierto, flexible, adaptable) que uno algorítmico (en el sentido de recetas lineales, rígidamente prescritas).

Se presenta a continuación la recopilación de los modelos o perspectivas de diseño curricular más representativos e influyentes en el campo curricular propuestas por Frida Díaz (1993), las cuales se consolidaron en los 60 y 70 y en los 80 fueron motivo de crítica y de reconceptualización de sus planteamientos. Estos enfoques están centrados en las corrientes tecnológicas, críticas alternativas (o también llamada sociopolítica o reconceptualista), y psicopedagógica o constructivista.



Tabla 1. Modelos teóricos de diseño curricular

<p>El Currículum como Estructura Organizada de Conocimientos</p>	<p>Aquí, se hace énfasis en la función transmisora y formadora de la escuela, frecuentemente con base en una concepción disciplinar del conocimiento científico, orientado a desarrollar modos de pensamiento irreflexivo acerca de la naturaleza y la experiencia del hombre. De esta manera, la elaboración del currículum se centraría en la expresión de la estructura sustantiva y sintáctica de las disciplinas que lo fundamentan; la integración equilibrada de contenidos y procesos, de conceptos y métodos, así como el desarrollo de modos peculiares y genuinos de pensamiento (aprender a pensar).</p> <p>Como ejemplos, se cita a Schwab, Phenix y Belth entre algunos de los autores más importantes de este enfoque.</p>
<p>El Currículum como Sistema Tecnológico de Producción</p>	<p>El currículum se convierte en un documento donde se especifican los resultados obtenidos en el sistema de producción. Aquí, el currículum se elabora desde una concepción tecnológica de la educación. Como autores destacados de este enfoque, encontramos a Popham y Baker, que conciben al currículum y su diseño como una declaración estructurada de objetivos de aprendizaje; Mager, quien propone que dichos resultados se traduzcan en comportamientos específicos definidos operacionalmente; y Gagné, que aboga por la conformación de un conjunto de unidades de contenido susceptibles de ser adquiridas bajo un conjunto singular de condiciones de aprendizaje.</p> <p>De esta forma, la elaboración del currículum se refiere a la especificación de intenciones, más que a la delimitación de medios o estrategias particulares. También puede citarse aquí a Johnson, quien no reduce su propuesta a objetivos conductuales, sino que incluye toda aquella riqueza cultural que se considera apropiada para la supervivencia de la comunidad, a la vez que es susceptible de aprendizaje.</p>
<p>El Currículum como Plan de Instrucción</p>	<p>En este enfoque se cita a autores como Taba y Beauchamp, quienes conciben al currículum como un documento que planifica el aprendizaje y, en este sentido, se diferencia de los procesos de instrucción a través de los cuales se desarrolla dicho plan.</p> <p>Considera la elaboración y especificación de objetivos, contenidos, actividades y estrategias de evaluación. Incide en el campo de la planificación racional de la intervención didáctica en todas sus dimensiones, puesto que abarca tanto una teoría curricular como una teoría de la instrucción.</p>



<p>El Currículum como un Conjunto de Experiencias de Aprendizaje.</p>	<p>En contraposición a la idea del currículum como programa de contenidos, se le concibe como un conjunto de experiencias educativas planificadas, propiciadas por el docente y la institución escolar. Se ubican aquí, con ciertos matices, las ideas de autores como Tyler, Saylor y Alexander.</p>
<p>El Currículum como Reconstrucción del Conocimiento y Propuesta de Acción</p>	<p>En una marcada oposición a las posturas anteriores, centra la problemática curricular en el análisis de su práctica y en la solución de problemas. Postula la necesidad de integrar el currículum y la instrucción de una manera unitaria y flexible, que oriente la práctica. Así, se afirma la autonomía del docente y surge la exigencia de elaborar proyectos curriculares relevantes para el alumno. Como fases importantes para la elaboración de dicha propuesta educativa se propone planificar, evaluar y justificar el proyecto curricular. Pueden citarse los trabajos de Schwab, Eisner y Stenhouse como representativos de esta aproximación. Trata de lograr una propuesta integrada y coherente que no especifica más que principios generales para orientar la práctica escolar como un proceso de solución de problemas. Al acentuar el interés por el estudio de los fenómenos que ocurren en el aula, se consideran tanto los aprendizajes explícitos y planificados, como aquellos no previstos. Esto permite distinguir la influencia de tres tipos de currículum: el formal o explícito, el oculto y el ausente.</p>

Fuente: adaptado de Díaz (1993)

4.2.2. Metodologías y fases para la construcción curricular

En relación a las metodologías de diseño curricular, Díaz (1981 citado por Díaz, 1993), señala que es complejo definir una única metodología cuando existen tan variadas perspectivas en la teoría curricular, “hablar de diferentes aproximaciones teórico-metodológicas al diseño curricular implica hacer referencia al concepto de modelo curricular, el cual permite la concreción de proyectos específicos y ser aplicado genéricamente en una amplia variedad de propuestas” (Díaz, 1993, p. 10).

A continuación, se describen algunas propuestas metodológicas que han sido clasificadas como clásicas, tecnológicas, sociopolíticas y constructivistas, donde, aunque cada una de ellas guarda relación con enfoques teóricos, se especifican aquí los aspectos procesuales.



Tabla 2. Metodologías clásicas del diseño curricular

METODOLOGÍAS CURRICULARES CLÁSICAS

Constituyen piedras angulares en el campo del diseño curricular influyendo de manera definitiva en las concepciones y normatividad de las instituciones educativas respecto de la elaboración de sus planes curriculares.

<p>1. Propuesta curricular de Ralph Tyler - 1979</p>	<p>Delimita las metas y objetivos educativos que son imprescindibles, y que posteriormente son criterios que guían la selección del material instruccional, los contenidos del programa, los procedimientos de enseñanza y preparar los exámenes. El diseño curricular trata de dar respuesta a las siguientes cuestiones: ¿Qué fines desea alcanzar la escuela? De todas las experiencias educativas que pueden brindarse, ¿cuáles ofrecen probabilidades de alcanzar esos fines? ¿Cómo se pueden alcanzar de manera eficaz esos fines? ¿Cómo podemos comprobar que se han alcanzado los objetivos propuestos? De esta manera, el diseño del currículum, en la acepción tyleriana, se refiere a las características que lo definen como un producto de la planificación.</p>
<p>2. Propuesta curricular de Hilda Taba - 1962</p>	<p>Su propuesta parte de la investigación de las demandas y requisitos de la cultura y la sociedad, tal análisis constituye una guía para determinar los objetivos de la educación, seleccionar los contenidos, las actividades de aprendizaje y evaluación. De estos elementos propone las siguientes fases para el diseño curricular: Diagnóstico de necesidades. Formulación de objetivos. Selección del contenido. Organización del contenido. Selección de actividades de aprendizaje. Organización de actividades de aprendizaje. Sistema de evaluación.</p>
<p>3. Propuesta curricular de Mauritz Johnson</p>	<p>Concibe al currículum como una serie de resultados del aprendizaje, previamente estructurados e intencionales, en relación con diversas áreas de contenido. El proceso de selección de los resultados que se esperan del aprendizaje es determinante para formular un currículum: debe realizarse con una previa delimitación de criterios, que se encuentran en la cultura disponible, la cual puede ser disciplinaria o no disciplinaria. Los resultados del aprendizaje no se restringen a objetivos conductuales observables, pues el diseño curricular no se agota en la planificación de actividades de enseñanza orientadas al entrenamiento, también incluye acciones tendientes a formar y educar ciudadanos.</p>



Tabla 3. Metodologías tecnológicas y sistémicas del diseño curricular

METODOLOGÍAS CURRICULARES DESDE UN ABORDAJE TECNOLÓGICO Y SISTÉMICO

Estas propuestas, basadas en modelos de planificación racional o tecnológico, han generado aportes importantes al currículo, específicamente en la búsqueda de claridad y precisión, el interés por dar coherencia e integrar los elementos curriculares, el alejamiento de prácticas intuitivas y asistemáticas poco fundamentadas, etc. No obstante, también son objeto de importantes críticas, al apoyarse en una racionalidad tecnológica en ocasiones reduccionista, su visión del fenómeno educativo se presenta demasiado mecanicista, simple y fragmentada (Pansza, 1981 citado por Díaz, 1984).

