



PROCESO DE DISEÑO CURRICULAR

PROCESO DE DISEÑO CURRICULAR

*Por: Jorge William Guerra Montoya, Coordinador General,
Proyecto Formación de Directivos Docentes en Antioquia, 2007*

Con el fin de presentar una visión sistémica del proceso de diseño curricular del área académica-pedagógica de la gestión educativa, se presentan, en este artículo, algunas reflexiones sobre la teoría curricular, organizadas en tres capítulos: Primero, naturaleza, concepciones y códigos curriculares. Segundo, enfoques curriculares. Tercero, proceso y modelos de diseño curricular. Para ello se utilizan los aportes de diversos autores que tratan el currículum¹ y algunos aspectos sobre la temática reseñados por Sonia Nelly López Quintero en el módulo "Teorías y Diseños Curriculares de la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria Luis Amigó"².

Cada capítulo, se presenta en forma puntual, con la intención de mostrar pistas que permitan a los directivos docentes profundizar la reflexión sobre el currículum en sus comunidades educativas la reflexión sobre el currículo e ir identificando acciones que posibiliten el mejoramiento del proceso de diseño curricular. En la plataforma virtual se colocarán las referencias bibliográficas de los autores que tratan con mayor propiedad la temática del currículo y de algunos de ellos se colocarán documentos de profundización.

En el desarrollo de este proyecto, más que entregar información sobre el currículum y de profundizar sobre teorías, enfoques y modelos curriculares, que de suyo ustedes lo pueden y lo deben hacer con sus comunidades educativas, se trata de comprender la importancia que tienen dichas reflexiones, las distintas maneras de concebir el currículum y de efectivamente llevarlas a la práctica, para mejorar el proceso de diseño curricular y articularlo con los demás procesos de las otras áreas de la gestión educativa.

Se trata entonces, en cada capítulo, de mostrar posibles reflexiones a realizar con los distintos actores de las comunidades educativas para ir estructurando el proceso educativo. Reflexiones de todos y para todos los integrantes de la Institución o Centro Educativo. Usted, señor directivo docente, es el líder de dicho proceso, lo cual significa que debe direccionar el trabajo con todos los actores de la comunidad educativa. El diseño curricular no es una tarea exclusiva del equipo directivo, es una tarea que necesita de la participación de todos los actores de la comunidad educativa mediante la confrontación, el debate y los acuerdos intersubjetivos, que han de permitir claridades y compromisos de todos con las acciones de mejoramiento.

¹ KEMMIS, Stephen; SACRISTÁN, Gimerno; STENHOUSE, Lawrence; LÓPEZ, Nelson Ernesto; MAGENDZO, Abraham. DÍAZ, Mario. LUNDGREN,

² LÓPEZ QUINTERO, Sonia Nelly. Teorías y Diseños Curriculares. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó, Facultad de Educación. 2004. p. 221

CAPÍTULO 1. NATURALEZA, CONCEPCIONES Y CÓDIGOS CURRICULARES

1.1 NATURALEZA DE LA TEORÍA DEL CURRÍCULUM³.

Stephem Kemmis⁴ (1988), para dar cuenta de la naturaleza de la teoría del currículum se basa en David Hamilton y María Gibbons (1980), quienes realizaron los primeros estudios para dar cuenta de los primitivos usos del término. Ellos concluyeron que el origen del término se remonta a las primeras décadas del Siglo XVII, año 1633, Universidad de Glasgow. En esa universidad el concepto de currículum, desde una concepción técnica, se incorporó al proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello tuvieron en cuenta dos de sus connotaciones históricas: disciplina y "ratio studiorum". Disciplina, para manifestar un orden estructural y "ratio studiorum" para manifestar un esquema de estudios.

Si bien esos fueron los inicios del término currículum, una teoría más sistemática sobre el mismo sólo empieza a organizarse en las primeras décadas del Siglo XX con las obras de F. BOBBITT en 1918 y 1924⁵. También se dice que las preocupaciones iniciales por el concepto de currículum se dan ligadas al concepto de instrucción, primero en las teorías educativas Inglesas y, posteriormente, en las teorías educativas Norteamericanas, referidas a los planes y programas para la instrucción.

Currículo e instrucción, dice Sacristán, hay que entenderlos en interacción recíproca sin que aún se haya superado el dualismo, pues uno y otro hacen referencia al proceso educativo que se realiza en las aulas (KEMMIS, 1988, Pág.12).

En nuestro medio el término currículum, dice Sacristán, "proviene de la palabra latina currere, que hace referencia a una carrera, a un recorrido que debe ser realizado,...de ahí que la escolaridad sea concebida como un recorrido de los alumnos y el currículum, su contenido, la guía de su progreso por la escolaridad; por ello se dice que el currículo tiene una cierta capacidad reguladora de la práctica, desempeña el papel de una especie de partitura interpretativa, flexible, pero determinante de la acción educativa... Al mismo tiempo, advierte Sacristán que, "no se entendería acepción alguna de currículum sin apelar a los contextos desde los que se elabora. Las diferentes concepciones y perspectivas son fruto de las opciones que se toman a la hora de acotar a que nos referimos con ese concepto⁶.

³ Esta palabra en latín es entendida con el mismo significado de currículo

⁴ KEMMIS, Stephen (1988). "La Naturaleza de la Teoría del Currículum". En: Currículum: Más allá de la Teoría de la Reproducción. Madrid: Morata. Pág.19-46.

⁵ BOBBITT, F. The Curriculum. Nueva York. Houghton, 1918.

. How To Make a curriculum. Boston: Houghton, 1924.

⁶ SACRISTÁN, José Gimeno y PÉREZ GÓMEZ, Angel I. "El currículum: ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? En: Comprender y transformar la Enseñanza. Madrid: Morata. 1996. págs. 137-170.

José Contreras Domínguez (1990, Pág. 176 y SS) considera que “es preciso plantearse cuatro grupos de interrogantes para acotar su significado: a) lo que se debe enseñar y los estudiantes aprender, b) lo que se debiera enseñar y aprender y lo que realmente se transmite y se asimila; c) no sólo los contenidos sino también las estrategias, métodos y procesos de enseñanza, d) si objetivamos un currículum como una realidad estancada o como algo que se delimita en el proceso de su desarrollo.

En nuestro país las teorías curriculares son objeto de reflexión sólo a partir de las últimas décadas del siglo XX, muy en referencia con la renovación curricular y el movimiento pedagógico de los años ochenta y con la expedición de la Ley General de Educación. En nuestro departamento, por esos mismos años, el tratamiento del currículo se redujo a la lectura de textos extranjeros que entraron al país con la llamada Tecnología Educativa.

1.2 CONCEPCIONES DE CURRÍCULUM

Historia del Currículum.

Para dar cuenta de la historia del currículum es necesario identificar los métodos de la enseñanza. Para ello Kemmis presenta los métodos de enseñanza de Broudy, quién parte de la perspectiva filosófica y de las huellas que ella ha dejado al pensar lo educativo. Los pensadores sobre la educación tenían ideas muy diferentes sobre ella, tal como lo sugieren sus distintos métodos y sistemas educativos, pero todos ellos dieron visiones generales respecto al papel que la educación cumplía en la sociedad. De ahí se derivaron las distintas concepciones sobre la manera de estructurar un proceso educativo, de acuerdo con las intenciones que con el se perseguían.

Los sofistas se centraban en el desarrollo de ciudadanos prudentes y elocuentes del estado democrático. Sócrates y Platón privilegiaban el desarrollo de personas que valorasen la verdad por encima de todo otro valor.

Los escolásticos se preocupaban por el desarrollo de personas capaces de reconciliar el aprendizaje secular con los valores teológicos.

Los jesuitas daban trascendencia al desarrollo de personas cultas, capaces de mantener los valores teológicos católicos frente al reto intelectual de la reforma.

Comenio, hacía énfasis en el desarrollo de las personas mediante el conocimiento de las nuevas ciencias de la naturaleza.

Pestalozzi, planteaba el desarrollo de personas capaces de contribuir a la creación de un nuevo orden social.

Froebel, veía importante el desarrollo de personas capaces de verse a sí mismas y a su mundo como parte de un orden natural, social y divino.

Herbart, valoraba el desarrollo de personas por su valor intelectual para utilizar flexiblemente el saber.

Dadas las diferentes perspectivas sobre la educación se podía determinar lo que debía ser enseñado y aprendido en las escuelas. Por ello la concepción educativa y curricular cambiaba significativamente en las distintas épocas, así mismo, los modos de enseñar y de aprender.

Al respecto Kemmis, expresa: "Las formas de relación entre la teoría y la práctica de la educación varían también con estas relaciones mutantes, tanto en el detalle, como en el nivel de la metateoría del currículum (la noción de lo que significa relacionar la teoría y la práctica educativas), aunque los cambios en la metateoría sean más difíciles de observar, excepto a través del discurso de los educadores mismos (sus perspectivas sobre lo que significa hacer teoría de la educación)".

Definiciones del currículum

Las primeras definiciones de currículum se dan en 1918. Franklin Bobbitt dice que currículo es "aquella serie de cosas que los niños y los jóvenes deben hacer y experimentar a fin de desarrollar habilidades que los capaciten para decidir asuntos de la vida adulta"⁷. Esta concepción proviene de la gran influencia que tiene la corriente positivista del conocimiento, la cual se define como la era de la ciencia que exige particularidad y exactitud. El plan de estudios consistía en "la serie de experiencias que debían tener los niños y los jóvenes a fin de alcanzar aquellos objetivos"⁸. Mockus basado en Bobbitt expresa que el currículum se concebía como "la racionalización de los procesos educativos a partir de la definición precisa de las metas y de la programación detallada de las actividades escolares".

Rule 1973, citado por Sacristán, realiza un estudio de las definiciones de currículo como experiencia y dice que "el alumno obtenía en la escuela un conjunto de responsabilidades para promover una serie de experiencias de aprendizaje proporcionadas consciente e intencionalmente bajo la supervisión de la escuela, e ideadas y ejecutadas para lograr determinados cambios en los alumnos, o bien experiencias que la escuela utilizaba con la finalidad de alcanzar determinados objetivos".

⁷ Tomado de: Materiales Educativos CINDE. Pág 2

⁸ MOCKUS, SIVICKAS. Antanas. (1987). *Presupuestos filosóficos y epistemológicos del privilegio del currículo*. Conferencia. Documento multicopiado. Pág 134

Caswell y Campell (1935) preocupados por la esterilidad de la instrucción basada en los libros texto, incorporan el concepto de currículo como todas las experiencias del alumno bajo la orientación del profesor. El mismo Caswell en 1950 amplía este concepto y lo define como todo lo que acontece en la vida de un niño, en la vida de su país y de sus profesores. Todo lo que rodea al alumno, en todas las horas del día constituye materia para el currículo. Es decir que lo concibe como ambiente en acción.

Harol Rugg (1927), habló de tres tareas esenciales en cuestiones de currículo: Determinar los objetivos, seleccionar y organizar las actividades y los materiales de instrucción. Este autor agrupa otras definiciones de currículo en las que resalta aspectos comunes, tales como: los contenidos, los planes o propuestas, los objetivos, la herencia cultural, el cambio de conducta, el programa, los aprendizajes o resultados y el conjunto de experiencias.

Schubert (1986), citado por Sacristán, señala que las acepciones de currículo en ocasiones son parciales y contradictorias y se muestran sesgadas por algún planteamiento político, científico, filosófico o cultural.

Sacristán⁹ organiza las definiciones, acepciones y perspectivas sobre el currículo en cinco ámbitos diferenciados:

- La función social que cumple.
- El proyecto o plan educativo pretendido o real.
- La expresión formal y material del proyecto educativo.
- El campo práctico.
- La actividad discursiva académica e investigadora.

Si bien es cierto que alrededor de este concepto no existe una única definición que lo abarque en su complejidad, también es cierto que "es difícil ordenar en un esquema y en un único discurso coherente todas las funciones y formas que parcialmente adopta el currículum según las tradiciones de cada sistema educativo, de cada nivel o modalidad escolar, de cada orientación filosófica, social y pedagógica, pues son múltiples y contradictorias las tradiciones que se han sucedido y se entremezclan en los fenómenos educativos. Lo anterior implica que el currículum es una realidad abstracta que no está al margen del sistema educativo en el que se desarrolla y para el que se diseña".¹⁰

Otra de las perspectivas del currículum gira al rededor del concepto de sistema. La teoría general de sistemas se remonta a 1937 con Bertalanffy, la presentación de sus postulados se realizó en el seminario de Charles Morris de la Universidad de Chicago, sus planteamientos, revolucionarios para la época, aparecieron después de la segunda guerra mundial. Es así como el desarrollo

⁹ SACRISTÁN J., Gimeno. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata. P15.

¹⁰ SACRISTÁN, J. Gimeno. (1995). Op. Cit., pág 16.

tecnológico permitió pensar en complejos elementos en interacción, es decir, en términos de sistemas, no sólo en la ciencia y la tecnología, sino en todos los campos del conocimiento. Bertalanffy decía: “se está obligado a tratar con complejos, totalidades o sistemas”.

Con base en la teoría de sistemas, autores como Gagné (1965), Beerson (1965), Feyereiser, Fiorino y Nowak (1970) y Joice (1971), plantean los conceptos de currículo a partir de modelos de sistemas en situaciones de enseñanza-aprendizaje. Más tarde, Saylor y Alexander (1974), retoman en su definición de currículo el enfoque sistémico. Entienden sistema como el conjunto de componentes en interacción y organización a fin de alcanzar objetivos propuestos y currículo como un plan para proveer conjuntos de oportunidades de aprendizaje para lograr metas y objetivos específicos relacionados para una población identificable atendida por una unidad escolar.

El enfoque sistémico en el currículo permite una visión integral de la relación entre objetivos y oportunidades de aprendizaje, esta es una ayuda para los planificadores educativos establecer controles para el mejoramiento de la calidad, según ellos, porque se puede comprobar el alcance de las metas por la presencia constante de la evaluación.

En esta misma dirección es interesante revisar los planteamientos de Shubert (1986) citado por Sacristán. Él considera que el currículo debe ser visto como un campo de investigación y de práctica que mantiene interdependencia con otros campos de la educación, con otros sistemas. Puede pensarse entonces en una perspectiva ecológica curricular, en la cual cada uno de sus componentes está estrechamente relacionado con los demás.

Por ello, el currículo no puede reducirse a la práctica pedagógica de la enseñanza, aquí confluyen acciones de orden político, financiero, administrativo, de supervisión, de producción de medios, de creación intelectual, de evaluación,... todos ellos son subsistemas autónomos e interdependientes alrededor de la pedagogía. En ellos se presenta una evolución histórica por las fuerzas políticas, sociales y educativas. Lo anterior ejerce una marcada influencia en las decisiones, tradiciones, creencias y conceptualizaciones en las prácticas pedagógicas, a partir de las cuales surgen ciertas tendencias curriculares.

La comprensión del currículum como sistema permite tener una mirada holística de la realidad educativa más allá de quedarse en una perspectiva simplista e unilateral que impide hacer un análisis con profundidad del hecho educativo. En esta dirección King (1986) habla de los contextos en los cuales hace presencia el currículum, estos son: el aula, el social-personal, el histórico escolar y el político.

Sacristán (1995), ilustra con amplitud ocho subsistemas o ámbitos relacionados con el currículum, los cuales se retoman del autor con el fin de que los equipos directivos los analicen y los pongan en discusión en sus comunidades educativas.

1 “El ámbito de la actividad político-administrativa: la administración educativa regula el currículum como hace con otros aspectos (profesores, centros, etc.), del sistema educativo, bajo distintos esquemas de intervención política y dentro de un marco con mayores o más reducidos márgenes de autonomía. A veces por currículum se llega a entender, exclusivamente, lo que la administración central prescribe como obligatorio para un nivel educativo. Este ámbito de decisiones pone bien a las claras los determinantes exteriores del currículum, aunque estén legitimadas por provenir de poderes democráticamente establecidos”.

Como profesionales de la educación, concientes de las responsabilidades socio-culturales que les competen en una determinada Institución o Centro Educativo, a los directivos docentes les corresponde propiciar la reflexión sobre el siguiente cuestionamiento: ¿cómo asumir en sus propuestas educativas las políticas, lineamientos y estándares curriculares, propuestos por el Ministerio de Educación Nacional?

2 “El subsistema de participación y control: en todo sistema educativo, la elaboración y concreción del currículum, así como el control de su realización, están a cargo de unas instancias con competencias más o menos definidas, que varían de acuerdo con el marco jurídico, con la tradición administrativa y democrática de cada contexto. La administración siempre tiene alguna competencia en este sentido. Todas estas funciones las llega a desempeñar la propia burocracia administrativa, cuerpos especializados de la misma, como es el caso de la inspección; pero a medida que un sistema se democratiza y se descentraliza deja algunas decisiones relativas a ciertos aspectos o componentes a otros agentes. Las funciones sobre la configuración de los currículos, su concreción, su modificación, su vigilancia, análisis de resultados, etc. también puede estar en manos de los órganos de gobierno en los centros, asociaciones y sindicatos de profesores, padres de alumnos, órganos intermedios especializados, asociaciones y agencias científicas y culturales, etc. En este sentido todo currículum se inserta en un determinado equilibrio de reparto de poderes de decisión y determinación de sus contenidos y formas”.

La importancia de estos dos primeros subsistemas pone de manifiesto muy claramente las razones para entender este campo como un terreno político y no meramente pedagógico y cultural. Desde la esfera de actuación política de los directivos docentes necesitan ser concientes del contexto político de la educación, por tanto no pueden sustraerse a su comprensión y “toma de

decisiones para el bien común de las comunidades educativas”. Esta podría ser una de las concepciones de la política para los equipos directivos.

3 “La ordenación del sistema educativo: la propia estructura de niveles, ciclos educativos, modalidades o especialidades paralelas, ordenan el sistema educativo marcando, de forma muy precisa, los caminos de progresión de los alumnos por el mismo. Regulan las entradas, tránsito y salidas del sistema, en general sirviéndose de la ordenación del currículum, y expresan a través del mismo las finalidades concretas en cada tramo de escolaridad. La distribución de la cultura entre distintos grupos sociales se lleva a cabo, en buena medida, a base de diferenciar los currícula de cada ciclo, nivel o especialidad del sistema. Es uno de los caminos de intervención o parcela práctica en manos de la estructura político-administrativa que rige el sistema”.

Los niveles educativos y modalidades de educación cumplen funciones sociales, selectivas y culturales diferenciadas. Ello se refleja en la selección de los propósitos y los contenidos curriculares que se organicen para las prácticas pedagógicas. “En la medida en que haya una descentralización de decisiones, o cuando existe optatividad curricular a nivel de las comunidades educativas, la ordenación puede quedar en niveles de decisión más cercanos a los usuarios”. Ese es el ideal y el reto para las comunidades educativas: un diseño curricular participativo.

4 “El subsistema de producción de medios: los currícula se concretan en materiales didácticos diversos, entre nosotros casi en exclusiva en los libros de texto, que son los verdaderos agentes de elaboración y concreción del currículum. Como práctica observable, el currículum por antonomasia es el que queda interpretado por esos materiales de los que se sirven el profesor y los alumnos. Prácticas económicas, de producción y de distribución de medios crean dinámicas con una fuerte incidencia en la práctica pedagógica; generan intereses, pasan a ser agentes formadores del profesorado, constituyendo un campo de fuerzas muy importantes que no suele recibir la atención que merece. Esta práctica suele ir ligada a una forma de ordenar el progreso curricular: por ciclos, niveles, cursos, asignaturas o áreas, etc. Los medios no son meros agentes instrumentales neutros, puesto que tienen un papel de determinación muy activo, cubre todo en nuestro sistema, ligado a una forma de ejercer el control sobre la práctica, a los estrechos márgenes de decisión de que ha dispuesto el profesorado, a la baja formación del mismo y a las desfavorables condiciones de trabajo.

Este es otro reto para los directivos docentes, o construyen con sus comunidades los diseños curriculares o permiten que las editoriales se los impongan a partir de los medios impresos, y aún virtuales, que les ofrecen para hacer los procesos educativos. Los medios educativos son eso, medios

para la acción educativa, pero no tienen ningún sentido alejados de los contextos y de las verdaderas necesidades educativas de los actores de las comunidades específicas.

5 “El subsistema de los ámbitos de creación cultural, científico, práctico..., entre otros, en la medida que el currículum es una selección de cultura, los fenómenos que afectan a las instancias de creación y difusión del saber tienen una incidencia en la selección curricular. Se trata de una influencia que se ejerce más o menos directamente, con más o menos rapidez y eficacia, y que se reparte de modo desigual entre diversos colectivos académicos y culturales”.

La importancia de este subsistema y su comunicación con el currículum es evidente por doble motivo: por un lado, porque las instituciones donde se ubica la creación científica y cultural acaban recibiendo a los alumnos formados por el sistema educativo, lo que tiene que generar necesariamente una cierta sensibilidad y presión hacia los currícula escolares; por otro lado, por la influencia activa que ejercen otros actores al seleccionar contenidos, ponderarlos, imponer formas de organización, paradigmas, metodologías, producir escritos, textos, que terminan por imponerse en las instituciones educativas cuando no existe una reflexión conciente sobre las verdaderas necesidades de formación de los estudiantes.

6 “Subsistema técnico-pedagógico: docentes, directivos docentes, especialistas e investigadores en educación. Los sistemas de formación del profesorado, los grupos de especialistas relacionados con esa actividad, investigadores y expertos en diversas especialidades y temas de educación,...crean lenguajes, tradiciones, producen conceptualizaciones, sistematizan información y conocimiento sobre la realidad educativa, proponen modelos de entenderla, sugieren esquemas de ordenar la práctica relacionados con el currículum, que tiene cierta importancia en la construcción de la misma, incidiendo en la política, en la administración, en los profesores, etc. Se crea, decíamos, un lenguaje y conocimiento especializado que actúa de código modelador, o al menos de racionalización y legitimación, de la experiencia cultural a transmitir a través del currículum y de las formas de realizar dicha función”.

Se suele expresar no sólo en la selección de los contenidos culturales y en su ordenación, sino en la delimitación de objetivos específicos de índole pedagógica y en códigos que estructuran todo el currículum y su desarrollo. La incidencia de este subsistema técnico en las instituciones educativas suele ser en aspectos operativos dependiendo de las necesidades dominantes del sistema educativo y de su ascendiente sobre los equipos de dirección de una determinada Institución o Centro Educativo. Este es un peso que varía de

unos niveles educativos a otros, y que en la actualidad ha sido o es un problema crítico. ¿Qué hacer con esta influencia?

7 “El subsistema de innovación: en los sistemas educativos complejos, dentro de sociedades desarrolladas, aumenta la sensibilidad sobre la calidad de los mismos, cobra importancia su renovación cualitativa, se ponen también de manifiesto intereses de acomodación constante de los currícula a las necesidades sociales. Funciones difíciles de cumplir por otros agentes que no sean los específicamente dedicados a renovar el sistema curricular. Entre nosotros, esta instancia mediadora, de cara a la intervención como tal en todo el sistema, no existe. Lo que se explica por el modelo de intervención administrativa existente sobre el currículum y por la falta de conciencia sobre su necesidad, pero es un aspecto que, con un marco de acción limitado, ha aparecido a través de grupos de profesores y movimientos de renovación pedagógica. Ello es síntoma de una necesidad”.

Es evidente que una renovación cualitativa de la práctica exige producción alternativa de materiales didácticos y sistemas de apoyo directo a los docentes en su práctica que no pueden resolver masivamente grupos aislados y bien intencionados de docentes. Se necesitan otros sistemas educativos, otras estrategias de innovación curricular y proyectos innovadores, así mismo, se necesita la formación de los docentes en la competencia de estructurar currículos pertinentes.

8 “El subsistema práctico pedagógico: es la práctica por antonomasia, configurada por profesores y alumnos básicamente y circunscrita a las instituciones escolares, aunque se plantee la necesidad de desbordar ese marco muchas veces aislado. Es lo que comúnmente llamamos enseñanza como proceso en el que se comunican y se hacen realidad las propuestas curriculares, condicionadas por los subsistemas anteriores”.

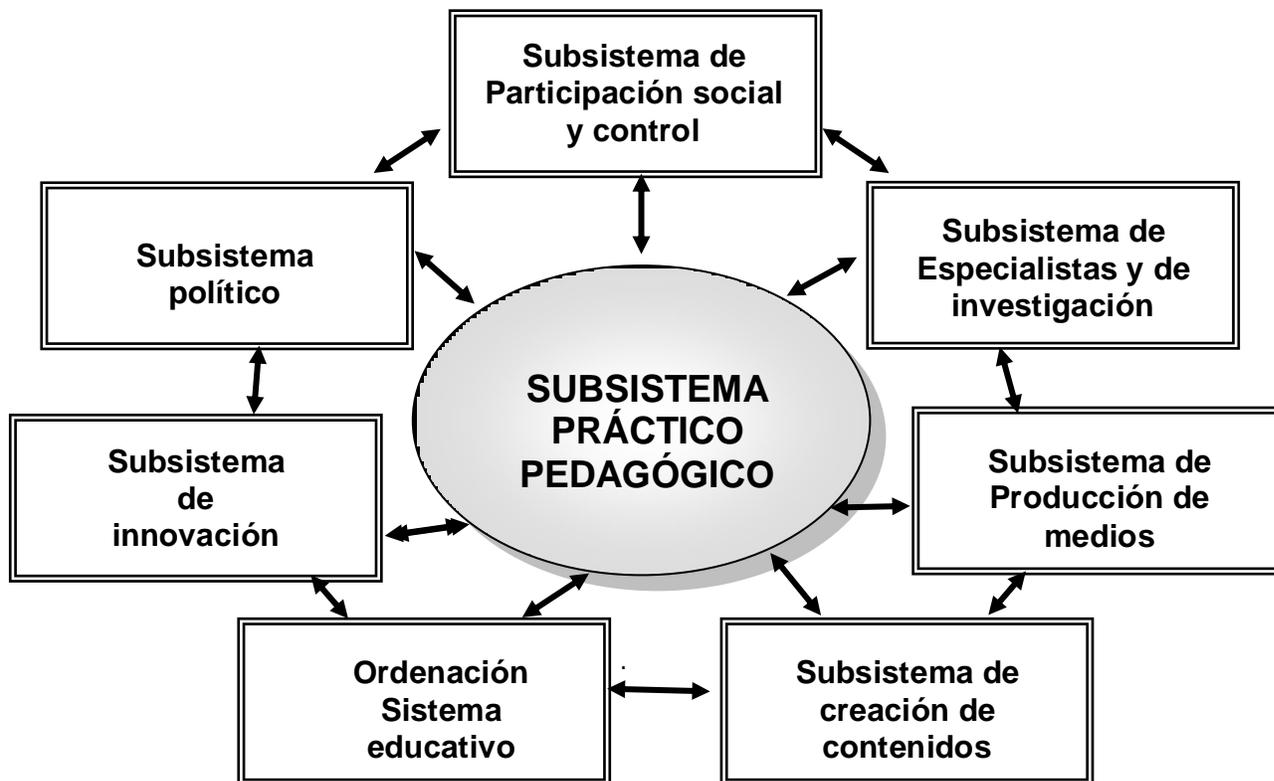
Es obvio que el currículum hace referencia a la interacción e intercambios entre los actores de las comunidades educativas, que se expresan en prácticas de enseñanza-aprendizaje con enfoques metodológicos diversos, por intermedio de tareas académicas determinadas, configurando una forma concreta de desempeño profesional del docente, del directivo docente y de los estudiantes.

Naturalmente, dice el autor, que “a través de todos estos subsistemas y en cada uno de ellos se expresan determinaciones sociales más amplias, allí el currículum es un teatro de operaciones múltiples, de fuerzas y determinaciones diversas, al tiempo que él también, en alguna medida, puede convertirse en determinante de las demás fuerzas que actúan al interior de las comunidades educativas. Si el sistema escolar mantiene particulares dependencias e interacciones con el sistema social en el que surge, no podía

ocurrirle lo contrario al contenido fundamental de la escolarización”. Por ello, la comprensión de la realidad del currículum es preciso plantearla como un resultante de interacciones diversas. El currículum que en un momento se configura y objetiva como un proyecto coherente, es ya de por sí el resultado de decisiones que obedecen a determinantes diversos: culturales, económicos, políticos y pedagógicos. De ello necesita ser conciente el directivo docente.

Esos subsistemas señalados mantienen relaciones de determinación recíproca entre sí, de distinta fuerza, según los casos. El conjunto de esas interrelaciones constituye el sistema curricular, comprensible sólo dentro de un determinado sistema social general, traducido en procesos sociales expresados a través del currículum.

Los diseños curriculares no surgen en abstracto, mucho menos alejados de las concepciones educativas, de las políticas y lineamientos de un sistema educativo nacional, de las condiciones de los contextos socio-culturales, de las verdaderas necesidades de formación de los estudiantes, de los equipos humanos que constituyen una determinada comunidad educativa y de los principios pedagógicos y didácticos que los sustentan. Al respecto se presenta la gráfica que ayuda a comprender las relaciones entre los subsistemas a la hora de diseñar una propuesta educativa.



A modo de referencia se presentan un conjunto de definiciones¹¹ que pueden ilustrar, en parte, el cúmulo de acepciones que tiene el currículum.

Caswell y Campbell (1935): "Conjunto de experiencias que los alumnos llevan a cabo bajo la orientación de la escuela"

Bester (1958): "Programa de conocimientos válidos y esenciales que se transmiten sistemáticamente en la escuela para desarrollar la mente y entrenar la inteligencia".

Johnson (1967): "Currículo es un serie estructurada de objetivos de aprendizaje que se aspira lograr. El currículo prescribe (o por lo menos anticipa) los resultados de la instrucción".

Wheeler (1967): "Por currículo entendemos las experiencias planificadas que se ofrecen al alumno bajo la tutela de la escuela".

Taba (1974): "El currículo es en esencia un plan de aprendizaje".

Stenhouse (1981): "El currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica".

Zabalza (1987): "Es el conjunto de supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas: El conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes que se considera importante trabajar en la escuela..."

Coll (1987): "Entendemos por currículo el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución".

Gimeno (1988): "Es el eslabón entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela y la educación entre el conocimiento o la cultura heredados y el aprendizaje de los alumnos, entre la teoría (ideas, supuestos y aspiraciones) y la práctica posible, dadas unas determinadas condiciones".

Gil y López (1999): "El currículo es un escenario de negociación cultural entre sentidos, búsquedas, prácticas, contenidos, recursos, de la comunidad educativa, para la configuración de proyectos significativos pedagógica, social y epistemológicamente"¹²

¹¹ Algunas definiciones de currículo. Tomado de Materiales Educativos CINDE, pág 4-5.

¹² GIL, Piedad y LÓPEZ, Sonia. (1999). La formación investigativa de los participantes en los programas de especialización de la Facultad de Educación de la FUNLAM. Trabajo de Grado. Medellín.

Grundy (1987): "El currículum, no es un concepto, sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas".

Heubner (1983): "El currículum es la forma de acceder al conocimiento, no pudiendo agotar su significado en algo estático, sino a través de las condiciones en que se realizad y se convierte en una forma particular de ponerse en contacto con la cultura".

Lundgren (1981): "El currículum es lo que tiene detrás toda educación, transformando las metas básicas de la misma en estrategias de enseñanza. Tratarlo como algo dado o una realidad objetiva y no como un proceso en el que podemos realizar cortes transversales y ver cómo está configurado en un momento dado".

Young (1980): "El currículum es el mecanismo a través del cual el conocimiento se distribuye socialmente. Con ello la naturaleza del saber impartido por la escuela se sitúa como uno de los problemas centrales a plantear y discutir".

Whitty (1985): "El currículum es una invención social que refleja elecciones sociales conscientes e inconscientes, concordantes con los valores y creencias de los grupos dominantes en la sociedad".

Apple (1986): "Hace referencia a un enfoque puramente economicista para comprender el poder reproductor de la educación, explica cómo los resultados de la escuela son creados también por ella misma, en tanto que es una instancia de mediación cultural".

Bernstein (1980): "El currículum define lo que se considera el conocimiento válido, las formas pedagógicas, lo que se pondera como la transmisión válida del mismo, y la evaluación define lo que se toma como realización válida de dicho conocimiento".

Walker (1973): "Los fenómenos curriculares incluyen todas aquellas actividades e iniciativas a través de las que el currículum es planificado, creado, adoptado, presentado, experimentado, criticado, atacado, defendido y evaluado, así como todos aquellos objetos materiales que lo configuran, como son lo libros de texto, los aparatos y equipos, los planes y guías del profesor".

González (1999): "A través del currículo se registra el trayecto del hombre por la cultura y se genera un proyecto de vida, es el pasado volcado en el presente del acto educativo para posibilitar futuros. Es la tensión entre los

problemas del mundo de la vida y la formación que facilita el mundo de la escuela para las personas que lo habitan”.

Llinás (2003): “En el currículo escolar, además de enseñarles a los pequeños materias como geografía o matemática, hay que brindarles la posibilidad de entender cómo funciona el mundo y cómo relacionarse con él en forma inteligente, aterrizando conceptos”.

Son tantas las concepciones y definiciones que existen sobre el currículum que en última instancia habría que aceptar que el está en íntima relación con las concepciones sobre la educación, sobre el ser humano, sobre la sociedad y sobre la cultura, en un contexto socio-cultural determinado. Esa es la tarea para los equipos directivos necesitan realizar para dar cuenta de la coherencia que debe darse entre todas estas concepciones.

1.3 CÓDIGOS CURRICULARES

Lundgren Ulf P. (1992)¹³ Establece en cinco períodos la historia de la pedagogía y a partir de ellos estructura los códigos curriculares, esta es otra forma de tipificar las concepciones curriculares. Los cinco períodos de la pedagogía, según este autor son:

- El primer período incorpora desarrollos desde la cultura griega clásica hasta el siglo XIX y se puede denominar período de formación. Las ideas sobre educación y los textos pedagógicos se formaron durante este período por el estrato social dominante de la sociedad.
- El segundo período alcanza desde el establecimiento del sistema escolar obligatorio hasta la iniciación de este siglo, período en que la educación comienza a relacionarse con la producción industrializada. Este es el período de la educación de masas.
- El tercer período se extiende desde comienzos de siglo hasta la Segunda Guerra Mundial y se denomina período pragmático.
- El cuarto período, el período de expansión, alcanza desde el final de la Segunda Guerra Mundial hasta el principio de la década de 1970.
- El quinto período comprende desde el comienzo de la década de 1970 hasta la actualidad y se caracteriza por un freno de la expansión educativa; lo denomina el período de la revocación.