<p>1. Propuesta de Raquel Glazman y María De Ibarrola. 1978</p>	<p>Dirigida al diseño de planes de estudios de las licenciaturas universitarias, viene a ser una importante expresión de los planteamientos de Tyler y Taba, tratando de adaptarlos al diseño curricular en el contexto latinoamericano.</p> <p>El modelo que proponen puede dividirse en cuatro etapas:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Determinación de los objetivos generales del plan de estudios.2. Operacionalización de los objetivos: los objetivos específicos (constituyen el plan de estudios) y agrupación de los objetivos específicos en conjuntos (constituyen los cursos).3. Estructuración de los objetivos intermedios (Determinación de metas de capacitación gradual).4. Evaluación del plan de estudios. Incluye como subetapas:<ul style="list-style-type: none">- Evaluación del plan vigente.- Evaluación del proceso de diseño.- Evaluación del nuevo plan.
<p>2. Propuesta curricular de José Antonio Arnaz (1981)</p>	<p>Postula una metodología de desarrollo curricular que ha tenido amplia difusión en las instituciones educativas de nivel superior, la cual consta de las etapas siguientes.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Formulación de objetivos curriculares tomando como criterios esenciales la delimitación de necesidades, las características del alumno a ingresar y la elaboración de un perfil del egresado.<ol style="list-style-type: none">1.1. Elaboración del plan de estudios.1.2. Diseño del sistema de evaluación.1.3. Elaboración de cartas descriptivas para cada curso.2. Instrumentación de la aplicación del currículum, considerando entrenamiento de profesores, recursos didácticos, ajustes al sistema administrativo, etc.3. Aplicación del currículum.4. Evaluación del currículum (el sistema de evaluación, las cartas descriptivas, el plan de estudios y los objetivos curriculares).



<p>3. Propuesta curricular de Víctor Arredondo (1979)</p>	<p>Metodología que presenta una marcada orientación hacia el estudio de la problemática de la sociedad, del mercado ocupacional y el ejercicio profesional.</p> <p>Análisis previo: aquí se realiza una evaluación del currículum vigente. Detección de necesidades nacionales en relación con el ejercicio profesional</p> <p>Delimitación del perfil profesional del psicólogo.</p> <p>Mercado de trabajo del profesional egresado.</p> <p>Recursos Institucionales.</p> <p>Análisis de la población estudiantil.</p>
---	---

Fuente: adaptado de Díaz (1993)

Tabla 4. Metodologías de diseño curricular desde un abordaje crítico y sociopolítico

METODOLOGÍAS DE DISEÑO CURRICULAR DESDE UN ABORDAJE CRÍTICO Y SOCIOPOLÍTICO

Estas propuestas poseen muy diversos orígenes e intenciones. Comparten el rechazo a los enfoques tecnológicos, a la visión psicologista del currículum y se centran en el vínculo instituciones educativas-sociedad, donde se resalta la problemática social, política e ideológica de lo curricular.

Son propuestas altamente flexibles e inacabadas, ya que requieren de la asimilación de la historia, cultura, conocimientos, tradiciones, valores, ideología, etc. que se desprenden del contexto social particular donde está inserta una institución escolar concreta. Así, son propuestas que se reconstruyen situacionalmente, para cada escuela en lo particular.

<p>1.Propuesta de Lawrence Stenhouse (1975)</p>	<p>Se opone al modelo por objetivos, considera que es posible un diseño curricular racional, fundamentado en la especificación de contenidos y principios de procedimiento.</p> <p>Hace hincapié, en la relevancia de los contenidos vinculados a procesos de investigación y solución de problemas orientados a que el docente y los alumnos deriven métodos de pensamiento creador, trascendiendo la simple acumulación de saberes acabados.</p> <p>Señala que no deben preespecificarse ni los objetivos ni los contenidos curriculares, por el contrario, es preciso plantearse problemas y temas relativamente amplios para que los sujetos elaboren no sólo el currículum, sino las estrategias y procesos requeridos para solucionar las problemáticas que les son relevantes.</p>
---	---



2.Enfoque Reconceptualista	<p>Se contraponen a los modelos tecnológicos. Retomar postulados de autores como Apple, Giroux, McLaren y Schwab. En este enfoque hay una ausencia real de diseño curricular fijo y estructurado.</p> <p>Esta línea de pensamiento, emparentada con el paradigma hermenéutico y metodología etnográfica y naturalista, considera de índole práctica y no teórica los problemas que definen el diseño y desarrollo del currículum.</p>
3. Propuesta curricular Modular por Objetos de Transformación	<p>Se opone al diseño curricular por asignaturas, aboga por el diseño curricular modular por objetos de transformación, que consiste en la integración del contenido a partir de un problema de la realidad, que se toma como tal, en su totalidad y como proceso, para explicarlo por la vía de la acción sobre el estudio interdisciplinar.</p> <p>Fue desarrollada en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), plantel Xochimilco (México), en un intento por afrontar de manera diferente la problemática curricular desde categorías propias, como práctica profesional, enseñanza modular, objetos de transformación, entre otras.</p>

Fuente: adaptado de Díaz (1993).

Tabla 5. Metodologías de diseño curricular desde un enfoque constructivista

METODOLOGÍAS DE DISEÑO CURRICULAR DESDE UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA

Vinculados al constructivismo psicológico. Esta concepción postula que el conocimiento se produce mediante un prolongado proceso de construcción, elaboración de esquemas, modelos, teorías, que inducen al aprendiz a su contrastación y replanteamiento.

Considera conveniente disponer de un modelo de diseño curricular base, unificado para toda la enseñanza obligatoria (desde preescolar hasta secundaria, en las modalidades normal y especial) que responda a principios básicos y adopte una misma estructura curricular en dichos niveles. Por supuesto, se acepta que a la par debe ser lo suficientemente flexible para adaptarse a cada situación particular.

1.Propuesta de César Coll (1987-1990),	<p>Sin dejar de reconocer el peso que tienen en la estructuración del currículum escolar los aspectos antropológicos, disciplinares, pedagógicos y sociales, el autor desarrolla los de tipo psicológico ya que, en su opinión, afectan a todos los elementos configurativos del currículum.</p> <p>Considera conveniente disponer de un modelo de diseño curricular base, unificado para toda la enseñanza obligatoria (desde preescolar hasta secundaria, en las modalidades normal y especial) que responda a principios básicos y adopte una misma estructura curricular en dichos niveles. Por supuesto, se acepta que a la par debe ser lo suficientemente flexible para adaptarse a cada situación particular.</p>
--	---



El marco de referencia del modelo lo constituyen los enfoques cognitivos en sentido amplio, destacando los siguientes: la teoría genética de Jean Piaget: la teoría del origen sociocultural de los procesos psicológicos superiores de Vygotsky: la psicología cultural de Michael Cole: la teoría del aprendizaje verbal significativo de David Ausubel: la teoría de la asimilación de Mayer: las teorías de los esquemas inspiradas en el enfoque del procesamiento humano de información, y la teoría instruccional de la elaboración de Merrill y Reigeluth.

Fuente: adaptado de Díaz (1993).