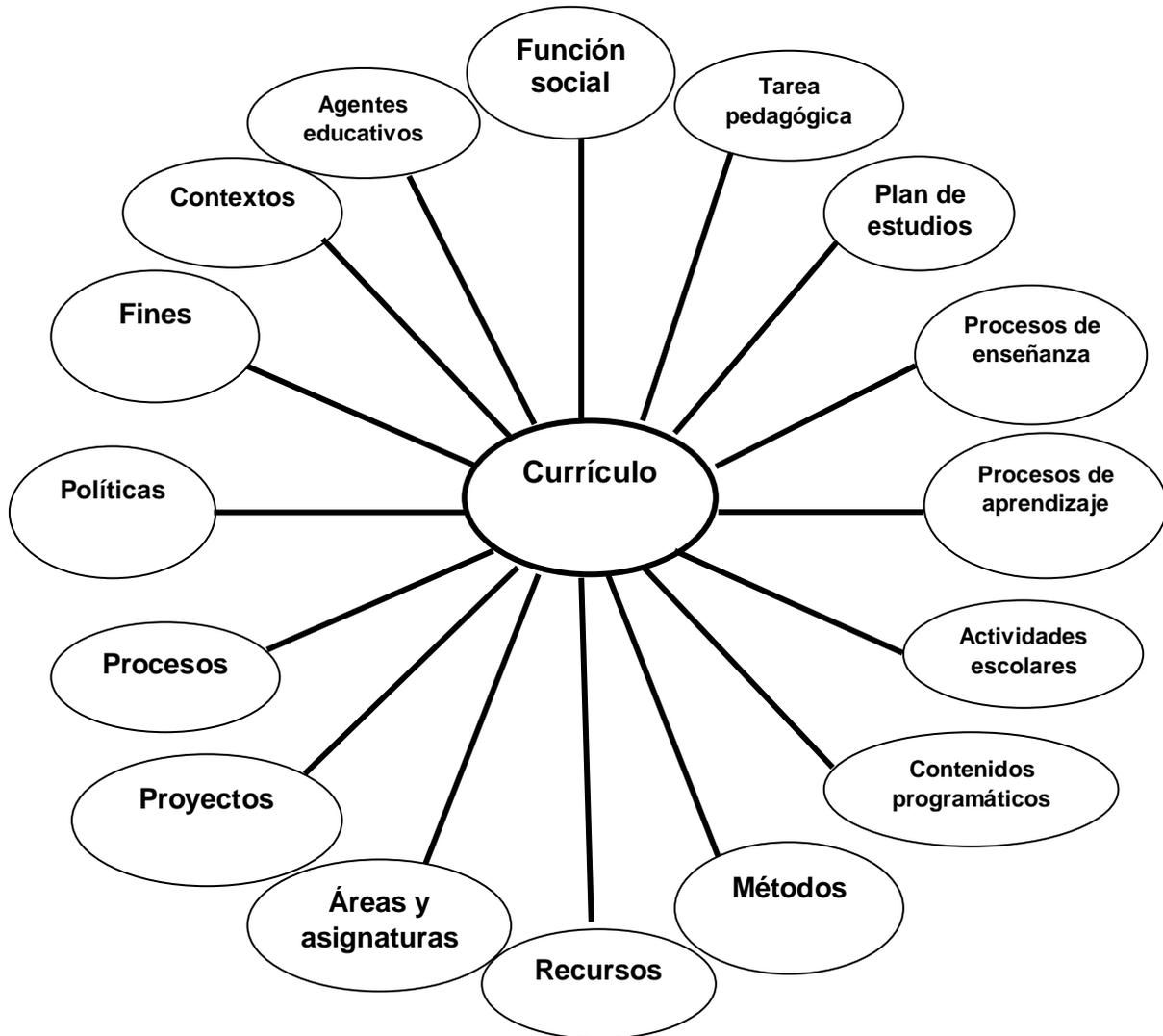
Con base en dichos períodos se han establecido cinco códigos curriculares, quienes deseen profundizar en ellos pueden hacerlo en el texto de LUNDGREN referenciado en el pie de página.

- ✓ Código Curricular Clásico
- ✓ Código Curricular Realista.

¹³ LUNDGREN. Ulf P. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Ediciones Morata. Pág. 34.

- ✓ Código Curricular Moral
- ✓ Código Curricular Racional.
- ✓ Código Curricular Invisible.

Para complementar los distintos aspectos con los que se ha asociado el currículum se presenta el siguiente esquema



Tomado de: IAFRANCESCO. (2003 pág 24)

Para complementar la información anterior, se presentan también las diferentes concepciones del currículum según las ciencias humanas.

DENOMINACIÓN DE LA CONCEPCIÓN	CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN	CONCEPCIÓN DEL CURRÍCULUM	TECNOLOGÍA CURRICULAR
EMPÍRICA- ESENCIALISTA- TRADICIONAL	El hombre se educa en función de un patrimonio cultural	Proceso de transmisión o entrega de la herencia cultural (pasado)	El método es la exposición. El conocimiento es memorizado. Los recursos de aprendizaje son las clases, los apuntes dictados por el profesor.
CIENTÍFICO BIOLOGISTA	El hombre se educa de acuerdo con sus posibilidades genéticas y su proceso de maduración.	Plan destinado a la interacción vital entre el alumno y las cosas a los fines de su desarrollo corporal.	Procedimientos activos, graduales y secuenciales según la etapa de desarrollo dirigida a las actividades psicomotoras. Los recursos principales son las actividades.
CIENTÍFICO SOCIOLOGISTA	El hombre se educa en la sociedad, en donde se observan roles diferentes. El medio ambiente influye sobre el potencial heredado.	Ambiente social planificado en interacción persistente con la vida.	La escuela selecciona y organiza un ambiente que responda a las necesidades sociales. Se utiliza el trabajo grupal que permite el juego de los roles sociales.
CIENTÍFICO ESENCIALISTA MODERNA	Proceso de adquisición de modelos expresivos de las estructuras y métodos propios de la lectura.	Planificación del encuentro del alumno –guiado con el profesor- con la materia en que están implícitos todos los aprendizajes humanos. El propósito es el avance científico y tecnológico	Ambiente de encuentro del alumno con el patrimonio cultural. Los procedimientos y medios responden a la naturaleza de cada disciplina.
CIENTÍFICO- PSICOLOGISTA O HUMANISTA	El hombre es una unidad bio-psíquica, resultante de la interacción herencia-medio ambiente.	Conjunto de experiencias potenciales que la escuela organiza y administra flexiblemente para la satisfacción de las necesidades e	Procedimiento de aprendizaje individual con énfasis en la relación afectiva del alumno con el profesor. Desarrollo integral de la persona quien fija sus propios

		intereses propios de cada edad.	objetivos.
CIENTÍFICO-ANTROPOLÓGICA	El hombre se educa por procesos de enculturación, aculturación y transculturación.	Plan para producir el encuentro del alumno desde los modelos de pensamiento, sentimientos y acciones con los modelos de la cultura universal sistematizada. El propósito es formar hombres capaces de aprender y producir cultura.	Selección de los universales de la cultura, condicionados por los requerimientos culturales.
CIENTÍFICO-TECNOLÓGICO	Educación formal: metódica, científica, de definición y solución de problemas. El esquema es estímulo-respuesta.	Diseño, implantación, control riguroso y retroalimentación de programas y materiales en una secuencia sistemática que habilita el logro progresivo de aprendizajes observables y mensurables.	El profesor es un planificador de materiales en los cuales se establece una estricta relación objetivos-estrategias-medios y formas de evaluación.
CONCEPCIÓN SISTÉMICA DEL CURRÍCULUM	El hombre es un sub-sistema geo-socio-histórico-cultural. Es un sistema abierto.	Planeamiento, implantación, evaluación y retroalimentación de modelos sistemáticos destinados a producir el aprendizaje en la escuela, desde ella a otras instituciones	La tecnología curricular de esta concepción es similar a la concepción científico-tecnológica.

Tomado de: UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA. (1982).
Currículum- Guía de Instrucción. Caracas: UNA.

CAPÍTULO 2 ENFOQUES CURRICULARES

Recordemos que durante varias décadas, el MEN mantuvo el poder centralizado sobre el currículo escolar. Ahora, la responsabilidad sobre él es compartida con la comunidad educativa. Sin embargo, la formación teórica, el entrenamiento en la estructuración y el diseño curricular, fundamentado en procesos de aprendizaje y en proyectos pedagógicos o culturales, debe ser asumida por la comunidad educativa.

Hoy en día es importante conocer referentes sobre los enfoques curriculares para realizar las adecuaciones o adaptaciones curriculares exigidas por las demandas de una educación y evaluación por competencias. La nueva exigencia, surgida en parte por autonomía escolar y por la descentralización del currículo, demanda un nuevo enfoque curricular que supere los existentes hasta hoy: enfoque académico, de eficiencia social, centrado en el estudiante y de reconstrucción social. Estos enfoques se quedan cortos con respecto al nuevo paradigma educativo, propuesto en la Ley General de Educación, y con respecto a los nuevos desarrollos socio-culturales.

Las clasificaciones sobre los enfoques curriculares son muchas, en este artículo se presenta la clasificación de acuerdo con Abraham Magendzo y Donoso (1992), así:

2.1 CURRÍCULO ACADÉMICO

La concepción del enfoque académico asume la creación de estructuras curriculares desde las perspectivas de las disciplinas académicas. Se parte del supuesto de que: disciplina académica = intelecto = conocimiento. Se trata entonces de crear una comunidad jerárquica que busca la verdad. Las personas del proceso educativo se dedican a buscar la verdad: los docentes la divulgan y los estudiantes la aprenden. Por tanto, lo que se requiere con el proceso educativo es conseguir adherentes a las verdades, a las disciplinas. El medio para lograr este objetivo consiste en **transmitir contenidos** de las diferentes disciplinas, por parte de los docentes, a los estudiantes.

El diseño curricular (selección, organización y distribución consciente de los contenidos de la cultura) está basado en identificar contenidos rígidos de las disciplinas y de las ciencias para hacer el proceso educativo (áreas académicas). El MEN definía las áreas, las asignaturas, los objetivos, los contenidos, los criterios de evaluación y brindaba algunas sugerencias metodológicas. El docente seleccionaba el orden de los contenidos, planeaba las actividades, seleccionaba los recursos, estimaba el tiempo, evaluaba el aprendizaje (**memorización**) de los contenidos programados y efectuaba actividades de recuperación para aquellos estudiantes que no habían

asimilado los contenidos.

Este enfoque está sustentado en la visión racional y empírica de la ciencia que predominó en los inicios de la edad moderna, es el fundamento de la llamada educación tradicional y mal llamada pedagogía tradicional. Al respecto Humberto Quiceno al hacer la crítica a este diseño expresa: “La pedagogía es una reflexión permanente sobre el acto educativo por ello nunca podrá ser tradicional”, la que es la tradicional es la forma como se impartió la educación en esos tiempos. Este enfoque se soporta en el conocimiento (hoy diríamos información) que supuestamente está contenido en las disciplinas o en las áreas académicas. Por ello la evaluación que utiliza es la cuantitativa que busca **medir la asimilación del contenido** por parte del estudiante (asumida la información que recuerde el estudiante como si fuera conocimiento), para ello se utilizan test estandarizados o test con referencia a criterios, pruebas orales o escritas y realización de trabajos para **calificar** la memorización de los contenidos de la asignatura. También hace uso de la medición del coeficiente de inteligencia (C.I.) basado en las teorías de Hagen y Thorndike.

2.2 CURRÍCULO DE EFICIENCIA SOCIAL

El enfoque de la eficiencia social considera que el currículo debe ser desarrollado de una manera científica y que es un instrumento para satisfacer las necesidades de los clientes: la sociedad. Por tanto, los diseñadores del currículo tienen su óptica en la preparación del educando para que **tenga una vida de adulto significativa dentro de la sociedad**. El comportamiento humano es asumido de maneta conductista como un **estimulo- respuesta**. Se planean experiencias de aprendizaje que de una manera directa y predecible conducen a las respuestas deseadas. Esto quiere decir, que existen objetivos terminales (Tyler) para el currículo y un control minucioso de las respuestas de los educandos en las experiencias de aprendizaje.

El diseño del currículo en este enfoque es el llamado **diseño instruccional**, utilizado en las décadas del 60 y el 70, bajo el modelo de la **tecnología educativa**. En lo posible se precisan los objetivos que se esperan que los educandos logren como resultado del proceso educativo en términos de **conductas observables**. Este diseño tiene una secuencia lineal, así: formulación de objetivos de acuerdo con los contenidos, identificación de habilidades de ingreso (conducta de entrada), selección de recursos, metodología y evaluación del rendimiento.

Desde este enfoque se considera al universo, la sociedad, el aprendizaje, la organización escolar y el ser humano como máquinas. La metáfora de la máquina fue construida en el siglo XVII proveniente de las investigaciones de Newton en física clásica. Luego Adam Smith la popularizó para la sociedad y

el sistema productivo. A mediados del siglo XX, Skinner, en su texto *Ciencia y Conducta Humana*, capítulo IV, titula: **EL HOMBRE: UNA MÁQUINA** y considera que el aprendizaje humano se asemeja a una máquina. Esta concepción, desde la neurociencia, se mantiene al proponerse la semejanza del funcionamiento cerebral con la del computador. Esta metáfora de aprendizaje se ha irradiado a todas las organizaciones educativas, empresariales, medios de comunicación, sin embargo, en la década del 90 empieza a ser cuestionada por las teorías y descubrimientos científicos provenientes de la biología organicista. Los medios técnicos y tecnológicos ciertamente apoyan el aprendizaje, pero ellos, por sí mismos, no son los que aprenden, mucho menos puede decirse que el funcionamiento cerebral del ser humano es semejante al de una máquina, un computador.

En este enfoque la evaluación es congruente, es decir, si el estudiante logró o no los objetivos se promueve, sólo que los objetivos muchas veces se reducen al comportamiento y se preparan personas, como si fueran máquinas, para el proceso productivo. En las evaluaciones se utilizan las preguntas tipos tests, el ensayo y la observación. El teórico de este enfoque es Ralph Tyler.

2.3 CURRÍCULO CENTRADO EN EL ESTUDIANTE

El enfoque del currículo centrado en el estudiante focaliza los intereses directamente sobre el educando y crea un currículo basado en su naturaleza innata. No parte ni de las necesidades del cliente, la sociedad, ni de las disciplinas académicas, sino de los intereses del educando. Este es un sujeto capaz de su propio crecimiento evolutivo. De aquí surgen los fines y medios para el currículo. El epicentro del diseño está en el crecimiento de los estudiantes. La educación se convierte en un proceso que puede extraer las capacidades innatas del educando facilitando su crecimiento natural. El aprendizaje es una función de la interacción entre el sujeto y su medio ambiente. Como cada educando es único, se supone que cada aprendizaje también es único. El currículo se desarrolla a través de contextos, medio ambiente o unidades de trabajo que el diseñador del currículo debe crear cuidadosamente para que los educandos puedan aprender por sí mismos al interactuar con otros estudiantes, docentes y objetos.

El diseño del currículo se basa en los intereses de los estudiantes, en las diferencias individuales y debe procurar su formación integral. El docente ofrece contextos de aprendizaje al estudiante, donde éste explora, descubre e investiga. La organización para el aprendizaje es responsabilidad de los estudiantes. La planificación se realiza a lo largo de todo el proceso de aprendizaje y hay una atención personalizada al estudiante.

Este enfoque se sustenta en la concepción del mundo de objetos sólidos y aislados de Newton y la concepción del conocimiento de la ciencia

experimental del siglo XVII, para la cual existe un sujeto cognoscente y un objeto por conocer, entre los cuales se establece una interacción y se produce el conocimiento. Rescata la **pedagogía naturalista de Rousseau, los centros de interés de Decroly y el personalismo de la sociedad norteamericana que erige como valor fundamental el desarrollo del individualismo**, con lo cual no es posible realizar generalizaciones para el conocimiento y el aprendizaje, ni para el trabajo en equipo.

La evaluación que utiliza es la cualitativa, es decir, se emite un **juicio y describe la satisfacción de intereses y necesidades**. Se usan como instrumentos la observación, la participación, el ensayo, el juicio y la autoevaluación. Se soporta en las teorías de Piaget, Erickson, Decroly y Rogers.

2.4 CURRÍCULO DE LA RECONSTRUCCIÓN SOCIAL O PROBLÉMICO

El enfoque de la reconstrucción social considera que **la sociedad está en crisis permanente y por lo tanto, se requieren acciones orientadas hacia su reconstrucción**. La educación es el proceso social a través del cual, las masas reconstruyen la sociedad y sólo puede ser interpretada dentro del contexto de una cultura particular. El diseño del currículo permitiría, entonces a los estudiantes, comprender la naturaleza de la sociedad en crisis, asumir una nueva visión y actuar para verla realizada. Considera que la experiencia o aprendizaje humano está fundamentalmente influido por factores culturales. El sentido de la vida sólo se encuentra en la relación con la sociedad. La verdad y el conocimiento están basados y definidos por supuestos culturales y se evalúan de acuerdo con consensos sociales. Para desatollar el consenso social se crea un programa socio educacional o currículo que está orientado a intervenir a la sociedad en el punto donde induce al estudiante a la vida de la cultura. Así se espera que la sociedad mejore. El objetivo para quien desarrolla el currículo es eliminar todo lo indeseable de la sociedad actual y estructurar valores sociales deseables.

En este enfoque **el diseño del currículo se elabora en torno a un problema del entorno** o sea una necesidad no satisfecha que produce conflictos entre las personas. Se realiza el **diagnóstico de necesidades de los estudiantes para determinar los problemas de aprendizaje y se los presenta a los estudiantes en el aula**. El educando es un sujeto de aprendizaje, creador y hacedor de significados, capaz de transformar la sociedad y de solucionar problemas. El currículo es muy flexible, abierto y con posibilidades de ser modificado. Al docente le interesa el proceso acercando los problemas a las situaciones reales que viven los estudiantes en su familia, barrio o región.

Esta concepción está fundamentada en la visión cultural del mundo y la sociedad. Está influenciada por un fuerte componente político de la educación traído de las concepciones libertarias y marxistas del siglo pasado y principios de éste. Al centrarse en la particularidad cultural y política puede caer fácilmente en un mesianismo social-político donde la educación se instrumentaliza para los fines de la reconstrucción social. Aunque dio origen a la **pedagogía problémica** y en la Ley General se rescata la cultura como contexto de la educación, en América Latina se viene impulsando con gran dinamismo.

En su última versión Magendzo articula la concepción curricular con la lucha para la democracia en los países de América Latina y desde esta concepción de currículo plantea que "si la sociedad democrática es la llamada a dar solución a muchos de los problemas que aquejan a América Latina como son: el autoritarismo, el caciquismo, la corrupción, las injusticias en la distribución de la riqueza, las desigualdades sociales, etc., el curriculum y los educadores están compelidos a formar personas democráticas, sensibles y capaces de intervenir directamente en la democracia, es decir en la resolución de los problemas" (Magendzo, 1996:23)

2.5 CURRÍCULO SISTÉMICO

El currículo sistémico **está basado en la teoría de sistemas** y ha evolucionado de la teoría de sistemas abiertos (Colom, Castillejo y Sarramona) a la teoría de sistemas autorreferenciales de Niklas Lunmham. En la actualidad Gimeno Sacristán ha elaborado una reflexión curricular desde la teoría de sistemas. Se asume en esta teoría que la educación es un sistema social diferenciado que tiene como función la formación integral de las personas. En la llamada educación formal, el código con el cual se identifica el sistema educativo es la pareja pierde/gana y su característica es el ser una carrera para el trabajo que comienza en preescolar y culmina en el postdoctorado, estructurado por niveles como preescolar, básica, media, superior y ciclos dentro de estos como primaria, secundaria, pregrado, postgrado, postdoctorado,. El sentido de trabajo se refiere a la posibilidad de ingresar y desempeñarse en los otros sistemas sociales diferenciados como el económico, el político, el religioso, el jurídico, la ciencia y el mismo educativo. El medio de comunicación simbólicamente generalizado, aceptado socialmente, es el diploma. Para este enfoque la pedagogía como disciplina tiene como objeto de reflexión la educación y presenta los siguientes niveles:

- Metateórico, donde la teoría de sistemas asume la posibilidad de comprender, reflexionar, interpretar y explicar el factum o hecho educativo. Este nivel está conformado por el objeto, la epistemología y los métodos de investigación.

- Científico- teórico, basado en la complejidad del fenómeno educativo se ha posibilitado que otros ámbitos científicos lo estudien, es más la propia pedagogía ha solicitado otros enfoques. Es el nivel de las ciencias de la educación y otras disciplinas que aportan a la pedagogía. Estas no tienen por objeto específico la educación, pero por analogía de problemas, similitud de procesos, problemática de base, etc... aportan a la comprensión y explicación del proceso educativo, aunque sea de manera parcial. Sobresalen entre ellas, la psicología educativa, la biología, la sociología, la economía, la antropología, la historia, la ecología, la estadística, la cibernética y la filosofía educativas. Además de estas, también aportan a la pedagogía las ciencias cognitivas.
- El tecnológico, referido al conocimiento requerido para la acción educativa la observación realizada por la teoría de sistemas del déficit tecnológico (Lunmham) en la pedagogía para consolidar la disciplina y la teoría ha sido resuelta por los aportes de Sarramona (1990). Con base en los criterios epistemológicos de la tecnología (Bunge) de: racionalidad, sistematismo, planificación, claridad de metas, control, eficacia y optimización, se propone la posibilidad de la tecnología aplicada a la educación y sustentada por la teoría del currículo para la educación formal. Por lo tanto el diseño, ejecución, evaluación, retroalimentación, toma de decisiones y la formación de la comunidad investigadora, ahora disponen de un potente legado teórico y tecnológico para avanzar en el desarrollo pedagógico y curricular. La evaluación que se usa es la sistémica orientada a evaluar el contexto o entorno, los procesos pedagógicos, de formación integral del estudiante, administrativos u organizacionales y el propio currículo.

De acuerdo con Gimeno (1994: 20) el currículo se asume como " el proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar, y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal y como se halla configurada. Al asumirse **el currículo como cultura de la escuela** hay que tener en cuenta desde el punto de vista del aprendizaje, los contenidos y la organización de éstos en el proyecto escolar; las condiciones institucionales, es decir la política curricular, la estructura y la cultura institucional, la selección cultural o sea aquellos significados, valores, de la cultura que se desean organizar, transmitir o recrear en la institución y las concepciones curriculares que adopta la institución para racionalizar el campo teórico práctico del currículo".

En esta concepción, **el currículo acaba en una práctica pedagógica** siendo la condensación o expresión de la función social y cultural de la institución escolar... El curriculum es cruce de prácticas diferentes y se convierte en configurador, a su vez, de todo lo que podemos denominar como práctica pedagógica en las aulas y en los centros de servicios docentes (Gimeno, 1994: 20).

2.6 CURRÍCULO PROCESUAL

El currículo procesual de Lawrence Stenhouse es considerado como un campo de comunicación de la teoría con la práctica, relación en la cual el profesor es un investigador. El gran aporte de ésta concepción es el de **integrar la separación teoría práctica en la escuela** asumiendo el docente su rol de crear **conocimiento sobre esa práctica educativa**: "un currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierta a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica (1987: 29).

La concepción procesual, sin olvidar el currículo como proyecto cultural, sugiere su utilidad para la renovación pedagógica y para clarificar el fundamento personal de la educación "un currículo, si es valioso, a través de materiales y criterios para llevar a cabo la enseñanza, expresa toda la visión de lo que es el conocimiento y una concepción del proceso de la educación (1987: 41).

Esta posición **se fundamenta en el desarrollo de los procesos del estudiante y en la investigación**. Su diseño se realiza a partir de los procesos y la evaluación correspondiente busca la toma de decisiones para reorientar los procesos

2.7 CURRÍCULO ALTERNATIVO

El currículo integrado en Colombia se fundamenta en las propuestas del profesor Nelson Ernesto López. Recoge aportes del currículo problematizador o de la reconstrucción social de Magendzo. Hace una crítica al currículo tradicional y propone una **alternativa** que se distingue por plantear que el currículo integrado es consecuencia del PEI, tiene su origen en las necesidades reales del contexto, se concibe el **currículo como un proceso de construcción-investigación permanente**, su estrategia básica son los **núcleos temáticos y problemáticos**, el docente se caracteriza por ser un investigador, la práctica pedagógica es integral, interdisciplinaria, pertinente y horizontalizada, la temporalidad es concreta y puntual, los conocimientos son sustantivos y en construcción, se asume la cultura con una concepción amplia, la investigación se convierte en fundamental, la **evaluación es permanente**, la participación comunitaria es la fortaleza básica y la legitimidad es estratégica. Se reconoce que **la integración es un reto por enfrentar** y se proponen fases para la estructuración curricular.

2.8 CURRÍCULO CRÍTICO

La teoría crítica de la sociedad de la escuela de Frankfurt, ha elaborado una crítica de la educación, que también se manifiesta en una concepción crítica

del currículo. Se parte por una crítica a la ideología, en la medida en que la educación transmite y está al servicio de una sociedad donde impera la visión técnica instrumental. El debate ideológico se orienta entonces hacia la posibilidad de ser la educación una opción para la emancipación de acuerdo con la concepción de Habermas, se presentan tres tipos e intereses del conocimiento: el técnico, el práctico y el emancipatorio. El primero se da cuando el hombre quiere conocer la materia, la naturaleza y lo desarrollan las ciencias empírico-analíticas; el segundo cuando el hombre desea entender la acción humana y lo desarrollan las ciencias histórico-hermenéuticas, y el tercero cuando se descubre la unidad de la oposición de los dos anteriores y se realiza a través de la ciencia social crítica.

Desde lo curricular, la teoría crítica genera la posibilidad de la construcción del conocimiento desde la cultura popular. Estudiante e institución se consideran bases para el desarrollo de una crítica de la razón comunicativa, en la que el maestro y los estudiantes son investigadores críticos de una determinada realidad, y por lo tanto, su interés está en la emancipación.

2.9 CURRÍCULO POR COMPETENCIAS

El currículo es reflexión y práctica sobre la estructuración, desarrollo, control y evaluación de un proceso educativo. Como reflexión genera teoría, como práctica genera método. Como teoría, da cuenta de la naturaleza, estructura conceptual, epistemológica, metodológica y de relaciones de los componentes de un proceso educativo, para lo cual establece principios fundamentados en las diversas teorías de las llamadas ciencias de la educación (filosofía, Psicología, Sociología, Antropología, entre otras); como práctica, da cuenta de los criterios y procedimientos de estructuración de los componentes del proceso educativo, así como de la puesta en acción, ejecución, de lo estructurado. Lo que equivale a decir que el currículo, desde el punto de vista conceptual y teórico, es una reflexión y acción intencional, una praxis, constitutiva de sentido y significado tanto para los actores que participan en el proceso educativo como para la sociedad, histórica y culturalmente determinada, en la cual se encuentran ellos inmersos, como responsables de su transformación y desarrollo. Desde el punto de vista técnico, "el currículo no es un concepto,...es un modo de organizar una serie de prácticas educativas" (Grundy, 1987), es decir, de estructurar una propuesta y un proceso educativo y de efectivamente poderlo formular, ejecutar y evaluar.

Desde este enfoque, el currículo, dicen varios autores, puede entenderse como "proceso, hipótesis de trabajo y reflexión sobre la práctica"¹⁴, que permite orientar y reorientar constantemente la formación y el desarrollo humano de una persona y por tanto de una comunidad a lo largo de un período histórico-social y cultural determinado. Si el currículo da estructura a

¹⁴ STENHOUSE, Lawrence y KEMMIS, Stephen, entre otros.

una propuesta educativa, esta no surge en abstracto, surge de la red de relaciones que se establecen entre las concepciones sobre la sociedad, el ser humano y la cultura; entre las concepciones sobre la educación, la pedagogía y la didáctica; entre las necesidades sociales, los intereses de los actores del proceso educativo y las expectativas de desarrollo que ofrecen los contextos socio-culturales; entre los propósitos de formación y desarrollo humano integral y los contenidos de la cultura (seleccionados, organizados y distribuidos conscientemente); entre los procesos metodológicos, los medios y las mediaciones a utilizar y las formas de organización de los participantes; entre los propósitos de formación y las competencias¹⁵ integrales a alcanzar y evaluar.

Como puede verse “la estructura curricular de un programa es en cierta forma la columna vertebral de los procesos formativos, pues de ella depende la orientación hacia la organización de los conocimientos y prácticas seleccionadas que implica la formación”¹⁶. Desde el punto de vista de los propósitos de formación y de las competencias a adquirir o a desarrollar en un programa académico, una estructura curricular se entiende como las relaciones entre los propósitos a alcanzar; la selección, organización y distribución de los contenidos de la cultura pertinentes y las dinámicas y experiencias formativas identificadas, a partir de las cuales se desarrollan los planes de estudio. Es decir que la estructura curricular establece los límites y controles, posibilidades y opciones, del proceso formativo de los estudiantes.

Con este diseño se pretende potenciar las capacidades naturales de los seres humanos, el pensar, el sentir, el actuar y el trascender. Potenciación que permite la formación y desarrollo de competencias integrales: el saber ser, el saber conocer, el saber hacer y el saber trascender. En otras palabras, valores, conocimientos, habilidades y destrezas para transformarse a sí mismo, ayudar a la transformación social y cultural.

Los anteriores enfoques, expuestos en forma puntual, permiten comprender que existen diversas estructuras curriculares de acuerdo con los componentes que se identifiquen y los énfasis que, en uno o en varios de ellos, se hagan al formular la propuesta educativa.

Recordemos que uno de los componentes de la estructura curricular de un proceso educativo son los contenidos de la cultura, pertinentes para alcanzar los propósitos de formación de la propuesta educativa. Dichos contenidos

¹⁵ Las competencias se conciben como desempeños integrales de las personas en contextos socioculturales determinados y frente a situaciones específicas. Están conformadas por valores, actitudes, conocimientos, habilidades y destrezas que generan capacidades para la acción y que implican demostraciones o desempeños con suficiencia. Ver al respecto: Maldonado García, Miguel Angel. Las competencias una opción de vida. Bogotá: Ecoe ediciones. 2002 y Villada Osorio, Diego. Competencias aplicadas a la docencia. Bogotá: Documento memorias Seminario sobre Desarrollo del Pensamiento. 2003.

¹⁶ DÍAZ, Mario. Flexibilidad en la Educación Superior. Bogotá: ICFES. 2002 Páginas 68 y 69.

necesitan ser seleccionados, organizados y distribuidos en el tiempo de duración del proceso de formación de los estudiantes, pero dichos contenidos se relacionan con los demás componentes de la propuesta educativa y con distintas etapas o procesos que en ella se siguen, por tanto el currículo no se reduce a un sólo componente, a los contenidos. Por ello, el diseño curricular, además de los componentes del proceso educativo, también tiene que ver con las etapas de planeación, ejecución, control y evaluación del proceso educativo. En este sentido la estructura y diseño curricular, al establecer relaciones entre los componentes de un proceso educativo, tienen que ver con:

- La identificación de los propósitos de formación, acordes con un diagnóstico de necesidades, intereses y expectativas de los actores de una determinada comunidad educativa, y con una filosofía institucional.
- La selección, organización y distribución consciente, de los contenidos de la cultura; que siendo pertinentes con los propósitos de formación, podrán generar las competencias integrales que se desean alcanzar en los egresados de un determinado programa académico.
- La identificación de principios pedagógicos y estrategias didácticas para desarrollar actividades que permitan alcanzar los propósitos de formación.
- La selección de medios, técnicos y tecnológicos, que demandan las actividades a desarrollar, para realizar las mediaciones que permitan el tratamiento de los contenidos y la obtención de los propósitos de formación.
- La identificación de criterios, técnicas y procedimientos para evaluar los objetivos derivados de los propósitos de formación, es decir, los logros y competencias a adquirir.

Las distintas formas de estructurar estos componentes dan posibilidad de hablar, en referencia con los contenidos y los demás componentes del proceso educativo, de un Plan de Estudios, entendido como la representación de las relaciones entre el contenido y los demás componentes de un proceso educativo. Sin embargo, por lo general también se reduce el plan de estudios a dar cuenta de los contenidos que permiten obtener los propósitos de formación, sin establecer las relaciones con los otros componentes. Ahí es donde hay necesidad de tener claridades, el currículo como estructura, es decir, como red de relaciones de los componentes, no se reduce a un solo componente, a los contenidos seleccionados, organizados y distribuidos en el tiempo de formación de un ser humano, y tampoco los contenidos de la cultura son sólo disciplinas y ciencias. La cultura es más amplia y compleja, y muchas veces, otras expresiones y manifestaciones de la cultura, son más pertinentes que las disciplinas y las ciencias para un proceso de formación.

Existen otras tantas clasificaciones, al respecto se presenta la bibliografía en la que se pueden consultar.

CAPÍTULO 3. PROCESO DE DISEÑO CURRICULAR

En este artículo no se trata de presentar una manera única de realizar el proceso de diseño curricular, se trata de presentar reflexiones que permitan a las comunidades educativas asumir el camino que consideren más conveniente. Para ello es necesario partir de las relaciones que Jorge William Guerra Montoya establece entre educación, sociedad, cultura, ser humano, pedagogía, didáctica y currículo. Veamos dichas relaciones:

3.1 Educación, sociedad, cultura, ser humano, pedagogía, didáctica y currículo

Si entendemos la educación como un proceso de formación¹⁷ y desarrollo humano integral para la dignificación, construcción y transformación del ser humano, la sociedad y la cultura, podemos decir que ella, en su conjunto, es algo más que instrucción¹⁸ y adquisición de valores, conocimientos o destrezas; ella, es ante todo, libre determinación y responsabilidad de cada ser humano para dar (se) la orientación y dirección correcta a sus propias capacidades y disposiciones que le son naturales: el pensar, el sentir, el actuar y el trascender. Sólo así podrá generar potencialidades para ocupar-se de su propio proyecto de vida y del servicio a la sociedad, en pro de la realización y la edificación permanente.