Los procesos educativos requieren del establecimiento de acciones anticipadas y de una planificación, que implica considerar una serie de fases que aseguren la coherencia e integración de todos los elementos implicados en las acciones educativas. En este sentido se encuentran en diversas propuestas de fases para el diseño curricular, planteadas desde las perspectivas teóricas de diversos autores, donde por ejemplo se encuentran:

Acuña (1979, citado por Díaz, 1993), postula las siguientes:

- Fase 1. Estudio de la realidad social y educativa.
- Fase 2. Establecimiento de un diagnóstico y un pronóstico con respecto a las necesidades sociales.
- Fase 3. Elaboración de una propuesta curricular como posibilidad de solución de las necesidades detectadas.
- Fase 4. Evaluación interna y externa de la propuesta.

Cantón y Pino (2011), proponen:

1. La consideración de las teorías educativas, de aprendizaje y del currículo, así como de las políticas educativas y curriculares de la administración educativa.
2. El diagnóstico de problemas, necesidades, expectativas y aspiraciones de los destinatarios, sociedad, familias, padres y alumnos.



3. La consideración de los elementos del currículo, su estructura, organización y modelo concreto.
4. La consideración de los espacios físicos, temporales y de recursos para su puesta en práctica y desarrollo.
5. La previsión de la evaluación del propio diseño curricular y su proyección en la práctica. (p. 79)

Arredondo (1981, citado por Díaz, 1993), establece procesos dinámicos, continuos y participativos y técnicos a través de las siguientes fases:

- Análisis previo de las características, condiciones y necesidades del contexto social político, económico y educativo del educando, y de los recursos disponibles y requeridos.
- Diseño curricular.
- Aplicación curricular.
- Evaluación curricular.

Básicamente los diferentes autores plantean el desarrollo de las siguientes cuatro fases, donde cada una implica:

- *Inicio*: Implica que previo al diseño se debe cuestionar sobre la pertinencia de la propuesta o proyecto curricular, siendo esto un mecanismo para evitar tomar decisiones equivocadas en las otras fases del diseño.
- *Análisis*: de las fuentes internas y externas relacionados con el proyecto curricular, insumos reales y contextuales que permiten establecer la pertinencia y necesidad del proyecto.
- *Diseño*: es la fase donde se concreta y construye el proyecto curricular teniendo en cuenta los fundamentos epistemológicos, áreas de acción, dominios, competencias, entre otros.
- *Implementación*: permite una correcta implementación o puesta en marcha del proyecto curricular que dentro de esto requiere, socialización del proyecto, capacitación y puesta en marcha.



- *Evaluación*: es la etapa final y una de las más importantes del proceso ya que implica la evaluación de las anteriores fases y se asume el análisis constante y permanente del desarrollo del currículo (Luna y López, 2011).

4.2.3. La Flexibilidad curricular

Es considerada como una “herramienta metodológica” (Díaz, 2002, p. 62 en Orozco, 2001, p. 169), para redimensionar los currículos y darles un sentido diferente a los procesos de reforma curricular. A diferencia de los sistemas modular, por competencias, disciplinar o centrado en problemas, la flexibilización aparece como una característica que se puede adicionar o no a una propuesta curricular. Esto es, un proyecto curricular podría ser rígido o flexible, dependiendo de sí la estructuración curricular contiene ese aditamento.

La flexibilización es una categoría importada particularmente del entorno económico que fundamenta el modelo actual de la producción, denominado producción flexible, en contraposición al modelo fordista de producción en serie y en línea. Sin duda el modelo de producción actual comporta un esquema complejo, diverso y cambiante, en donde la flexibilización de los procesos, de las formas de administración, de distribución y de la naturaleza misma de los productos, involucra esa característica. Como había sucedido con el mismo tema del currículo a comienzos del siglo XX, los modelos de administración de los procesos productivos (taylorización), fueron trasladados a la educación, de igual manera, ahora, se produce ese traslado de concepto de flexibilización:

Sin embargo, antes de iniciar una exposición sistemática de nuestra aproximación es necesario establecer que el concepto de flexibilidad tiene una significación polisémica. Proviene de diversos enfoques disciplinarios, su surgimiento proviene con claridad del ámbito laboral, algunas ramas de la administración de empresas y de la psicología laboral. Recientemente se traslada al ámbito de la educación (Díaz, 2000, p. 176).



el término *flexibilización*, en algunos casos como elemento de decoración y en otros como una propuesta comprometida con el funcionamiento no sólo curricular sino institucional. Diversos sentidos tienen el término en el ámbito universitario:

- *Flexibilidad curricular*, apunta a un proceso de “apertura y redimensionamiento de la interacción entre las diversas formas de conocimiento –u objetos de aprendizaje- que constituyen el currículo”. Se trata entonces de adecuar el currículo a las dinámicas cambiantes tanto de los saberes como de su relación con el entorno (educación-trabajo). Se refiere también la flexibilidad curricular a la apertura de los límites entre los diferentes campos y áreas del conocimiento para fortalecer su interacción y las posibilidades de integración conceptual y práctica; igualmente, a las posibilidades de diversificar la oferta de cursos y actividades prácticas para una formación acorde con las necesidades de los estudiantes. (Díaz, 2002, p. 63)
- *Flexibilización académica o académico-administrativa*, referida fundamentalmente a la generación de procesos organizativos horizontales, abiertos, dinámicos, interactivos que faciliten el tránsito de los saberes y de los sujetos sin la rigidez de las estructuras tradicionales.
- *Flexibilización pedagógica*, se refiere a la posibilidad de desarrollar diversas formas para la apropiación, socialización, reconstrucción y producción del conocimiento. La interacción enseñanza-aprendizaje puede darse en contextos diversos y con roles diferentes por parte de los sujetos pedagógicos. (Díaz, 2002, p. 62)

La utilización del concepto de flexibilización en los procesos curriculares parece que tiene desarrollos desiguales en el ámbito universitario, ya que hay instituciones que han mantenido el modelo disciplinar del currículo y han favorecido la flexibilización, creando currículos complementarios, optativos y de elección personal; otras instituciones, han profundizado a tal punto que han adoptado la flexibilización curricular como una política institucional y han realizado una reforma en el conjunto de los programas para estructurarlos con base en los criterios de flexibilidad



(por ejemplo, la Universidad Autónoma de Baja California en México) o también las diversas experiencias expuestas y analizadas por Clark (2000), en “Creando universidades innovadoras: estrategias organizacionales para su transformación” (p. 28).

Los sistemas de acreditación de los diferentes países incluyen tanto en sus motivaciones como en su normatividad los criterios de flexibilización como criterio de calidad, al lado de criterios como la pertinencia y la equidad, sólo que en el concepto del autor la flexibilidad, la equidad y la innovación son criterios que fortalecen la pertinencia curricular e institucional. Es difícil que los currículos puedan ser pertinentes si carecen de flexibilidad en su estructura y en su desarrollo y es difícil que puedan ser pertinentes si no apuntan a favorecer y a integrar el conjunto social.

La flexibilización se ha ido generalizando como una *conducta organizacional*, tanto en el campo de la producción económica como en los otros campos y ese hecho favorece enormemente los procesos de pertinencia entre las universidades y el entorno social. Por lo demás Gibbons (1998), al plantear el Modo dos de producción del conocimiento como alternativa al Modo tradicional centrado en las disciplinas y en las aulas, hace que se flexibilicen los procesos de producción del conocimiento y de la formación profesional, por cuanto acerca los contextos de producción del conocimiento (en los campos de aplicación) y los de utilización de ese conocimiento.

Claro este proceso del paso de la producción académica del conocimiento y su utilización como insumo pedagógico a la producción del conocimiento, a partir de los campos de su aplicación y la utilización productiva y comercial, no es tan sencillo como parece a primera vista, pero, la flexibilización curricular y pedagógica y la apertura institucional, favorece sin duda una mayor dinámica de pertinencia entre el entorno universitario y el entorno social.