Como puede verse la educación es un proceso complejo, por tanto, también son complejas las interrelaciones que establece con la sociedad, la cultura, la pedagogía, la didáctica y el currículo. Si bien la educación constituye *el qué y el para qué* de la reflexión y práctica de la estructuración de un proyecto educativo, teoría de la teoría educativa, está no se da alejada de los seres humanos que se educan en un contexto social y en una cultura determinada; también, si la pedagogía, como varios autores lo han dicho, constituye el saber sobre la reflexión del proceso educativo y el *saber sobre el cómo* alcanzar los fines del mismo, ella no se da alejada del qué y del para qué del proceso educativo, teoría educativa, o de las relaciones que el proceso educativo establece con un ambiente sociocultural determinado y con unos actores específicos; y el currículo, como puesta en acción de ambas teorías, *praxis teórico-práctica*, pone en relación la intencionalidad de formación (el

¹⁷ GADAMER, Hans. En Verdad y Método, define formación como “el proceso por el que se adquiere cultura: como el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre”.

¹⁸ Fidedigno Niño en su texto Antropología Pedagógica (1998, pág.15) define los conceptos de instrucción y formación de la siguiente manera: “Instrucción, significa propiamente, adquisición de capacidades útiles a la práctica de la vida”. Formación, “denota conocimiento que transforma nuestra propia sustancia. Es apropiarse verdaderamente del sentido de la realidad y de la vida, su meta, hacer justicia a la realidad entera... de una manera completamente desinteresada. Tres elementos integran el ámbito teórico y de exigencias de la formación: La reflexión o la sabiduría que buscan una manera de ser del sujeto, en cuánto trascendencia y participación. La prudencia o sabiduría práctica, conformada por la deliberación, el juicio y el mandato. El gusto, no como preferencia subjetiva, sino como satisfacción ligada a la contemplación y al conocimiento objetivo...”.

qué y el para qué) y el método (el cómo) que la acompaña, en relación con la respuesta al dónde, con quienes, con qué recursos, formas, mediaciones y criterios de evaluación, es decir que el currículo se convierte en la teoría que pone en relación la teoría para el qué-hacer educativo (pedagogía, didáctica) con la teoría de la educación.

Educación, pedagogía, didáctica y currículo establecen, entonces, una red de interrelaciones e interdependencias, la primera se encarga de la *reflexión y experimentación de los ideales de formación y de estructuración del proyecto de vida* de las personas de una determinada sociedad y cultura; la segunda, de la reflexión y experimentación que genera un saber, el saber sobre el *proceso del cómo lograr el qué y el para qué*; y el tercero, de la *apuesta por la consecución de lo definido como intención de formación y del proceso del cómo lograrlo*. Por ello, la Teoría educativa, pedagógica, didáctica y curricular, y el método que las sustenta, las constituye y las regenera, son aristas de un mismo proceso: el proceso educativo, con fines formativos y desarrolladores de los seres humanos en un contexto social y cultural determinado.

De ahí que la teoría educativa necesita de teorías pedagógicas-didácticas que den cuenta de las reflexiones y experimentaciones sobre la práctica educativa y las teorías pedagógicas-didácticas necesitan de las teorías curriculares que respondan tanto a las unas como a las otras. Teorías producto de las prácticas y prácticas iluminadas por las teorías. Todas ellas en relación con los propósitos de formación al interior de una sociedad que posee políticas, ideologías y contextos socio-económicos y culturales determinados. Teorías, unas y otras, que se apoyan en un proceso de estructuración y reestructuración permanente. Teoría y método (Morín: 1987) "son dos momentos de un mismo proceso: el proceso de dar cuenta de un objeto de estudio y de investigación, en referencia con la aprehensión profunda de la realidad", en nuestro caso de la educación.

Así mismo, la educación, la pedagogía, la didáctica y el currículo, tienen que ver con la concepción de ser humano, de sociedad y de cultura que se desea tener, es decir, con las estructuras ideológicas y políticas en las cuales se fundamenta un sistema o proyecto educativo, con las competencias, capacidades o habilidades que se quieren formar en los individuos, con las condiciones socio-económicas, psicológicas y culturales de los contextos en que se articule, con las prácticas y mediaciones que se establecen en el proceso educativo y con las técnicas e instrumentos de evaluación que se utilicen.

No podemos olvidar que la Antropología, la Sociología, la Economía, la Psicología, la Filosofía y la Historia, entre otras ciencias de la educación, tienen mucho que aportar a la comprensión de los ideales y de las posibilidades del qué y del para qué de la educación; pero éstas ciencias sociales, si bien hacen grandes aportes para la estructuración y desarrollo del proceso educativo, en

la consecución de los propósitos formativos, no pueden pretender abarcar todo el campo educativo, ni mucho menos confundirse con la pedagogía, la didáctica o el currículo.

Las ciencias de la educación identifican aspectos del ser humano y de la sociedad a tener en cuenta en el proceso educativo, así como formas y maneras de realizar el proceso para alcanzar los propósitos delineados, pero el conocimiento que resulta de la reflexión y práctica de los docentes, en las múltiples interrelaciones que establecen en su discurso y en su acción, alrededor de la comunidad educativa, del entorno y de los saberes de la cultura, sólo pueden y deben ser construidos por los mismos docentes. La Pedagogía es la teoría que tiene como objeto de reflexión el proceso educativo, valga decir, el proceso de formación y desarrollo humano integral de los estudiantes realizado en las instituciones o centros educativos, en las organizaciones sociales o en el ámbito comunitario en general.

La educación entendida como “proceso de formación y desarrollo permanente, personal, cultural y social”¹⁹ abre las perspectivas, según algunos autores, para inscribir la pedagogía en el “campo de las ciencias de la maduración y crecimiento”²⁰ y para ampliar su radio de acción a otros espacios extraescolares. No en vano se habla hoy en día de la pedagogización de la vida cotidiana y de la ciudad educadora. Otras instituciones y organizaciones concebidas fuera del marco escolar también educan, no queriendo decir con ello que todas las personas, profesiones o ciencias, estén en la misma capacidad y responsabilidad para asumir la orientación y dirección correcta de los procesos educativos.

Tampoco se asume de suyo que la educación sea un proceso natural de estructuración de la personalidad de un sujeto, si bien es el mismo sujeto quien orienta y direcciona su propia voluntad hacia la consecución de ideales educativos, él necesita del OTRO, del maestro, para que lo provoque y le ponga en señas, le muestre los caminos que están por recorrerse en la construcción de sí mismo, y del saber, tanto desde la cultura como desde los ideales y expectativas del desarrollo personal y social.

Ese otro, es el maestro, que dotado del saber de la educación, en sus ideales y propósitos sociales, del saber teórico y metódico de la pedagogía y la didáctica, es decir, de un saber cómo hacer la educación y del saber qué y del saber cómo de los saberes de la cultura (saber de la historia, la estructura epistemológica y el método de los saberes específicos), puede no sólo inscribirlo en los procesos educativos, sino también orientarlo y dirigirlo hacia los mejores desarrollos de su propia vida y de la sociedad, a partir de un diseño curricular dotado de sentido, significado y poder emancipador.

¹⁹ Ley General de Educación. 1994. Artículo 1.

²⁰ GADAMER, Hans. Verdad y Método. Salamanca: Sígueme. 1987. p. 687.

Vista así la educación, la pedagogía, la didáctica y el currículo no pueden más que complementarse sin confundirse en los contenidos y en el hacer que las identifica, la una como necesidad de formación y desarrollo del tipo de ser humano que la sociedad requiere; la otras dos, como disciplinas que ponen en relación los ideales sociales con la estructuración racional y lógica de los procesos educativos; y el otro, como la praxis que permite la acción y el logro de los ideales propuestos, así como la "reflexión sobre la propia práctica"²¹.

La teoría pedagógica y didáctica acordes con unos ideales educativos sustentan el por qué se ha de actuar con tales o cuales principios y procedimientos, es decir que la pedagogía y la didáctica también colocan en relación y tensión la construcción de determinados modelos pedagógicos y didácticos, para determinados ideales y procesos educativos, con determinados diseños curriculares.

En nuestra práctica pedagógica se necesita, como aspecto de primerísimo orden, el compromiso de los profesionales de la educación con la realización de cambios estructurales en los procesos educativos, dado el divorcio que se presenta entre la misión, propósitos, metas y objetivos con los que se comprometen los proyectos educativos institucionales, y los logros que se obtienen después de realizado el proceso. Logros que están en relación con la dignificación y transformación humana, social y cultural de las comunidades, pero que, al mismo tiempo, están en relación con las posibilidades de mejorar los procesos educativos.

Nelson López (1997), al respecto expresa: "El divorcio que se manifiesta entre la dimensión propositiva y la dimensión operativa, entre el discurso teórico y la acción práctica, entre los ideales para alcanzar altos grados de desarrollo humano y cultural en una sociedad y los desarrollos que propicia el proceso educativo, constituye un pretexto para que los maestros de todo ámbito social inicien un proceso de reflexión crítica, reconstructiva y transformadora de sus propias prácticas, saberes y propósitos educativos", así lo proponen también algunos teóricos del currículo, tales como: Stephen Kemmis, Lawrence Stenhouse y José Gimeno Sacristán, entre otros.

El proceso formativo en el ámbito escolar, social o comunitario, como objeto de estudio de la pedagogía, da cuenta de una realidad, de la realidad humana que "se aprehende a sí misma y que aprehende la realidad de las cosas"²². Al respecto, han sido muchos los pedagogos que establecen el mandato de "ir a las cosas mismas" (Comenio: Didáctica Magna), quién sienta como eje de su visión teórica y de su práctica educativa el celebre imperativo: "demos al discípulo las cosas mismas y no las sombras de las cosas".

²¹ STENHOUSE, Lawrence. Investigación y Desarrollo del Currículum. Madrid: Morata. 1997.

²² NIÑO, Fideligno. Antropología Pedagógica. Santa Fé de Bogotá: Mesa redonda. 1998.

Según Marx y el pragmatismo: "El estar en la realidad consiste en la actividad como praxis abierta y creadora". De ahí se desprende la exigencia para la pedagogía moderna de ir a la realidad de las cosas e ir mediante la actividad del educando, pero no únicamente para representárselas en su objetividad, elaborando conceptos, juicios y raciocinios, como teorías a memorizar, sino para sentirlas intra-aprehensivamente con "inteligencia sentiente"²³ y hacerlas presenciales, actualización y vida; posibles de generar múltiples procesos de formación y desarrollo humano, social y cultural.

Desde este punto de vista, el objeto de estudio de la pedagogía está en relación con la aprehensión de las realidades a las cuales hace referencia el proceso formativo y éstas no son otras que el ser humano en formación y desarrollo, que tiene en cuenta los componentes con los cuales se adelanta el proceso educativo, todos ellos puestos en relación de complementariedad e interdependencia: Los problemas, necesidades y perspectivas de desarrollo socio-cultural de los pueblos, los intereses políticos- ideológicos de los grupos sociales, los ideales o propósitos de formación acordes con los contextos, las características antro-po-socio-sicológicas de los educandos, los procesos de enseñanza y aprendizaje, los contenidos de la cultura, los discursos comunicativos, las metodologías, los medios, las mediaciones y los recursos, las formas de establecer las relaciones interpersonales entre maestros y estudiantes y entre éstos con la cultura, la evaluación y valoración de los seres humanos, la gestión y administración de los procesos,...todos ellos, son sistemas de relaciones que dan cuenta de la complejidad del sistema educativo.

Como puede verse es muy complejo el objeto de estudio de la pedagogía como lo es el mismo ser humano y las interrelaciones que establece con la realidad de las cosas, por tanto, no puede reducirse la pedagogía al estudio de un solo componente del proceso educativo o a la estructuración racional de la representación de las cosas como objetividades pasivas y sin reestructuración permanente.

"Muchos han sido los intentos por crear un cuerpo teórico cierto e inamovible para la pedagogía sin comprender que su objeto de estudio es inaprehensible en el tiempo por su misma movilidad y reestructuración permanente"²⁴. Lo que no quiere decir que su científicidad esté en ciernes o que se encuentre sin suelo epistemológico, lo que habría que comprender es que su objeto de estudio existe pero que no es estático y aprehensible de la misma manera para todos los contextos y tiempos históricos, ni mucho menos es explicable desde la epistemología de las ciencias sino desde la "epistemología tecnológica"²⁵ de las prácticas sociales, en este caso educativas.

²³ Ibid, NIÑO, Fideligno.

²⁴ NIÑO, Fideligno. Antropología Pedagógica. Santa Fé de Bogotá: Mesa redonda. 1998.

²⁵ Ibid, NIÑO, Fideligno.

El hacerse presente y de "suyo" del objeto de estudio de la pedagogía y la didáctica es un ir al mismo tiempo tras los horizontes y posibilidades de realización de los seres humanos y de las huellas de lo que fue y lo que deberá ser el proceso educativo. El uno, como apertura a la realidad siempre presente, presencialidad, y, el otro, como fundamento, representación racional, en la orientación y dirección humana correcta hacia la formación y el desarrollo.

Ahora bien, nuestro mayor interés está en relación con el proceso de diseño curricular no sólo porque el constituye la reflexión sobre la intencionalidad de formación y el desarrollo de los seres humanos en una institución o Centro Educativo, a partir de perspectivas humanistas, interdisciplinarias e investigativas en el diseño de proyectos educativos, sino también, porque a las instituciones de educación de cualquier nivel les corresponde la formación y capacitación de la comunidad educativa y especialmente de los maestros para la reflexión, experimentación y adopción de nuevos métodos y estrategias para los procesos formativos, para la construcción y exposición de los saberes, para el desarrollo de la cultura en todos los sentidos, específicamente, científica y tecnológica, así como para la creación de un espíritu de indagación que aliente la curiosidad y el asombro de los estudiantes.

Por tanto, definir la naturaleza de un currículo que propicie la formación y el desarrollo humano integral de las personas es una tarea que todos debemos emprender. Señalemos, entonces, las aristas de un camino a construir en colectivo, en el tiempo y acorde con los contextos socioculturales específicos.

Deben ser los colectivos docentes con el apoyo de representantes de las comunidades educativas: estudiantes, padres de familia, líderes comunitarios, organizaciones sociales y comunidades académicas, que hayan hecho investigación y que tengan experiencias en el campo educativo, quienes ayuden a construir y direccionar las propuestas curriculares. El uso de la autonomía y descentralización curricular, concedidas por la ley, coloca al directivo docente y al docente en la posibilidad de convertirse en verdaderos profesionales de la educación, desde el trabajo en equipo y una perspectiva crítica, reconstructiva y transformadora que les permita ser constructores de teoría, de métodos y de modelos educativos, pedagógicos y curriculares.

El nacimiento, institucionalización y fortaleza de las comunidades académicas en cada comunidad educativa, son en la actualidad un mandato de primer orden para las instituciones educativas. Hoy en día es una necesidad de primerísimo orden el hacerse preguntas relevantes para la propia sociedad y buscar caminos de reflexión y experimentación, investigación, que respondan a los problemas de las comunidades para la apropiación y producción de

conocimientos pertinentes. Y ello sólo es posible si se asume desde las mismas comunidades educativas constituidas en comunidades académicas.

La reorientación y reafirmación de las relaciones entre las instituciones de educación formal con el estado, con las organizaciones sociales y culturales de todo tipo, con el sector productivo, con las demás instituciones educativas y con las comunidades locales, es un propósito de gran importancia para identificar las características generales del contexto: problemáticas, demandas, necesidades y perspectivas de desarrollo, que permitan, por un lado, conocer el entorno para el cual se diseña una propuesta educativa y, por otro lado, conocer las fortalezas que cada institución posee para ayudar a la solución de problemáticas sociales y al avance cultural, social y económico de la región y de la nación.

También, es necesaria la democratización de la relación maestro-alumno, dado que todo proceso educativo debe partir de las características específicas de los contextos y de los estudiantes y, además, de la consideración de la investigación como un proceso realmente creativo, que permita las transformaciones humanas, sociales y culturales; éste proceso no puede seguirse manejando de manera autoritaria. Este es un aspecto fundamental a tener en cuenta a la hora de pensar en una docencia basada en procesos investigativos (reflexión y experimentación permanente), ya que se ha pensado la investigación como un proceso de distribución de conocimientos, cuando ella es, ante todo, un proceso comprensivo, resignificativo y creativo de conocimientos para el mejoramiento permanente.

Al diseñar los currículos de las áreas y de los proyectos de aula es necesario establecer claramente los propósitos de formación en relación con los contextos, las problemáticas sociales y culturales, los intereses de los estudiantes, padres de familia y de los mismos docentes, que permitan formular preguntas de investigación y estrategias metodológicas a desarrollar; además, es necesario seleccionar y organizar los contenidos de la cultura pertinentes (lineamientos y estándares curriculares) con las problemáticas sociales y culturales a comprender y transformar, así como los proyectos investigativos con los cuales se hace la mediación socio-cultural y se pone en acción el proceso formativo.

Es fundamental en educación, romper "el anillo de hierro que separa, que escinde, en el mundo escolar, lo teórico y lo práctico, la teoría de su aplicabilidad, de su uso para conocer por medio del trabajo escolar, el mundo, la sociedad, la comunidad, el trabajo, la naturaleza. Pasar de una pedagogía de la distribución a una pedagogía de la producción de conocimientos"²⁶.

²⁶ PARRA S., Rodrigo. "Hacia una Pedagogía de la Producción de Conocimiento". La Calidad de la Educación. Santa Fe de Bogotá: FES.1992. p.p 257-260.

Para ello es necesario realizar acciones permanentes de evaluación y valoración de la gestión educativa que permita no sólo examinar los productos y los resultados, sino los procesos y los procedimientos para apreciar el funcionamiento de las instituciones como un sistema vivo y para determinar tareas estratégicas y programas de mejoramiento sostenido.

También, es necesario adoptar esquemas descentralizados de operatividad al interior de las instituciones educativas, manteniendo la unidad de propósitos y de políticas educativas a través de una estructura académica sistémica e interdisciplinaria que permita un grado amplio de autonomía y de responsabilidad en cada una de las unidades, tanto por sus acciones dentro de la docencia como en la investigación y la proyección social.

Por último, y entre otras consideraciones posibles, es necesario que el equipo directivo de las instituciones y centros educativos comprendan que su principal función está en relación con el apoyo a los procesos pedagógicos y didácticos, estar a su servicio y actuar primariamente como su soporte.

El saber disciplinar de las áreas académicas, desde la perspectiva filosófica o epistemología del conocimiento, se ha entendido estructurado en campos científicos, sin embargo, no hay que olvidar que desde la perspectiva sociológica o sociología del conocimiento, también es posible hablar de la producción de conocimientos, como resultado de la sistematización de las prácticas sociales. A éstos espacios los denomina Rafael Avila (1997) "espacios de investigación". Conocimientos unos y otros que constituyen los contenidos de la cultura en una estructura curricular.

Históricamente se han presentado varias tendencias en el diseño curricular. Las centradas en el objeto o las centradas en el sujeto, las primeras identificadas en cuanto a los contenidos a asimilar por los estudiantes a través de la enseñanza y la segundas, en cuanto a los procesos y procedimientos del aprendizaje de los estudiantes y del acompañamiento de los educadores.

Estas dos tendencias han dado origen a diseños curriculares, según Rafael Rodríguez, logocéntricos, socio-céntricos o paidocéntricos.

El Logocéntrico está centrado en el objeto de estudio, en el logos, ellos podrían clasificarse en currículos centrados en las asignaturas, conocidos como currículos enciclopedistas, académicos o externos, subdivididos a la vez, según la organización de los contenidos, en: correlacionados, expandidos, medulares, históricos e integrados.

El socio-céntrico, centrado en el sujeto, considera el aprendizaje como un medio de socialización y al docente como un agente activo para la formación de las personas que demanda la sociedad, se manifiesta en currículos

centrados en los contenidos de la cultura para la aprehensión de valores y de actitudes, complementados con centros de experiencia laboral y académica; currículos centrados en las funciones sociales para la formación de personas eficientes para el desempeño social y currículos centrados en la vida de la comunidad, que se caracterizan por actividades organizadas alrededor de la vida social de la comunidad local.

El paidocéntrico, también centrado en el sujeto, considera el aprendizaje como producto de la evolución psicológica del estudiante, de sus experiencias y motivaciones, se centra en el cómo aprenden los estudiantes; se manifiesta en currículos de la actividad del estudiante para la solución de problemas, es decir, currículos centrados en las problemáticas, necesidades e intereses de los estudiantes y currículos centrados en la experiencia, en los que los estudiantes y docentes deben planear tanto los contenidos de los procesos educativos como los momentos de la experiencia.

¿Será posible hablar de sus combinaciones, en cuanto que el proceso educativo no es un problema de objeto o de sujeto, de la enseñanza o del aprendizaje, de la teoría o de la práctica?

El proceso educativo es un proceso complejo, pero desde los principios: dialógico, de recursividad organizacional y hologramático²⁷, así como desde una perspectiva integral es posible pensar en su combinación sin caer en eclecticismos sin fundamentos. De ser así necesitamos concebir un currículo integral no sólo en cuanto a los contenidos de la cultura sino también en cuanto a los propósitos de formación, que permitan atender las diferentes dimensiones de formación del ser humano, en sus interrelaciones con la sociedad, el entorno escolar y el socio-cultural. Sólo así podríamos hablar de formación con pertenencia social y pertinencia académica, en la que la actividad educativa se centra tanto en el estudiante como en el docente para la experimentación y producción de conocimientos.

Otras tendencias de explicación del diseño curricular son las que presentan el currículo como experiencia o como sistema.

De un lado, el currículo como experiencia inicia con la concepción pedagógica de Dewey, esta se materializa en las primeras definiciones de curriculum presentadas por Franklin Bobbit (1918), como "aquella serie de cosas que los niños y los jóvenes deben hacer y experimentar a fin desarrollar habilidades que los capaciten para decidir asuntos de la vida adulta" y por Hollis L.

²⁷ MORIN, Edgar. Principios de la Teoría de la Complejidad Barcelona: Gedisa.2004

- Principio dialógico El diálogo permite mantener la dualidad en el seno de la unidad (lo global, lo local, lo cerrado, lo abierto,...)
- Principio de recursividad organizacional: Los productos y los efectos son, al mismo tiempo causas y productores de aquello que lo produce(individuo, sociedad; sociedad, individuo)
- Principio Hologramático: No solamente la parte esta en el todo, sino que el todo está en las partes.

Caswell y Doak Campell (1935 y 1950: 69) que dicen, currículo son “todas las experiencias del alumno bajo la orientación del profesor” o “todo lo que acontece en la vida de su niño, de su país y de sus profesores, es el ambiente en acción”.

De otro lado, el currículo como sistema inicia con las propuestas educativas de Gagné (1965) Bergson (1965) Feyereiser, Fiorino y Novak (1970) y Joice (1971) quienes establecen que currículo es “un plan para prever conjuntos de oportunidades de aprendizaje, para lograr metas y objetivos específicos relacionados para una población identificable, atendida por una unidad escolar”. Es decir, como un grupo de materias o contenidos a partir de los cuales se obtiene el aprendizaje y se moldean las conductas de las personas, también, conocido en nuestro medio como currículo tecnológico.

Vistas las anteriores tendencias sobre el currículo podemos decir que éstas se convierten en teorías, es decir, en marcos ordenadores de las concepciones sobre la realidad que abarcan y que pasan a ser formas, según José Gimeno Sacristán, de abordar los problemas prácticos de la educación. Veamos, al respecto, algunas clasificaciones bastante coincidentes entre los diversos autores.

Eisner (1974) plantea sus concepciones curriculares centradas en el desarrollo cognitivo: como autorrealización, como tecnología, como instrumento de reconstrucción social y como explosión del racionalismo académico.

Reid (1980) distingue cinco orientaciones fundamentales: la centrada en la gestión racional o perspectiva sistemática; la radical crítica de los intereses y objetivos ocultos de las prácticas curriculares; la orientación existencial centrada en las experiencias que los estudiantes obtienen del currículo; la orientación popular, más que académica reaccionaria, y la perspectiva deliberativa como proceso de cambio de los sujetos.

Schiro (1978) diferencia las siguientes ideologías curriculares: La académica, la de eficiencia social, la centrada en el niño y el reconstruccionismo social.

McNeil (1981) distingue los enfoques humanísticos, reconstruccionista social, tecnológico y académico.

Sacristán (1991) establece cuatro orientaciones básicas para la configuración de los modelos teóricos: el currículo como suma de exigencias académicas, como base de experiencias, como tecnología y eficiencia, como configuración de la práctica.

Desde el enfoque curricular configurador de la práctica podemos hablar de la superación de la relación medios-fines. Se instala en una perspectiva crítica

de la educación en la que los procesos del pensamiento permiten construir paradigmas más comprometidos con la emancipación del ser humano, respecto a los condicionamientos sociales y de la sociedad con respecto a las exigencias de producción de conocimientos y de evolución socio-cultural.

Para Kemmis (1993) “el problema central de la teoría curricular es ofrecer la forma de comprender un doble problema; por un lado, la relación entre la teoría y la práctica, y por otro, entre la sociedad y la educación”.

La perspectiva procesual y práctica tiene varios puntos de referencia claves como son los de Stenhouse (1987) en torno al currículum concebido como campo de comunicación de la teoría con la práctica, relación en la que el profesor es un activo investigador. Por otra parte están las posiciones de Reid (1980) Schwab (1983) y Walker (1971) proclives a entender la práctica curricular como un proceso de deliberación en el que se desarrolla el razonamiento práctico.

A manera de síntesis Jorge William Guerra Montoya presenta los siguientes lineamientos a tener en cuenta en un diseño curricular (planes de área y proyectos de aula):

- ✓ Una estructura curricular pone en relación:
 - Necesidades educativas, intereses de los estudiantes y expectativas del desarrollo social y cultural: Diagnóstico de problemáticas y de saberes previos para identificar las necesidades educativas²⁸.
 - Propósitos de formación: Que se materializan en objetivos, logros y competencias.
 - Contenidos de la cultura: Seleccionados y organizados conscientemente.
 - Metodología de desarrollo del proceso formativo: Estrategias, técnicas, instrumentos y procedimientos.

El hacer explícitas estas relaciones en la estructura curricular da mayor claridad y coherencia entre el contexto de formulación (diseño curricular) y el contexto de ejecución (maneras o formas de desarrollarlo).

- ✓ La intencionalidad de formación constituye el propósito de formación y está en relación con la formación de un estudiante desde lo humano, lo cognitivo y lo práctico, es decir, con las competencias que lo identifican como ser humano, competente y capaz de proyectarse en la sociedad a través de sus prácticas para la comprensión, la reconceptualización y la producción de conocimientos, o la solución de problemáticas.

²⁸ VASCO, Carlos Eduardo. El Saber Tiene Sentido. Bogotá: CINEP. Expresa que una necesidad educativa puede ser entendida como “faltas, carencias o incongruencias de estructuras de todo tipo en los seres humanos”.

- ✓ Los contenidos de la cultura están en relación con el o los objetos de estudio, disciplinas o prácticas, que se convocan para el proceso de formación, y con las formas de organización y estructuración para su tratamiento. Por problemas, núcleos, proyectos, cursos, unidades, temáticas, etc.

El hacer explícitas las relaciones entre los lineamientos, estándares y competencias (planteados por el Ministerio de Educación Nacional para las áreas académicas) y las verdaderas necesidades de formación de los estudiantes en una comunidad educativa determinada, permite hablar de adaptación curricular, es decir, de la adaptación de los lineamientos, estándares y competencias a las verdaderas necesidades educativas de los estudiantes, por grados y niveles, y las posibilidades de alcanzarlas, de acuerdo con sus saberes previos y contextos socio-culturales de los mismos. De ahí la importancia de hacer diagnósticos para iniciar procesos de diseño curricular.

- ✓ La metodología de desarrollo de un proceso educativo está en relación con los procesos de comprensión, apropiación y construcción del conocimiento, es decir, con la manera de acercarse a la reflexión sobre la estructura de los saberes específicos y sus métodos de aprendizaje, así como con los medios, técnicas, procedimientos y mediaciones necesarias, para su comprensión y reconceptualización.

Todos los saberes tienen unos métodos específicos, maneras de acceder a ellos, que los docentes deberán tener en cuenta y que deberán integrar con estrategias pedagógicas-didácticas, propias de su saber, discurso y experiencia pedagógica, para que el estudiante aprenda.

- ✓ El énfasis de un diseño curricular establece la intencionalidad de formación, es decir, el tipo de ser humano que se desea formar. Lo anterior implica que la selección y organización de la cultura, contenidos, y la metodología a emplear, deben poder posibilitar lo que se desea, por tanto, los propósitos de formación con las cuales se formule la propuesta de formación direccionan tanto la ejecución del proceso educativo como las estrategias didácticas a utilizar para alcanzar lo proyectado.
- ✓ Desde la perspectiva integral hay que pensar en la estructuración de la personalidad de los estudiantes y en la integración y tratamiento interdisciplinario de los contenidos. Es decir, que se debe tener en cuenta una lógica de estructuración del pensamiento para la formación de las personas y una lógica secuencial para el desarrollo de los contenidos. Por tanto, al seleccionar y organizar los contenidos se debe establecer los tiempos o períodos de formación, así como los énfasis a realizar en su tratamiento.

- ✓ Desde el punto de vista de la coherencia de un proceso educativo, hay que tener en cuenta que todos los componentes del proceso tienen que estructurarse y desarrollarse en absoluta coherencia. No se puede partir de una realidad concreta para planear y diseñar una determinada propuesta educativa, luego ejecutar algo distinto a lo planeado y por último, evaluar algo distinto a lo ejecutado y lo planeado.

En un proceso educativo debe haber coherencia entre lo que se diagnostica, lo que se necesita, lo que se formula, lo que se ejecuta y lo que se evalúa. Es decir, entre necesidades educativas, propósitos de formación, selección de contenidos, determinación de metodologías, uso de medios técnicos y tecnológicos, formas de organización de los participantes y criterios, formas e instrumentos de evaluación.

3.2 Principio de Integración Curricular desde un enfoque investigativo.

Educación integralmente implica tener en cuenta en el diseño curricular, por un lado, la lógica de estructuración gradual y secuencial en el proceso de desarrollo y formación de la persona y, por otro lado, la lógica de integración del saber de la cultura. Lógica, ésta última, que a la vez debe tener en cuenta la integración al interior de una misma área, disciplina o ciencia (integración disciplinaria) y la integración entre varias temáticas de diferentes áreas, disciplinas o ciencias afines o complementarias para el tratamiento de problemáticas específicas (integración interdisciplinaria)

Como puede verse la integración curricular no se reduce, únicamente, a la integración de contenidos (cultura) sino que, además, la integración obedece a los procesos lógicos de formación de las distintas dimensiones y potencialidades de los seres humanos. Seres humanos concebidos como seres integrales que no pueden parcelarse para formarlos y desarrollarlos en una sola dimensión o manifestación de la personalidad: Ya, en la valorativa, la cognitiva, la emocional,... o la práctica, conjugadas a la vez con las múltiples formas de expresión y sensibilidad humana, hechas posible por la evolución de la inteligencia y el pensamiento.

Toda área de formación plantea ese doble ejercicio de integración: De un lado, la formación y desarrollo integral de la personalidad del estudiante, de otro lado la integración de los contenidos de la cultura a partir de los ejes, núcleos, bloques y unidades temáticas. Una y otra lógica da cuenta de la integración curricular con la cual se concibe un diseño curricular.

En las instituciones educativas de todo nivel se está haciendo un llamado a la integración curricular, éste es llamado que se podría atender si concebimos la

educación y por supuesto el diseño curricular como un proceso investigativo, es decir, como un proceso de reflexión y experimentación permanente.

Cuestionamientos para un diseño curricular con mirada investigativa

Desde la perspectiva investigativa hay que pensar en la lógica de la integración y en la lógica del énfasis de formación de la Institución o Centro Educativo. Si bien la investigación en un área o campo determinado del saber convoca a una lógica en la construcción del conocimiento, también es verdad que la intención del proceso investigativo en un proceso de formación convoca a otras lógicas que hay que tener presentes en su desarrollo.

Al respecto, podrían plantearse varias preguntas con respecto a las intenciones que se tienen para hacer investigación en un proceso educativo. ¿Se trata de convocar la investigación para la verificación, la contrastación o la producción de conocimientos?, ¿se trata de hacer investigación teórico-práctica o de desarrollo proyectivo?, ¿se trata de inscribir la investigación en la lógica de las disciplinas o en la lógica de las prácticas sociales?, ¿se trata de convertir al docente y a los estudiantes en investigadores de una temática o se trata de convertir a los estudiantes en aprendices de los procesos investigativos inscritos en una línea que desarrolla una institución?, ¿se trata de utilizar las lógicas de los procesos investigativos para desarrollar el área, es decir, para que los estudiantes aprendan con docentes que poseen experiencia investigativa o se trata de que los estudiantes y los docentes construyan o desarrollen líneas de investigación? ¿se trata de contratar como docentes a investigadores o se trata de formar docentes en los procesos de la investigación para que desarrollen un área de formación?.

Como puede verse la estructuración del currículo, desde una perspectiva investigativa, tiene muchas posibilidades de estructuración, pero al mismo tiempo demanda una gran cantidad de reflexiones que deben afrontarse y solucionarse antes de empezar a estructurarlo, todas ellas en relación con los criterios de viabilidad, factibilidad y calidad, así como con los recursos humanos, bibliográficos y financieros disponibles en la institución.

Sin embargo, podemos decir que la perspectiva investigativa, desde un punto de vista muy general para un diseño curricular, no sólo es posible sino recomendable a la luz de las exigencias de la actualidad. Lo que no se debe perder de vista es que, como proceso, la investigación es gradual y secuencial y por tanto se deben dar pasos firmes y lentos que permitan ir reflexionando y experimentado cada día más acerca de una problemática de estudio. Es desde este horizonte que, la investigación exige que los docentes tengan bases epistemológicas muy sólidas sobre los distintos paradigmas y enfoques de investigación, así como de sus metodologías para que puedan, poco a poco, ir ganando profundidad en un objeto de estudio. Es la investigación, en

síntesis, un camino que nunca se termina de transitar, un camino que se recorre y se construye día a día en el mismo caminar. Ese es un reto a mediano y largo plazo para las instituciones educativas.

3.3. Tipos de diseños curriculares

A manera de ejemplo se presentan algunos tipos de diseño curricular, veamos:

3.3.1 Diseño Curricular Problematizador.

Magendzo ha propuesto un diseño para el currículo problematizador a desarrollarse en tres momentos: Preactivo, de interacción o instauración pedagógica y de evaluación.