En Colombia el Enfoque de Flexibilización se ha introducido en la dinámica de las reformas, cambios y transformaciones de la Educación Superior, especialmente a partir de la expedición de la Ley 30 de 1992 y de los procesos de acreditación, pero a diferencia de experiencias como la mexicana en donde algunas universidades optaron por ajustar sus

currículos bajo las estrategias de la flexibilización, las universidades colombianas lo han hecho en el marco de la acreditación, por cuanto el sistema como tal y la misma normatividad exigía introducir cambios en esa perspectiva.

Precisamente el ICFES, con el propósito de establecer los avances en materia de flexibilización, realizó en noviembre del 2001 un Taller Nacional sobre Flexibilidad en la Educación Superior con la participación de 98 instituciones incluidas la mayoría de las universidades (Díaz, 2002, p. 169).

Las conclusiones del Taller Nacional se sintetizan así:

- El concepto de flexibilidad ha sido integrado a los discursos universitarios y a su normatividad, pero todavía pesa bastante la rigidez curricular y académico-administrativa.
- Con la flexibilidad en los currículos se producen avances en procesos pedagógicos y alternativos a las formas tradicionales del quehacer académico.
- Se avanza en la apropiación de formas de investigación como apoyo y sustento a los procesos curriculares.
- Existen tensiones entre las necesidades de realizar cambios para la modernización de las instituciones en función de una mayor apertura, flexibilidad y dinámicas de interacción con el entorno regional, nacional e internacional y los temores al cambio, propios de la cultura institucional dominante.
- La flexibilidad por sí misma no resuelve el problema de la necesidad de una transformación a fondo del sistema universitario, pero su articulación a políticas innovadoras en la docencia, la investigación y la proyección social de la universidad permiten avanzar en el cambio.
- Se presenta contraste y tensión entre las dinámicas de cambio que se manifiestan en lo curricular y pedagógico con la rigidez de la estructura y funcionamiento administrativo.

Lo más importante a resaltar como resultado de este Taller Nacional y del estudio sobre flexibilidad curricular en cuatro de las más importantes



universidades del país: Universidad Nacional de Colombia, Universidad de los Andes, Universidad del Valle y Universidad del Rosario, es que la flexibilidad hace parte no sólo de los documentos del PEI, sino de la práctica curricular, pedagógica y académica:

Hemos analizado cuatro universidades que en los últimos años han venido realizando propuestas y desarrollos ligados a la incorporación del principio de flexibilidad. Cada una de ellas tiene sus propias características, su propia tradición y su propia cultura. Cada una de ellas ha adoptado formas diferentes para alcanzar la flexibilidad curricular y ofrece diferentes escenarios para su realización. Todas parecen adoptar unos elementos conceptuales relativamente comunes sobre flexibilidad en materia de estructura académica y administrativa, en la organización curricular de los programas y en las prácticas pedagógicas, aun cuando difieren en los métodos y en los alcances de su realización. (Díaz, 2002, p. 216)

En relación con la pertinencia, las conclusiones del Taller Nacional y las experiencias de las cuatro universidades, evidencian que la flexibilidad se ha asumido en función de favorecer la gestión curricular, fomentar la interdisciplinariedad en la formación del estudiante, estimular la participación de los alumnos en los proyectos de investigación, aumentar la movilidad y la interacción al interior de la universidad; pero, las relaciones del currículo con el entorno se mantienen en función de las disciplinas, más no en la interacción del currículo con el entorno durante todo el proceso de formación. Esto no significa que las universidades no generen pertinencia institucional, de hecho, han avanzado a través de proyectos de cooperación y de investigación con el sector público y privado, pero no por medio de los programas. De acuerdo al informe del estudio, los avances en la flexibilización curricular se dan al interior del proyecto curricular y no en su interacción con el entorno:

Con referencia a los asuntos curriculares, todas ellas producen transformaciones en lo que podríamos denominar la división del trabajo del currículo (redefinición de principios curriculares, reclasificación de asignaturas, reorganización de componentes, organización por ciclos, créditos, incremento de la electividad y la complementariedad, creación de énfasis, rediseño de las prácticas, replanteamiento de requisitos de grado y de otros aspectos). En materia de prácticas pedagógicas



se plantean transformaciones en los estilos, procesos y métodos de enseñanza-aprendizaje, nuevas alternativas de relación pedagógica y nuevos criterios de evaluación. (Díaz, 2002, p. 217)

Esta cita de Díaz (2002), muestra que la flexibilización ha sido un proceso hacia adentro de la universidad y en relación con la movilidad curricular, más no con la apertura del currículo al entorno o incluso tampoco con una reconceptualización de la formación, tal como lo hemos visto en el sistema modular con la experiencia de la UAM-X.

No aparece entonces la flexibilización favoreciendo la pertinencia curricular, sino favoreciendo procesos de movilidad académica y muy seguramente la pertinencia interna (articulación del PEI con los perfiles curriculares). Sin embargo, el debilitamiento de la rigidez curricular debe considerarse como un primer paso en la flexibilización institucional y también como un avance en la posibilidad de buscar un mayor diálogo e interacción, entre los procesos curriculares y el entorno.





Fuente: Freepik.es

Capítulo 5

SÍNTESIS DIDÁCTICA



5.1. Presentación

El seminario de Teorías Curriculares el cual está diseñado para ser orientado a estudiantes de posgrado específicamente de la Maestría en Educación, se constituye en un espacio académico enfocado en incorporar la investigación dentro de los procesos pedagógicos que se generan en el marco de la formación profesional dentro del área de la educación, debido a que se propende por orquestar una relación entre docencia-investigación, con el fin de generar en los docentes, nuevas estrategias que favorezcan el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje basados en la investigación, en el que el estudiante y el docente asuman el rol de investigadores durante todo este proceso, puesto que la frontera entre los papeles del profesor y el alumno es mínima (Healey, 2008), de la mano con la construcción de propuestas curriculares orientadas hacia el aprendizaje a través de la investigación y de sus procesos, donde el estudiante como docente tiene una relación activa, participativa y constantemente reflexiva para construir de forma colectiva el conocimiento.

De ahí, se espera que este seminario se constituya en un espacio académico e investigativo, que aporte a la transformación de las prácticas pedagógicas en la educación superior, fomentando la investigación dentro y fuera del aula, a partir del diseño y desarrollo de propuestas curriculares que permitan incluir de manera pertinente en las prácticas pedagógicas la relación docencia-investigación, y de esta manera, contribuir al fortalecimiento de los procesos de formación docente, además de reconstruir las reflexiones en el campo del currículo, las didácticas y la construcción de la universidad como propuesta de formación humana, de calidad profesional e investigativa.



El desarrollo del seminario de Currículo y Educación, permite a los estudiantes abordar las temáticas y problemas centrales del campo del currículo desde los fundamentos teóricos, investigativos y prácticos para generar los cambios en el sistema educativo necesarios para elevar su calidad.

El programa que se desarrolla en este seminario se encuentra estructurado en cuatro momentos: el primero, sobre los orígenes del currículo, el origen y significado del término y la discusión entre algunos autores sobre el punto de partida; el segundo, las diferentes perspectivas teóricas del currículo, sus tendencias, escuelas e incluso las variadas taxonomías de algunos estudiosos y las discusiones en relación con sus planteamientos centrales; el tercero, en relación con el estado actual, perspectivas y el análisis de algunas de las propuestas de organización curricular más importantes; y el cuarto momento, relacionado al diseño curricular.

Lo significativo del Seminario, es que se aborda la discusión sobre el currículo y sus implicaciones teóricas, metodológicas y operativas para acercarnos a una interpretación del entorno propio de nuestro quehacer educativo.