Momento Preactivo: En esta fase se trata de realizar el diagnóstico que permita identificar las situaciones problemáticas, para que respondan a las necesidades, intereses y motivaciones de los estudiantes y pueden ser: situaciones problemáticas de la vida cotidiana, de los contenidos programáticos o de la cultura escolar. A partir de éste diagnóstico se elabora y se prepara la intervención del maestro en su practica docente, se delimita el problema con una amplia claridad, se crean las condiciones o situaciones de aprendizaje para que el estudiante en el momento de interacción se motive con el problema, convalide y verifique hipótesis, recopile información y formule alternativas de solución. El maestro también debe pensar en posibles alternativas del problema y ordenar una red de planificación del problema seleccionado, esta permite organizar los antecedentes, conceptos, principios acciones pedagógicas, alternativas de solución referidas al núcleo central del problema.

Momento de interacción: En esta fase se pone en acción la propuesta elaborada por el docente, se trata de procurar las mejores condiciones para que los estudiantes se motiven, formulen hipótesis, recopilen información, aclaren racionalidades y formulen alternativas de solución ante la situación problemática. En esta última parte se trata de tener muy claros los niveles de dirección a la solución de problemas, basados en una interacción dialógica que tenga presente que muchas soluciones no se pueden dar en el plano concreto y práctico porque dependen de muchos sistemas de la sociedad diferentes a lo educativo. En este sentido pueden existir soluciones en la acción, soluciones de actitud y de valor y soluciones cognitivas.

Momento de Evaluación: En esta fase estudiantes y docentes observan de manera crítica el proceso que han vivido al enfrentar la situación problemática, reflexionan en torno a este proceso, sacan conclusiones de resultados alcanzados y formulan proyecciones. Entre los criterios que se

tienen para la evaluación se encuentran: La evaluación debe ser diagnóstica, dando cuenta y teniendo en cuenta el desarrollo evolutivo y las necesidades e intereses de los estudiantes; la evaluación debe ser del proceso dando cuenta del desarrollo de la interacción y la evaluación debe ser de productos, es decir, de los logros e impactos de la educación en el estudiante, en la sociedad.

3.3.2 Diseño Curricular Alternativo de Nelson Ernesto López

Nelson Ernesto López propone tres fases para el diseño y la ejecución un proceso educativo:

Fase 1. Contextualización: Al concebirse el currículo como un proceso de investigación permanente, se asume la necesidad de investigar el contexto en los niveles macro y micro. El primero se refiere a las políticas educativas, tendencias sociales, políticas culturales, condiciones culturales y el segundo a lo institucional e involucra la misión, la visión, las capacidades institucionales, proyectos, recursos etc. Se pueden aplicar modelos cualitativos con el objeto de detectar las necesidades reales, jerarquizarlas y priorizarlas de manera concertada con los actores educativos.

Fase 2: Determinación del Propósito de Formación: En esta fase se trata de definir el objeto de transformación, el propósito ideal de formación, el análisis de la situación real y determinar el propósito de formación.

Una vez determinadas y priorizadas las necesidades se identifica lo que se quiere transformar o cuál es el objeto de transformación. Por ejemplo, se desea integrar las áreas, articular enseñanza obligatoria etc. El objeto orientará todas las acciones de investigación. En esta fase, según López, hay que analizar los recursos, la capacidad investigativa y definirse con claridad, los proyectos de investigación a desarrollar y el plan de acción de la comunidad educativa.

El propósito ideal de formación se define teniendo en cuenta la reflexión sobre la filosofía de la educación para definir "el proyecto de hombre y sociedad que se quiere lograr, el currículo y todo lo que el comprende, el método científico propio de cada saber y su relación con la enseñanza del mismo, el papel de los padres de familia, de los egresados, de los sectores comunitarios, de las fuerzas vivas del entorno, y concretamente precisar cuál es la capacidad de respuesta institucional y cuáles las condiciones que permiten comprometer dicha capacidad de respuesta...procurando definir responsabilidades, conocimientos y aptitudes requeridas para asumir responsablemente el objeto a transformar" (López: 73, 1996)

El análisis de la situación real se orienta a confrontar las características ideales definidas con la actuación real de los actores educativos para contrastar las posibilidades de desarrollo de la propuesta curricular.

La determinación del propósito de formación se establece una vez realizada la anterior contrastación y se entiende como "las características sustantivas que identifican y marcan la especificidad y particularidad del proceso, en consonancia con los principios y fundamentos que orientan la acción de la comunidad educativa en la institución y los objetivos generales del PEÍ" (López, 1996:75) Entre éstas están los siguientes aspectos: Problemas a abordar para resolver en el proceso formativo, Instrumentos y métodos para el ejercicio profesional, población a asistir, contexto social y medio ambiente para el desempeño social, énfasis del desempeño.

Fase 3: Definición de Núcleos Temáticos y Problemáticos: Después de establecido el propósito de formación, se define la estrategia o plan operativo para alcanzarlo y es a través de los núcleos temáticos o problemáticos que se desarrolla. Estos se entienden como "El conjunto de conocimientos afines que posibilitan definir líneas de investigación en trono al objeto de transformación, estrategias metodológicas que garanticen la relación teoría práctica y actividades de participación comunitaria" (López, 1996: 75). Así pues no se trata de un agregado de áreas o asignaturas, sino la integración de diferentes disciplinas alrededor de problemas que permitan encontrarle solución, explicación e interpretación.

Es posible que algunos núcleos temáticos o problemáticos por su extensión o complejidad no puedan desarrollarse de manera integrada, en tal caso se diseñan bloques programáticos que pueden originar proyectos de investigación, de desarrollo o sistematización de experiencias.

3.3.3 El Diseño Curricular por Procesos²⁹

Lawrence Stenhouse propone un diseño curricular por procesos. En este diseño se realiza una identificación de saberes previos "sobre estructuras tales como procedimientos, conceptos y criterios, que no pueden ser adecuadamente traducidos a niveles de realización de objetivos. Esto posibilita la "traducción cortés"³⁰ del conocimiento según Bruner y permite establecer un aprendizaje que desafía todas las capacidades, las potencialidades, las motivaciones y los intereses de un grupo variado.

Se requiere el diseño de criterios para el desarrollo de actividades a través de contenidos interesantes, pertinentes, gratificantes y significativos desde el punto

²⁹ STENHOUSE, Lawrence. (1994). *El currículo como proceso. En: investigación y desarrollo del currículo.* Madrid: Morata, S.L

³⁰ STENHOUSE, Lawrence. (1994). Op. Cit. pág.130.

de vista intelectual, se busca que redunden en beneficio del potencial cognitivo. Otro criterio básico es la presentación de las temáticas en términos que generen conflicto de pensamiento, es decir, que sean problematizadores, provisionales y abiertos al debate, de tal manera que se propicie la reflexión y el cuestionamiento de prejuicios frente al conocimiento, lo cual exige al maestro trabajar con métodos de investigación, que lo someten a un proceso de formación permanente.

Este diseño toma forma mediante el trabajo didáctico propio de las actividades que se realizan en el aula de clase, ellas se planean con secuencia y coherencia para el desarrollo de procesos. A continuación se presentan los pasos, a modo de sugerencia, esquematizados en las siguientes fases:

1. Plantear preguntas relacionadas con la problemática detectada.
2. Buscar la información requerida para responder preguntas y aplicar la estructura conceptual del curso con el mismo fin.
3. Formular y desarrollar hipótesis y plantear las conclusiones.
4. Exponer todo el proceso en clase, ello facilita aprender a expresar las ideas y avanzar en la escucha frente a los demás.
5. Plantear otras alternativas que queden abiertas a la comprobación.
6. Apoyar la reflexión de los estudiantes sobre sus propias experiencias.
7. Transformar el papel del maestro, identificarlo como un valioso talento humano que potencializa el desarrollo de procesos.

Lo anterior, hace referencia a un currículo apoyado en las estructuras del saber académico y en el análisis de situaciones cotidianas que orienta el desarrollo de procesos del conocimiento. Lo anterior se sustenta en un sistema de evaluación crítica orientada al logro del sentido de las diferentes modalidades de evaluación que pretenden la formación integral del estudiante desde la autorreflexión, representada en la autoevaluación. En esta perspectiva, el autor plantea: "El modelo de procesos es esencialmente un modelo crítico, no evaluador. Jamás puede ser dirigido al examen como objetivo, sin que pierda calidad"³¹. La mirada de represión que tradicionalmente se le acuñó a la evaluación es eliminada en esta manera diferente de entender la educación.

Se puede decir, además, que la actitud y la calidad del docente tienen una inmensa relación en esta concepción de la educación, de su dinamismo y creatividad depende la mayor fuerza o la mayor debilidad del modelo de proceso.

"El modelo de proceso va unido al perfeccionamiento del profesor. Si lo que deben perseguir los profesores, es desarrollar la comprensión, desarrollar y refinar sus criterios de juicio y su alcance en su correspondiente materia; deben ser capaces y disponer de tiempo y de oportunidades para el desarrollo profesional"³².

³¹ STENHOUSE, Lawrence. (1994). Op. Cit., pág. 141.

³² Ibid., pág. 141.

El currículo enmarcado en los procesos del conocimiento, presenta las siguientes exigencias:

- La formulación de intencionalidades o finalidades puestas al análisis y al juicio crítico de la comunidad.
- La definición de los principios para la selección de los contenidos, precisar lo que debe ser aprendido y enseñado.
- La elaboración de los principios para identificar la estrategia de enseñanza, es decir, cómo aprender y cómo enseñar.
- La fundamentación de los principios relativos a la organización y a la secuencia de los contenidos.
- La elaboración del diagnóstico tanto de las fortalezas como de las debilidades, a nivel individual y colectivo.
- La organización de los principios y de los criterios de análisis y evaluación del progreso de los estudiantes.
- Las orientaciones relacionadas con las posibilidades de desarrollo y variación del currículo en diferentes situaciones.

Una de las estrategias que posibilita el desarrollo del currículo por procesos es la utilización del mapa conceptual de Novak, éste permite construir el conocimiento y es una manera interesante de organizar la estructura conceptual de las áreas.

3.3.4 Diseño curricular Flexible y participativo de Donald Lemke

El diseño curricular flexible y participativo tiene en cuenta:

- La contextualización, que permite incorporar las experiencias personales y los contenidos culturales que dan identidad y pertinencia al currículo.
- La integración de intereses, conceptos y propósitos, requiere la interacción entre el maestro y el estudiante, exige el fortalecimiento de los valores como el respeto, la flexibilidad y la cooperación.
- La personalización del currículo porque atiende a las particularidades de los estudiantes, se ajusta al diagnóstico, tiene como base la búsqueda de significado y de sentido de lo que se enseña al tener en cuenta las diferencias individuales.
- La secuencialidad en relación con los contenidos permite diseñar un proceso progresivo de construcción del conocimiento, con base en experiencias significativas, ir de lo simple a lo complejo, sin perder la lógica de las ciencias.
- La evaluación cualitativa está relacionada con el aprendizaje por procesos, está considerada en función del aprendizaje, como análisis de experiencias de conocimiento y como mecanismo para hacer ajustes e implementar estrategias novedosas.

Los principios que orientan el aprendizaje están determinados en este diseño mediante:

“La autoconstrucción, basada en la concepción del aprendizaje como un proceso inmanente que realiza el sujeto que aprende; la proyección, en el sentido de crecimiento personal; la circularidad, fruto de la consideración de la formación como ascenso de la inteligencia humana, la integralidad, resultante de afrontar experiencias totales; la automotivación, como fuente de inspiración anímica; la pertinencia, orientada a la adecuación entre lo que se aprende, el cómo se aprende, el dónde se aprende y el cuándo se aprende; la experiencialidad, en el sentido del aprender haciendo”³³.

Unidad de Aprendizaje Integrado

Donald Lemke (1978, pág 98) propone como alternativa para desarrollar el currículo la unidad de aprendizaje integrado (UAI). La gráfica de la página siguiente muestra la manera como se estructura.

La unidad de aprendizaje integrado (U.A.I) es un excelente recurso didáctico que hace posible estructurar la enseñanza mediante el reconocimiento e identificación de las particularidades de los estudiantes y poner en marcha currículos flexibles y participativos centrados en el aprendizaje.

Lemke plantea que las unidades integradas permiten combinar contenidos de diferentes materias en torno a temas amplios de necesidades del estudiante e incorporar al estudiante y a los profesores en el proceso de planificación curricular desde el mismo comienzo debido a la estructuración del diagnóstico.

Las U.A.I enfocan el aprendizaje desde el punto de vista del que aprende, a diferencia de algunos diseños que enfocan el aprendizaje desde el punto de vista del profesor, a través de esta propuesta, el estudiante es quien posibilita el encuentro con el aprendizaje, ya que junto con el maestro construyen el conocimiento debido a las estrategias que este último le plantea.

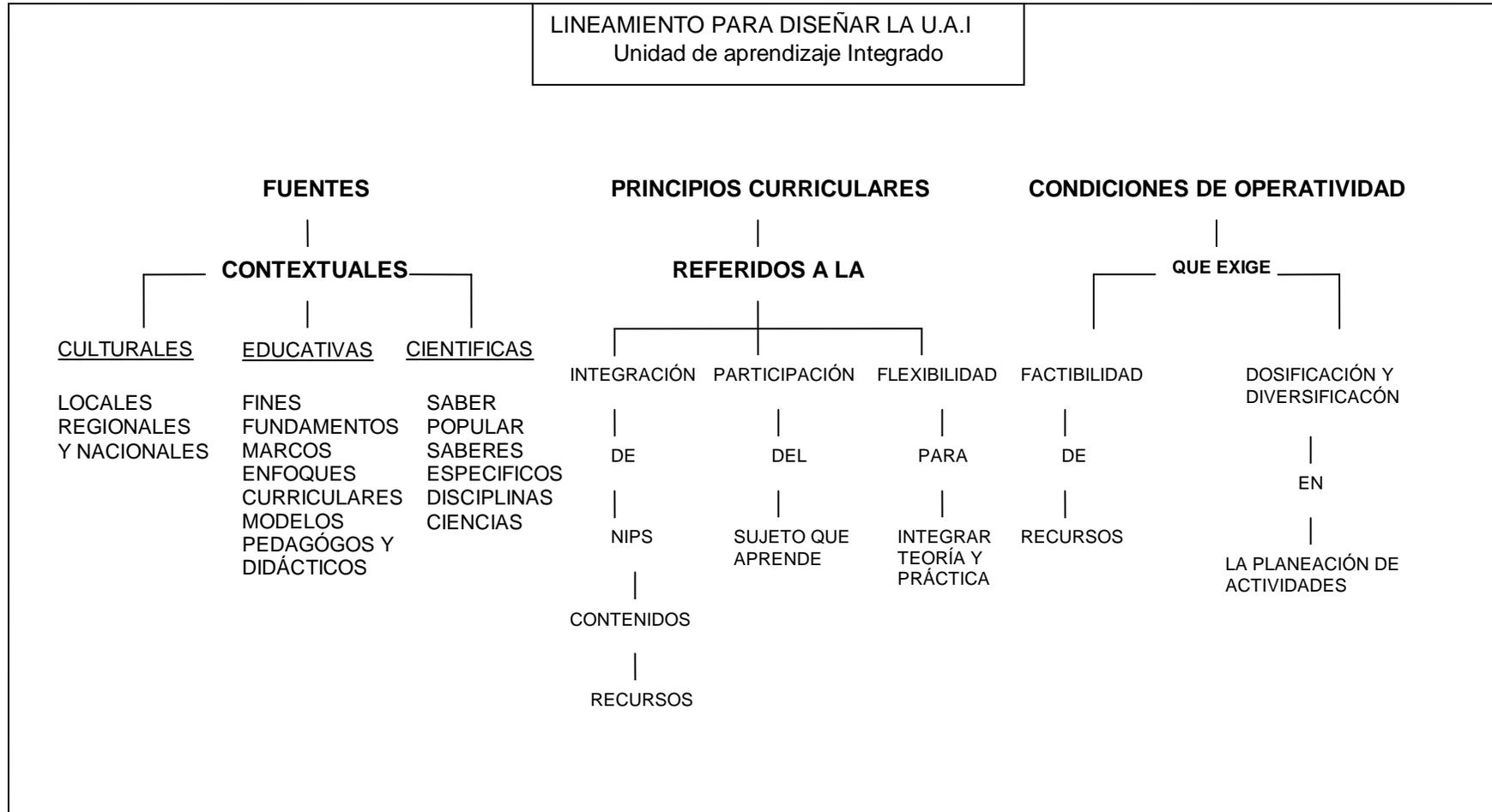
La U.A.I son un plan de trabajo participativo y flexible, a partir de las estructuras básicas del saber y de los nips, es posible adaptarlas, modificarlas, sistematizarlas y graduarlas, pueden compartir elementos comunes en su forma pero en su contenido difieren de una realidad a otra.

Las metas que se persiguen mediante este modelo curricular son:

1. Emplear materiales, actividades y metodologías variadas para la planificación del aprendizaje que se ajusten a los contextos locales y particulares.
2. Retomar los postulados de la pedagogía activa, crítica y participativa para dinamizar el aprendizaje.

³³ LEMKE, Donald. (1978). Op. Cit., pág. 53.

3. Organizar el ambiente de aprendizaje desde múltiples perspectivas para innovar y proponer otras maneras de aprender, de tal manera que se supere el esquema tradicional de explicación, tablero, cuaderno, texto guía único.
4. Construir un ambiente flexible, participativo y dialógico a través de unas relaciones democráticas, horizontales y sanas entre el maestro y el estudiante.
5. Utilizar los recursos del medio y las experiencias de los estudiantes con la intención de dinamizar el ambiente de aprendizaje, es decir, aprovechar los recursos que ofrece el entorno inmediato en beneficio de un aprendizaje significativo y contextualizado.
6. Rescatar el trabajo en el aula y también en otros espacios que faciliten el aprendizaje y generen las condiciones y los mecanismos para garantizar la calidad de la educación y la vinculación de la escuela con la comunidad.



Fases del diseño de la unidad de aprendizaje integrado Lemke (1978, pág 105)

FASE 1 INICIATORIAS	FASE 2 EJECUCIÓN Y DESARROLLO	FASE 3 ANÁLISIS EXPERIENCIAL
<p>CONFORMACIÓN DE GRUPOS DE MAESTROS Y DE ESTUDIANTES.</p> <p>DIAGNÓSTICO INICIAL DE NIPS, MEDIANTE GUÍAS DE TRABAJO Y ACTIVIDADES ESPECIALES.</p> <p>SELECCIÓN DE TÓPICO GENERAL QUE CENTRALICE LOS NIPS.</p> <p>DISEÑO DE ACTIVIDADES INDIVIDUALES Y/O GRUPALES EN RELACIÓN AL TÓPICO, PUEDE RESPONDER A LAS PREGUNTAS: ¿QUÉ PUEDE HACER? ¿CON QUÉ RECURSOS? ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ?</p>	<p>PUESTA EN COMÚN DEL DISEÑO CON EL EQUIPO DE PROFESORES Y ESTUDIANTES.</p> <p>PLANTEAMIENTO DE VARIADAS ACTIVIDADES DE ACUERDO CON EL DIAGNÓSTICO, TENIENDO EN CUENTA QUE DEBEN PRESENTARSE PARA TRABAJO INDIVIDUAL, EN PEQUEÑOS GRUPOS Y EN PLENARIAS; PARA REALIZARSE COMBINANDO LO PRESENCIAL CON LO EXTRACLASE; INCLUYENDO A DISTINTOS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD Y RELACIONANDO TEORÍA CON PRÁCTICA.</p>	<p>PERMANENTE (SOBREPUESTO A LAS FASES ANTERIORES).</p> <p>ANÁLISIS DE: "EL QUE APRENDE CON EL RESTO DEL GRUPO EN TÉRMINOS DE SU DESARROLLO TOTAL. EL QUE APRENDE EN RELACIÓN CONSIGO MISMO". (Lemke, 1978)</p> <p>DISEÑO DE ACTIVIDADES Y MATERIALES. PARA ESTA FASE SE SUGIEREN TÁCTICAS COMO REGISTROS ANECDÓTICOS, HISTORIAS DE VIDA, ESCALA DE VALORACIÓN, LISTAS DE CORROBORACIÓN, TALLERES, FOROS, SOCIO DRAMAS-OBSERVACIÓN PARTICIPANTE.</p>

3.3.5 La Integración Curricular por Problema.

La integración curricular puede adquirir distintas modalidades, ya sea por tema, objetivo, actividad, problema, tópico generador, relato, proyecto³⁴. Cada manera de hacer integración posee sus ventajas y limitantes, se destaca entre las desventajas la dificultad de dar continuidad al currículo, de respetar la estructura del área y en varias ocasiones atender las necesidades e intereses de los estudiantes, lo ideal es integrar los nips con contenidos y/o áreas afines, en torno a problemas o proyectos.

El tópico específico como las áreas de interés común del grupo, son el punto de articulación de las actividades y de los contenidos, ellos que permiten conservar

³⁴ VASCO, Carlos Eduardo. El Saber Tiene Sentido. Bogotá: CINEP. 2001

un horizonte de referencia y se puede representar a través de mapas conceptuales.

“La selección de un tema tópico es importante porque nos capacita para planificar una escuela o situaciones educativas realistas. Hace que todos los miembros del grupo se concentren en un grupo específico, pero no significa necesariamente que todo lo estudiarán en la misma forma. La diversidad de actividades debería garantizar que cada individuo pueda, a través del desarrollo de la actividad, encontrar una solución a sus propios nips, en lo que esta se relaciona con el problema en general” (Donald Lemke, pág 18).

La integración curricular por problema se presenta como ejemplo y como alternativa para motivar a los educadores a iniciarse en la labor didáctica, pedagógica y curricular de integrar saberes y de comprender la realidad como una totalidad que exige soluciones compartidas.

Se entiende por problema una situación compleja que crea dificultades, genera preguntas que exigen una solución inmediata. Un problema puede plantear dificultades y preguntas teóricas importantes y difíciles de resolver como, por ejemplo, el origen de las mareas, la producción del granizo y su precipitación, la caída de las hojas de ciertos árboles, entre otros.

Este tipo de problemas teóricos permite adelantar unidades de aprendizaje integradas en áreas como las ciencias naturales, también se pueden plantear problemas teóricos que involucren otras áreas como las ciencias sociales, el español y la literatura, las matemáticas, la ética y la artística, entre otras.

Un problema se vuelve realmente problemático, valga la redundancia, cuando plantea dificultades y preguntas difíciles de resolver porque son de gran magnitud, en su estructura convergen múltiples variables que exigen decisiones de alto nivel político y financiero, estos problemas y su solución están fuera del alcance de la comunidad educativa que exigen soluciones prácticas e inmediatas. Desde el análisis del problema se pueden generar algunas estrategias para evitar que se produzcan daños, efectos negativos, sufrimientos y penurias concretas a las personas y a las comunidades.

Los problemas factibles de una solución desde el currículo sirven de eje o polo de atracción para unidades integradas muy útiles e interesantes, que son capaces de articular conocimientos, habilidades y destrezas en forma diferente a las unidades integradas por tema, actividad, proyecto o propósito. La estrategia curricular desde la integración es una alternativa innovadora que permite a los educadores transformar la manera tradicional de enseñar y al estudiante una forma significativa de aprender.

La identificación de las necesidades reales y sentidas de orden psicológico y social, permite determinar problemas específicos para ser priorizados e intervenidos, alrededor de las cuales, se desarrollan experiencias de aprendizaje relacionadas con el currículo escolar, tiene como fin que los estudiantes descubran posibles alternativas para encontrar la solución o en casos ideales la mejor solución al problema.

No es lo mismo la llamada metodología de problemas teóricos que aquellos problemas de orden social que pueden ser solucionados a través de la identificación de los contenidos de la cultura que se vinculan al currículo.

“Son múltiples los problemas que pueden ser analizados y discutidos en la escuela a través de unidades integradas, por ejemplo, una epidemia que empieza a extenderse entre los niños o los habitantes de la región; la escasez de un alimento vital, la aparición de drogas y estupefacientes entre los estudiantes una ola de inseguridad que preocupa a los habitantes de un barrio o vereda, el agotamiento de un recurso natural que producía ingresos a la comunidad, la dificultad de transporte hacia la escuela, el peligro de accidentes tránsito en las cercanías de la escuela, la ocurrencia de pequeños robos y hurtos en la escuela, la formación de bandas o grupos rivales entre los alumnos, la agresividad contra uno o varios de los alumnos por parte de los demás, el rechazo a un niño diferente, el uso de hondas o caucheras para matar pajaritos o romper vidrios o faroles y otras.

No se trata necesariamente de que el docente y los estudiantes pretendan resolver todos los problemas de la comunidad, sino que a través de esta estrategia didáctica, la identificación de un problema real sirva como eje, polo de atracción o punto de partida para desarrollar integralmente distintas áreas del conocimiento, habilidades y destrezas, valores, actitudes propias del desarrollo de los niños y al grado en que están”.³⁵

De igual manera se promueve en el estudiante el interés por buscar alternativas de solución, aplicar los conocimientos teóricos y aprender a trabajar en equipo para encontrar soluciones por sí mismos.

La unidad integrada por problema es una valiosa alternativa didáctica porque permite al estudiante:

- Utilizar los contenidos académicos, analizar situaciones concretas de problemas propios o de la comunidad que los afectan en la vida diaria.
- Identificar, clasificar y evaluar las necesidades más apremiantes de la comunidad

³⁵ Integración por problema. En: Compilación sobre modelos de diseño curricular. Centro de servicios a la comunidad. Especialización en Gestión de Procesos Curriculares. Diplomado en diseño curricular. FUNLAM. Pág. 17

- Acostumbrarse a soportar los juicios con información para actuar razonadamente en vez de hacerlo en forma a priori sin argumentos de base.
- Desarrollar actitudes de seriedad y rigor metodológico que ayuden a fomentar el uso de métodos de indagación para evitar el paso hacia conclusiones precipitadas, no reflexivas e irresponsables que aceleran los procesos por el afán de hallar soluciones inmediatas que en nada benefician a la comunidad.
- Identificar aficiones, habilidades, destrezas y dominios en los integrantes del equipo de trabajo para el excelente desempeño de cada participante, según sus fortalezas, en la búsqueda, evaluación e implementación de soluciones.
- Construir y desarrollar un pensamiento de alto nivel que permita dirigir los esfuerzos hacia la solución acertada de la problemática, es decir una forma de actuación de amplio espectro, con visión integradora, secuencial y ordenada.
- Aprender a hacer el análisis del problema en profundidad para llegar a formular y evaluar variedad de posibles soluciones, sin que ello implique llegar a una solución definitiva o única.

Este tipo de integración presenta limitantes, por ejemplo, representa cierto grado de dificultad para poder alcanzar los diferentes logros y desarrollar la totalidad de las áreas de estudio del grado, además, impide conservar su secuencia y coherencia lógica.

Puede también, en relación con los grados inferiores, plantear muchas dificultades debido al desarrollo evolutivo y experiencia de los niños, ello se refleja en la falta de conocimiento y en el poco realismo de las soluciones que puedan plantear los estudiantes pequeños.

“Si se aplica a la solución de problemas de la comunidad, puede presentarse alguna dificultad (especialmente en las ciudades) para delimitar cuál es la comunidad a la que está asociada la escuela o plantel y para lograr el apoyo y la participación de los diversos sectores en la identificación de necesidades y de posibles soluciones o en la implementación de la alternativa de solución identificada a través del método. Se pueden crear resistencias en otros establecimientos o grupos interesados en que se solucione (o en que no se solucione) el problema identificado.

Este tipo de integración suele exigir algún tipo de investigación previa y algún trabajo extra clase y exige que el docente cultive sus cualidades para motivar a los alumnos y a la comunidad para crear consenso y dinamizar grupos de trabajo dentro y fuera del centro educativo.

A pesar de estas limitaciones el tipo de integración por problema es un de los más dinámicos y estimulantes para el maestro y los alumnos, pues parte de una necesidad sentida por todos, estimula la investigación del medio, la creatividad y el ingenio en la búsqueda de soluciones y puede llegar a dar profundas

satisfacciones cuando la solución propuesta lleve a resolver por lo menos parcialmente problemas reales de la escuela y aún de la comunidad”.³⁶

En este sentido es pertinente analizar la guía para el diagnóstico de necesidades y la formulación de problemas, ya que se constituye en el insumo básico para el diseño de las U.A.I.

La etapa preliminar o trabajo previo para la elaboración de unidades integradas por problema es hacer un diagnóstico de necesidades de la comunidad, mediante el diseño y aplicación de diferentes instrumentos y técnicas como las encuestas y entrevistas que apunten a descubrir las necesidades más sentidas del contexto.

La identificación de necesidades puede hacerse en forma de análisis de situaciones, es decir, colocar a las personas en determinadas posiciones extremas, por ejemplo, preguntar: ¿Dónde se está actualmente?, ¿dónde se quiere estar? Por medio de la investigación del medio se procura averiguar la distancia entre el estado actual y el ideal, en términos de planeación estratégica se habla de la misión y de la visión. Del diagnóstico resulta un listado de necesidades, traducidas en problemas que afectan diferentes grupos y organismos.

Después de elaborar el diagnóstico, se realiza la etapa preliminar a través de los pasos siguientes en los que es imprescindible la participación de toda la comunidad educativa, es pertinente emplear como estrategia los círculos de análisis con representantes los directivos, los docentes, los alumnos y los padres de familia.

Los pasos a seguir, a modo de propuesta, son:

- Seleccionar las necesidades-problema que estén relacionadas con la educación, con los programas y cuyas posibles soluciones puedan tener alguna viabilidad con respecto a las capacidades de la escuela o requieran de su apoyo.
- Establecer el nivel de prioridades en las necesidades-problema que tienen particular relevancia para su estudio.
- Analizar de forma preliminar las posibles causas y efectos de cada necesidad seleccionada y precisar las líneas de acción que se pueden programar frente a cada una de ellas y que en alguna medida los estudiantes puedan aportar con ideas a su solución.
- Evaluar las posibilidades de la escuela como institución para participar y apoyar esas posibles acciones.
- Ubicar las necesidades-problema en los distintos grados de acuerdo con el grado de complejidad de las mismas y con el nivel de conocimientos de los

³⁶Integración por problema. En: Compilación sobre modelos de diseño curricular. Centro de servicios a la comunidad. Especialización en Gestión de Procesos Curriculares. Diplomado en diseño curricular. FUNLAM. Pág. 18.

estudiante y los aportes que les puedan brindar las áreas, es posible que puedan quedar algunas necesidades bien ubicadas, de manera transversal, en varios y aún en todos los grados.

La guía para la elaboración de una unidad integrada por problema, se constituye en un valioso recurso para administrativos y educadores en el momento de tomar la decisión de planear por esta modalidad curricular.

Los aspectos a considerar son los siguientes:

- Selección de la necesidad-problema que va a ser el eje o polo de atracción de la unidad integrada.
- Formulación de algún objetivo o (algunos objetivos) central(es) de la unidad.
- Identificación de los objetivos específicos que figuran en los programas del grado relacionados con el problema.
- Reformulación, si es necesario, de los objetivos específicos de los programas de las áreas que van a integrarse en la unidad, con sus correspondientes indicadores de evaluación.
- Determinación de los contenidos necesarios para analizar el problema y que estén relacionados directamente con el objetivo central de la unidad.
- Selección de un título para la unidad de acuerdo con la necesidad problema que se va a tratar.
- Diseño de actividades que lleven al análisis del problema a través del desarrollo de contenidos integrados previniendo los recursos necesarios.

Estas actividades deben incluir las etapas siguientes:

- Verificar que los alumnos conozcan y sientan el problema que va a tratarse.
- Preguntar a los alumnos a qué causas creen que se debe el problema.
- Imaginar soluciones individualmente, por grupos o por técnica "lluvia de ideas".
- Expresar preferencias.
- Buscar información a favor y en contra de las posibles alternativas.
- Establecer hipótesis y someter a prueba.
- Elegir entre alternativas en cuestiones personales.
- Prever consecuencias.
- Participar en decisiones grupales.
- Poner en práctica las decisiones.
- Prever recursos necesarios.
- Idear formas de conseguir los recursos necesarios.
- Reflexionar sobre las consecuencias de las posibles acciones.
- Propuestas para la solución del problema.
- Cálculo aproximado del tiempo para desarrollar la unidad.

- Formulación de indicaciones para la administración y evaluación de la unidad³⁷.

En conclusión, una manera importante de sacar de la rutina las aulas de clase, de involucrar de forma participativa y significativa a toda la comunidad educativa y de incidir directamente en la realidad de los contextos, es mediante la integración curricular por problema: la idea es que los maestros se atrevan a desarrollar otras formas de educar con sentido.

³⁷Integración por problema. En: Compilación sobre modelos de diseño curricular. Centro de servicios a la comunidad. Especialización en Gestión de Procesos Curriculares. Diplomado en diseño curricular. FUNLAM. Pág. 20-21

BIBLIOGRAFÍA

ALVAREZ, R. Silvia. (1984). *Currículo centrado en la persona: bases para su planificación y práctica*. Santiago de Chile: Ximpauser.

APPLE, M. (1987). *Ideología y curriculum*. Madrid: Akal.

ARNAZ, José, A. (1970). *La planeación curricular*. México: Trillas.

AVILA PENAGOS, Rafael (1997). "La Universidad, lugar cultural de las disciplinas y las profesiones: el desafío de la reestructuración. En: Debates Santafé de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional

BERTALANFFI. (1937). *Teoría de Sistemas*.

CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen. (1986). *Teoría Crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

CASTILLEJO, J.L. y COLOM, A.J. (1987). *Pedagogía Sistémica*. Barcelona: CEAC.. P. 84.

COLON, Antonio. Conferencia en la U.P.B. Octubre 20 de 1998. Comisión Nacional para el Desarrollo de la Educación Superior. Planteamientos y Recomendaciones. Santa Fe de Bogotá: p.11

DELORS, Jaques (1996). *La Educación encierra un Tesoro*. México: UNESCO.

DÍAZ, Angel. (1994). *El currículo escolar: surgimiento y perspectivas*. Rei, Argentina S.A. Instituto de Estudios y Acción Social. Aique Grupo editor S.A.

DIAZ, Mario. (1993) *El Campo Intelectual de la Educación en Colombia y Los modelos pedagógicos*. Cali: Universidad del Valle.

ESCAMEZ S, Juan. (1987). *Antropología del currículo*. En: *Currículo y Educación*. Barcelona: Ceac.

FLÓREZ OCHOA, Rafael y BATISTA, Enrique. *Modelos pedagógicos y formación de maestros*. En: *Revista Educación y cultura* No7. Pág. 6-11.

FULLAT, Octavio. (1987). *Fundamentación política del curriculum*. En: *Curriculum y