5.2 Propósitos de formación

Este seminario pretende construir una visión crítica sobre el currículo que permita generar procesos nuevos tendientes a reorientar el trabajo curricular en una perspectiva de mayor pertinencia y hacia una formación integral, de modo que se articule plenamente con los propósitos de la Maestría en Educación de la Universidad del Tolima, cuyo énfasis está en el aprovechamiento del conocimiento humanístico y científico, lo que le posibilita ampliar y desarrollar plenamente la investigación para contribuir plenamente a la solución de problemáticas educativas, pedagógicas y didácticas presentes en la región desde una perspectiva transdisciplinar e interdisciplinar. De igual manera, se espera lograr la construcción de una visión crítica sobre el currículo que permita generar procesos nuevos tendientes a reorientar el trabajo curricular en una perspectiva de mayor pertinencia y hacia una formación integral.



5.2.1. Propósitos específicos de formación

- Analizar e interpretar los orígenes del término currículo, el campo curricular, así como su historia en la educación.
- Comprender las diversas perspectivas teóricas o tendencias curriculares que circulan en el mundo académico y científico en la búsqueda de una mayor fundamentación para el trabajo docente.
- Analizar e identificar en el contexto actual las diferentes formas de estructuración, organización y diseño curricular para generar herramientas metodológicas y operativas que cualifiquen el trabajo académico.
- Construir una propuesta investigativa sobre diversas estructuras curriculares teniendo en cuenta su origen, enfoques, formas organizativas y diseño curricular desde una perspectiva exploratoria, descriptiva y crítica.

Tabla 6. Competencias

	Competencias	Nivel de desempeño
Ser – Afectiva	Actitud reflexiva y crítica en relación con los discursos acerca del currículo. Apreciación positiva del aprendizaje del curso como una actividad que enriquece su formación profesional. Disposición de trabajo en equipo e iniciativa para aprender a adaptarse con flexibilidad a contextos específicos.	Trabajar en grupo, intercambiando ideas y afianzando la cooperación y la colaboración en la construcción de conocimiento y el desarrollo de las actividades asignadas. Realizar uso crítico de la información recibida a lo largo de las clases y en el trabajo independiente, que evidencie la elaboración de posturas propias y argumentadas.
Saber – cognitiva	Capacidad de comprensión, análisis y síntesis en relación con el concepto de currículo y conceptos afines. Comprende y apropia los discursos en torno a los orígenes, teorías, formas organizativas del currículo y diseños curriculares.	Analizar e interpretar los orígenes del término de currículo, el campo curricular, así como su historia en la educación. Comprender las teorías, enfoques, o tendencias curriculares que circulan en el mundo académico y científico en la búsqueda de una mayor fundamentación para el trabajo docente.



<p>Saber hacer – Pedagógica</p>	<p>Habilidad de interrelacionar la teoría y la práctica empleando recursos adecuados y variados para desarrollar el análisis de una experiencia curricular. Habilidad para analizar propuestas curriculares.</p>	<p>Analizar e identificar en el contexto actual las diferentes formas de estructuración, organización y diseño curricular para generar herramientas metodológicas y operativas que cualifiquen el trabajo académico. Utilizar las TIC para extraer información que pueda ampliar y aplicar los conocimientos adquiridos. Utilizar las TIC en los procesos de afianzamiento de los desarrollos curriculares en contextos propios.</p>
---------------------------------	--	--

Fuente: los autores

Tabla 7. Estructura temática

Preguntas generadoras	Unidades y temas	Temporalidad
<p>¿Cuál es la relación entre educación, currículo, pedagogía, didáctica y evaluación? ¿Es posible hablar de currículo en los procesos de formación en la antigüedad? ¿En qué contextos históricos podríamos situar el origen del currículo? ¿Es posible hablar de un currículo por fuera de la escuela?</p>	<p>Unidad 1: Currículo, los orígenes El origen del término El origen de la teorización curricular o el currículo como campo de estudio El origen del currículo como campo de experiencia</p>	<p>16 horas semanales</p>
<p>¿Qué corrientes, enfoque, perspectivas o tendencias teóricas podríamos establecer en relación con el currículo? ¿Cuáles podrían ser las diferencias más significativas entre los enfoques curriculares de Bobbit y Tyler e Hilda Taba, por un lado, y las propuestas de Stenhouse, Freire, Apple, Schwab, Kemmis, Lungren y en general la teoría crítica de la educación? ¿En qué consiste la Teoría Deliberativa del Currículo? ¿A qué hace referencia la denominación: currículo post-estructuralista?</p>	<p>Unidad 2: Perspectivas curriculares Interés Técnico Interés Práctico Interés emancipatorio</p>	<p>16 horas semanales</p>



Preguntas generadoras	Unidades y temas	Temporalidad
<p>¿Cuáles podrían ser las formas organizativas más reconocidas en relación con el currículo?</p> <p>¿En qué consiste el sistema Modular Curricular?, ¿El sistema curricular por competencias?, el currículo basado en problemas y el currículo integrado.</p> <p>¿La Flexibilidad curricular y el currículo transversal? ¿Y cuáles son sus diferencias?</p> <p>¿A qué podríamos denominar: currículo por proyectos?</p> <p>¿Cómo generar procesos de diseño curricular a partir de la identificación de problemáticas en las dimensiones del currículo, los saberes y las prácticas?</p>	<p>Unidad 3: Formas organizativas y diseño curricular</p> <ul style="list-style-type: none"> -Currículo Tradicional - Sistema Modular - Diseño de currículo centrado en enfoques de solución de problemas y análisis de casos. - Enseñanza o educación basada en competencias - Modelos de diseño curricular - Metodologías y fases para la construcción curricular - Flexibilidad y transversalidad curricular. 	<p>16 horas semanales</p>

Fuente: los autores

5.3 Estrategia metodológica

El seminario se desarrollará en 3 encuentros presenciales de 16 horas cada uno, cada sesión del curso se desarrollará en modo diverso; sin embargo, todos ellos direccionados al propósito de desarrollar un ejercicio analítico, ya sea sobre una estructura curricular que se desarrollan en nuestro sistema educativo como Modelo SENA, Educación preescolar, Educación básica y media, Educación o programas para zonas rurales o escuela nueva, Escuelas Normales, entre otros, o sobre la estructura curricular de la institución educativa donde está vinculado el estudiante.

Se conformarán grupos de trabajo, los cuales seleccionarán alguna de las anteriores estructuras, sobre las cuales realizarán un ejercicio de análisis teniendo en cuenta: los orígenes de la experiencia curricular, el o los enfoques teóricos que la soportan, la forma organizativa y la estructura de diseño curricular.



En cada sesión se desarrollarán las unidades propuestas para el seminario y sobre sus contenidos, se realizan los avances del ejercicio de análisis de la curricular seleccionada. Todo esto estará bajo la orientación constante de los docentes y cada sesión se desarrollará de la siguiente manera:

5.3.1. Primera Sesión: currículo, los orígenes

- Desarrollo del acuerdo pedagógico.
- Presentación de la temática por parte de los orientadores del seminario.
- Los grupos de trabajo previamente revisarán los documentos sobre el origen del currículo especificados en la bibliografía recomendada, con los cuales realizarán un RAE (Resumen Analítico Educativo) para cada documento (*Ver formato en el Anexo 1*), los cuales serán analizados en clase.
- Desarrollo y análisis en clase de las preguntas generadoras establecidas para esta unidad.
- Socialización de la estructura curricular seleccionada por cada grupo, para la realización ejercicio de análisis de experiencias curriculares.

5.3.2. Segunda sesión: perspectivas curriculares

- Presentación de la temática por parte de los orientadores del seminario.
- Cada uno de los grupos deberá elaborar y presentar en la sesión una ponencia y contra ponencia teniendo en cuenta cada una de las perspectivas curriculares (Interés Técnico, Interés Práctico e Interés emancipador), donde se logre de forma analítica evidenciar los aspectos positivos y negativos de cada uno.



- Desarrollo y análisis en clase de las preguntas generadoras establecidas para esta unidad.
- Según la estructura curricular seleccionada por el grupo de trabajo, cada uno debe presentar el primer avance escrito y socialización en clase, el cual consiste en realizar el análisis de los orígenes y enfoque curricular.

5.3.3. Tercera sesión: formas organizativas y diseño curricular

- Presentación de la temática por parte de los orientadores del seminario.
- Cada uno de los grupos deberá elaborar y presentar en la sesión una ponencia y contra ponencia teniendo en cuenta cada una de las formas organizativas del currículo (Currículo Tradicional, Sistema Modular, Diseño de currículo centrado en enfoques de solución de problemas y análisis de casos y Enseñanza o educación basada en competencias), en la ponencia se debe evidenciar el análisis de los aspectos positivos y negativos de cada una.
- Desarrollo y análisis en clase de las preguntas generadoras establecidas para esta unidad.
- Con el objetivo de aplicar los conocimientos relacionados al diseño curricular, se propone identificar dichos elementos o componentes en la experiencia curricular seleccionada; este análisis deberá ser incluido en el informe final del análisis de la experiencia curricular. (*ver formato de elaboración del diseño curricular en el Anexo 2*)
- Según la estructura curricular seleccionada, cada grupo debe presentar de forma escrita y la respectiva socialización en clase, el informe final del análisis de la experiencia curricular seleccionada donde se debe evidenciar el origen, los enfoques curriculares y las formas organizativas, así como el análisis de resultados y conclusiones del mismo (*ver formato de presentación del documento escrito «ponencia» en el Anexo 3*).



5.4. Evaluación de los aprendizajes

El seminario, si bien está pensado en el marco de una forma de evaluación permanente, para los fines prácticos del presente seminario, se han definido las siguientes actividades para evaluar el proceso de aprendizaje:

- Conformación de grupos o colectivos de trabajo por parte de los estudiantes con el propósito de desarrollar un ejercicio analítico de una determinada estructura curricular.
- Presentación y socialización de los diferentes avances del ejercicio de análisis de experiencias curriculares, para su asesoramiento y discusión con los orientadores y los demás estudiantes del seminario.
- Desarrollo de actividades y estrategias para facilitar el aprendizaje, como son la elaboración del RAE y el desarrollo de las preguntas generadoras o de trabajo establecida para cada sesión.
- Elaboración de ponencias y contra ponencias sobre los enfoques y las formas organizativas del currículo.
- Participación activa y asertiva de los estudiantes, en cada una de las sesiones de trabajo, en donde se evidencie una permanente construcción individual y grupal, del estudio y análisis de cada una de las lecturas básicas y del ejercicio analítico de la estructura curricular.
- Presentación escrita del informe final (tipo ponencia) y exposición del documento de análisis de la estructura curricular por parte de los grupos o colectivos de trabajo, que evidencien los principales resultados o conclusiones producto del trabajo de indagación realizado en cada una de las sesiones de trabajo.

Estas actividades, han sido definidas en dos momentos, bajo los siguientes porcentajes de evaluación:



- Presentación de las diversas actividades e informes establecidos para cada sesión: RAE, Ponencias, trabajo de análisis en clase, avances de las propuestas de análisis curricular: 40%
- Presentación y sustentación del ejercicio de análisis de la estructura curricular: 50%
- Asistencias a las sesiones de trabajo: 10





Fuente: Freepik.es

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



Cada una de las lecturas se relaciona con alguna o algunas de las unidades, en razón a ello, frente a cada lectura indicaremos a manera de orientación a qué unidad corresponde.

Lecturas Unidad 1: Currículo, los orígenes

- Acevedo Segarra, R. E. (s.f.). Evolución del estudio del currículo como disciplina. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/25944553/Evolucion-Del-Estudio-Del-Estudio-Del-Curriculo>
- Díaz-Barriga, Á. y García-Garduño, J. (2014). *Desarrollo del currículo en América Latina. Experiencias de diez países*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores. Capítulo 11.
- Hamilton, D. (1993). *Orígenes de los términos educativos "clase" y "currículum"*. *Revista de Educación: Historia del currículo* (1), 295, pp. 187-206. Recuperado de: http://oducal.uc.cl/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=109&Itemid=209&lang=es&limitstart=5
- Montoya, Y. (s.f.). El campo de los estudios curriculares en Colombia. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/278862117/El-campo-de-los-estudios-curriculares-en-Colombia>

Lecturas Unidad 2: Perspectivas Curriculares

- Cazares, M. (2008). Una reflexión teórica del currículum y los diferentes enfoques curriculares. Recuperado de: http://colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-170863_archivo.doc
- Cherryholmes, C. H. (1987). Un Proyecto Social para el Currículo: perspectivas post-estructurales. *Revista de Educación*, 282, pp. 51-60.
- García-Garduño, J. (1995). Los pioneros de la teoría curricular en los Estados Unidos (1875 – 1910). *Revista latinoamericana de Estudios Educativos*, 15 (1), pp. 43- 68.



- Grundy, S. (1991). Tres intereses humanos fundamentales. En: *Producto y praxis del currículum* (pp. 19-63). Madrid: Morata. Capítulo I, II.
- Stenhouse, L. (1991). Hacia un modelo de investigación. En: *Investigación y desarrollo del currículum* (pp. 172-193). Madrid: Morata. Capítulo IX.
- Stenhouse, L. (1991). Prólogo. En: *Investigación y desarrollo del currículum* (pp. 9-30). Madrid: Morata.

Lecturas Unidad 3: Formas Organizativas y Diseño Curricular

- Arbesú-García, M. I. (1996). *El sistema modular Xochimilco*. Recuperado de: <http://www.cibertlan.net/tiduamx/lecturas.bas/Arbesu.pdf>
- Aristizábal, C. (2012). *Aprendizaje Basado en Proyectos (A.B.Pr) como estrategia de Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Básica y Media*. (Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia) Medellín, Colombia. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/9212/1/43253404.2013.pdf>
- Casarini-Ratto, M. (1999). *Diseño y desarrollo del currículum*. En: *Teoría y Diseño curricular*. México: Editorial Trillas. Capítulo 3.
- Díaz-Barriga, F. (1993). *Aproximaciones metodológicas al diseño curricular: hacia una propuesta integral*. *Revista Electrónica Tecnología y Comunicación Educativas*, (21). Recuperado de: <http://investigacion.ilce.edu.mx/stx.asp?id=2562>
- Restrepo, B. (2005). *Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria*. *Educación y educadores*, (8), 9-19. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400803>
- Unigarro, M. (2017). *Un modelo educativo crítico con enfoque de competencias*. Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. Recuperado de: <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/dotr/article/view/1833/1921>
- Vélez, G. y Terán, L. (2010). Modelos para el diseño curricular. *Pampelia* (6). Recuperado de: <https://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-6/modelos-dise%C3%B1o-curricular.pdf>



Bibliografía

- Abbagnano, N. & Visalberghi, A. (1980). *Historia de la pedagogía*. México: FCE.
- Acevedo, R. (s.f). *Evolución del estudio del currículo como disciplina*. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/25944553/Evolucion-Del-Estudio-Del-Estudio-Del-Curriculo>
- Alba, A. (1993). *El currículo universitario. De cara al nuevo milenio*. (2 ed.). México: Plaza y Valdés.
- Arenas, M. Velasco, R. & Serrano, R. (1981). *El sistema modular y la enseñanza de la Medicina Veterinaria y Zootecnia*. México: Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco.
- Barnett, R. (2008). *Para una transformación de la universidad*. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia. Barcelona: Octaedro.
- Barrón, C. (2000). *La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización*. En Valle Flores, M. A. (Coord.). *Formación en competencias y certificación profesional*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad.
- Basilio, R. (2003). *El maestro como investigador en el aula*. Investigar para conocer, para enseñar. En Moran, P. (comp.) (2003). *Docencia e Investigación en el aula: una relación imprescindible*. México: Centro de estudios sobre la universidad.
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control*. (v. IV, 2 ed.). Madrid: Morata y Fundación Paideia.
- Beyer, L. E. & Liston, D. P. (2001). *El currículo en conflicto*. México DF: Akal.
- Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Boston, USA: Houghton Mifflin.
- Bonvecchio, C. (2000). *El mito de la universidad*. (11 ed.). México: Siglo Veintiuno.
- Bourdieu y Passeron (1970). *La reproducción*. París, Francia: Minuit.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. México: Siglo XXI, 1981. 377 p.
- Burton, R. C. (1997). *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. México: Miguel Ángel Porrúa. Grupo Editorial.
- Campillo, S. (2016). *La primera universidad del mundo la fundó una mujer*. Recuperado de: <https://hipertextual.com/2016/07/fatima-al-fihri-qarawiyin/amp>
- Cantón, I. & Pino, M. (2011). *Diseño y desarrollo del currículo*. Alianza Editorial. Madrid, España.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.



- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes
- Cherryholmes, C. (1988). *Poder y crítica*. Investigaciones postestructurales en educación. Barcelona: PomaresCorredor.
- Clark, B. (2000). *Creando universidades innovadoras. Estrategias organizacionales para la transformación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Contreras, D. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado, introducción crítica a la didáctica*. Madrid: España. Ediciones Akal S.A.
- Contreras, J. (2002). *Política del currículum y deliberación pedagógica: la redefinición de la escuela democrática*. En Westbury, I. (Comp.) *¿Hacia dónde va el currículum? La contribución a la teoría liberadora*. Barcelona: Pomares.
- De Camilloni, A. W. & otras. (1997). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Del Huerto Reyes, V. (2007). *Docencia e Investigación un encuentro necesario y posible*. En: IV encuentro de docentes universitarios católicos: ENDUC 18, 19 y 20 de mayo de 2007. Santa Fe, Argentina. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13206105>
- Díaz, F. (1993). *Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral*. *Revista Tecnología y Comunicación Educativas*, (21), p. 19 – 39. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/85982017/APROXIMACIONES-METODOLOGICAS-AL-DISENO-CURRICULAR-FRIDA-DIAZ-BARRIG>
- Díaz, Á. (2000). *Flexibilización curricular y formación profesional*. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 5, 175-192. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa y Universidad de Colima.
- Díaz, F. & Lugo, E. (2002). *Desarrollo del currículo*. En Díaz Barriga, Á. (Coord.). *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. (Versión preliminar. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz Villa, M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Díaz, M. (2016). *Del campo curricular en América Latina: elementos para su comprensión*. *Contextos*, 5(20), 23-34.
- Didriksson, A. (2000). *La universidad de la innovación*. Una estrategia de transformación para la construcción de universidades de futuro. México: IESALC/UNESCO y Gobierno del Estado de Zacatecas.
- Didriksson, A. (2000a). *La universidad de la innovación*. Una estrategia de transformación para la construcción de universidades de futuro. México: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y



- el Caribe / Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, y Gobierno del Estado de Zacatecas.
- Doyle, W. (1992). *Curriculum and Pedagogy*. En Ph. W. Jackson (ed.): *Handbook of Research on Curriculum: A Project of the A.E.R.A.* Nueva York: Macmillan, 486-516.
- Dueñas, V. (2001). *El aprendizaje basado en problemas como enfoque pedagógico en la educación en salud*. (Documento de trabajo). Cali: Universidad del Valle.
- Estebaranz García, A. (1995). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Estenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Federici, C. et al., (1984). *Límites del cientificismo en educación*. En: *Revista Colombiana de Educación*. No. 14.
- Fierro, C., Fortoul, B. & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente*. Una propuesta basada en la investigación-acción. México: Paidós.
- Fernández Rincón, H. (1993). *Posibilidades y Límites de la Vinculación de la docencia con la Investigación*. En: *Perfiles Educativos*, (61). Universidad Autónoma de México.
- Flórez Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Medellín: McGraw Hill.
- Freire, P. (1977). *Pedagogía del oprimido*. (16 ed.). Bogotá: Siglo XXI.
- García Morente, M. (2000). *Lecciones preliminares de filosofía*. Madrid, España: Editorial Encuentro.
- García, G. (2014). *La teoría del currículum: estudio previo*. Madrid, España: Narcea de Ediciones S.A.
- Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Washington: Banco Mundial.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Giordan, A. & De Vecchi, G. (1995). *Los orígenes del saber*. De las concepciones personales a los conceptos científicos. 2 ed. Sevilla: Diada.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. A. (1995). *Teoría y resistencia en educación*. Una pedagogía para la oposición. 2 ed. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (1995a). *El posmodernismo y el discurso de la crítica educativa*. En Alba, A. de. *Posmodernidad y educación*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Giroux, H. A. (1995b). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI y Centro de Estudios sobre la Universidad de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1995.



- Gonczi, A. (1997). Enfoque de la educación y capacitación basada en competencias: la experiencia de Australia. *IPN Academia*, 2, 11, 11-17.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. 3 ed. Madrid: Morata.
- Guarro, A. (2002). *Currículum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro
- Gutiérrez, O. (1998). *Educación basada en competencias: ¿una alternativa de transformación del currículum?* En: Conferencia del consorcio círculo del pacífico: la educación para el siglo xxi. un puente en la cuenca del pacífico. (México). Memorias. [online]. México: ANUIES, 1998. Recuperado de: <http://www.anuies.mx/anuies/libros98/lib60/9.html>.
- Habermas, J. (1990). *Conocimiento e interés*. 1 ed. Buenos Aires: Taurus.
- Hamilton, D. (1991). *Orígenes de los términos educativos "clase" y "currículum"*. *Revista de Educación: Historia del currículum (I)*, 295, 187-206.
- Healey, M. (2008). *Vínculos entre docencia e investigación: reflexión en torno a los espacios disciplinares y el papel del aprendizaje basado en la indagación*. En R. Barnett, Para una transformación de la Universidad. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Heller, Á. & Fehér, F. (1989). *Políticas de la postmodernidad: ensayos de crítica cultural*. 1 ed. Barcelona: Península.
- Heller, A. (1997). *Sociología de la vida cotidiana*. 3 ed. Barcelona: Península.
- Hernández Pina, F. (2002). *Docencia e investigación en educación superior*. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 20, Núm. 2. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/98921>. Consultado 11-05-2014, 1:45 pm
- Jaeger, W. (1983). *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid, España: Morata, 5ª. ed.
- Jaramillo, J. (1970). *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. 2 ed. Madrid: Morata.
- Kosik, K. (1983). *Dialéctica de lo concreto*. 9 ed. México: Grijalbo.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Barcelona: Paidós.
- Luhmann, N. (1996). *Teoría de la sociedad y de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Lukács, G. (1975). *Historia y consciencia de clase*. 2 ed. Barcelona: Grijalbo.
- Luna, E. y López, G. (2011). *El currículo: concepciones, enfoques y diseño*. *Revista Unimar (58)*, 65-76. Recuperado de: <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/unimar/article/download/217/193>
- Lundgren, U. P. (1991). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.



- Lundgren, U. P. (1992). *Teoría del currículo y escolarización*. 1 ed. Madrid, España: Morata
- Magendzo, A. (1991). *Currículum y cultura en América Latina*. (2 ed.). Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación y Academia de Humanismo Cristiano.
- Magendzo, A. (1996). *Currículum, educación para la democracia en la modernidad*. Bogotá: Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán y Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación.
- Malagón, L. (2009). La pertinencia curricular: un estudio en tres programas universitarios. *Revista Educación y Educadores*, 12(1), 11-27. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/834/83411512003.pdf>
- Malagón Plata, L. A. (2004). *Universidad y sociedad, pertinencia de la educación superior*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Malagón Plata, L. A. (2008). *El currículo: perspectivas para su interpretación Investigación y Educación en Enfermería*, vol. XXVI, núm. 2, 136-142. Universidad de Antioquia Medellín, Colombia. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/iee/v26n2s1/v26n2s1a13.pdf>
- Malagón, L. Machado, D. & Rodríguez, L. (2013). *Currículo y políticas públicas educativas*. Sello Editorial Universidad del Tolima. Ibagué, Tolima.
- Marín, D. (1993). *La formación profesional y el currículum universitario*. México: Diana.
- Moran Oviedo, P. (1993). *La vinculación docencia investigación como estrategia pedagógica*. En: Perfiles Educativos. Universidad Autónoma de México. Número 61. México.
- Moran Moran Oviedo, Po. (2003). *El vínculo de la docencia y la investigación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Orler, J. (2012). *Docencia-Investigación: ¿Una relación antagónica Inexistente o necesaria? Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*. Año 10, número 19, 2012, pp. 289-30. Buenos Aires.
- Orozco, B. (2001). Currículo flexible: rasgos conceptuales desde una perspectiva antiesencialista. En Gómez Sollano, M. & Orozco Fuentes, B. (Coords.). *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales*. México: Plaza y Valdés.
- Oviedo, P. (2004). *La docencia como recreación y construcción del conocimiento Sentido pedagógico de la investigación en el aula*. En: Perfiles educativos, v.26 n.105-106. México.
- Palacios González, J. (1980). *La cuestión escolar: críticas y alternativas*. 2 ed. Barcelona: Laia.
- Padilla, A. (1996). *El sistema modular*. El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. *Relaciones*, 13-14, 71-89.



- Peralta Espinosa, M. V. (1996). *Currículos educacionales en América Latina. Su pertinencia curricular. Una aproximación desde la educación infantil y superior*. Santiago: Andrés Bello.
- Posner, G. J. (1998). *Análisis de currículo*. 2 ed. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- Reale, G. & Antiseri, D. (2010). *Historia de la Filosofía*, tomo III. Bogotá, Colombia: Editorial San Pablo.
- Rodríguez, C., Gutiérrez. P., Rosado, M., Vargas, R. & Cuevas, A. (1998). *Metodología para el desarrollo curricular por competencias*. En: IPN Academia. Año 3. No. 16; p. 21.
- Ruiz Del Castillo, A. (s.f.). *Docencia e investigación: vínculo en construcción*. Perfiles Educativos. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13206106>
- Salomón, M. (1980). *Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social*. En: Revista Perfiles Educativos. No. 14; 3-24.
- Schwab, J. (1989). *Un enfoque práctico como lenguaje para el currículo*. En Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (3 ed). Madrid: Akal.
- Sánchez Vásquez, A. (1972). *Filosofía de la praxis*. 3 ed. México: Grijalbo.
- Sánchez Puentes, R. (1993). *Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación*. En: Perfiles Educativos, No. 61.
- Sancho Gil, J. (2001). *Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos*. En: Educar, 28. Universitat de Barcelona.
- Sanz, T. (2004). *El currículum. Su conceptualización*. Pedagogía Universitaria, 9(2), 3-18
- Silva, T. T. (1995). *Escuela, conocimiento y currículo: ensayos críticos*. 1 ed. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. (3 ed.). Madrid: Morata.
- Thierry, D. (2000). *Competencia y competitividad en la formación profesional*. En: IPN. Ciencia, Arte y Cultura. Vol. II. No. 32.
- Torres Santomé, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (1996). *El currículum oculto*. (5 ed.). Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (1998). *El currículum oculto*. (5 ed.). Madrid: Morata.
- Tunnermann Bernheim, C. (2001). *Universidad y sociedad: balance histórico y perspectivas desde Latinoamérica*. Managua: Hispamer.
- Tyler, R. W. (1977). *Principios básicos del currículo*. (2 ed.). Buenos Aires: Troquel.
- Westbury, I. (Comp.). (2002) *¿Hacia dónde va el currículum? La contribución de la teoría deliberadora*. Girona: Pomares.
- Young y Whitty, (1976). *Explorations in the politics of school knowledge* (Driffield, Nafterton Books)





Fuente: Freepik.es

ANEXOS



Anexo 1.

Resumen Analítico Educativo (RAE)



UNIVERSIDAD DEL TOLIMA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SEMINARIO DE CURRÍCULO Y EDUCACIÓN



1. Referencias Básicas

Referencias Básicas		
Estudiantes:	Código:	Fecha:
Referencia del Documento (Normas APA):		
Tipo de Documento: (Ensayo, Investigación, Texto, etc.)		



2. Contextos del Texto

Contextos del Texto	
Contextos	Histórico:
	Político:
	Socio-Económico:

3. Ideas Básicas

Ideas Básicas	
Idea Central:	Idea Secundaria:
	Idea Secundaria:



Idea Central:	Idea Secundaria:
	Idea Secundaria:

4. Conclusiones del autor/texto

Conclusiones del autor/texto	
Conclusiones	

5. Comentarios Finales

Comentarios Finales/Reflexión (Por parte del Estudiante)	
---	--



Anexo 2.

Elementos de elaboración del diseño curricular



UNIVERSIDAD DEL TOLIMA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SEMINARIO DE CURRÍCULO Y
EDUCACIÓN



Les recordamos que la idea es crear, diseñar, estructurar o actualizar un área, un énfasis, un plan de curso, un diplomado, etc.

Los elementos son los siguientes:

- Denominación de la propuesta de diseño curricular
- Introducción (se hace la presentación del ejercicio de diseño o reestructuración curricular)
- Justificación (se plantea la necesidad e importancia para la Institución Educativa y los procesos de formación el realizar el diseño o reestructuración curricular que han elegido)
- Objetivos (Hace referencia a los objetivos que cada grupo establece del ejercicio de diseño curricular dentro de este seminario)
- Metodología: se sugiere la siguiente estructura para abordar el diseño elegido por cada grupo de trabajo
- Definir los elementos contextuales en los cuales se enmarca el diseño curricular
- Establecer la necesidad o el por qué se requieren del diseño o reestructuración curricular para la Institución Educativa y para los estudiantes. (La justificación del diseño)



- Cuales son objetivos en los cuales se va a determinar el diseño
- Elementos teóricos: definir bajo que enfoque o tendencia curricular se va a establecer el diseño, así como bajo qué forma organizativa se estructurara el mismo.
- Establecer bajo que fundamentos pedagógicos y didácticos se van a orientar la propuesta de formación que contiene el diseño curricular (esto deben ser coherentes son los establecidos en el PEI de la Institución)
- Determinar la organización de los contenidos los cuales van a determinar o responder a los propósitos de formación
- Establecer las estrategias de evaluación del proceso de formación establecido en el diseño curricular



Anexo 3.

Parámetros elaboración de la ponencia



UNIVERSIDAD DEL TOLIMA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SEMINARIO DE CURRÍCULO Y
EDUCACIÓN



- Formato Word. Mínimo 10, máximo 12 paginas
 - Letra Arial 12
 - Interlineado 1,15
 - Márgenes: Superior e inferior: 2,5 cm; Derecha e Izquierda: 2.5 cm
 - Aplicar las Normas APA para las citas de autor, las referencias bibliográficas, gráficas y tablas.
1. Título
 2. Introducción. Situación problemática
 3. Objetivos
 4. Justificación
 5. Marco teórico
 6. Resultados. Análisis de los orígenes de la experiencia curricular, el enfoque teórico, la forma organizativa y estructura de diseño curricular que la soporta.
 7. Conclusiones
 8. Referencias Bibliográficas
 9. Anexos

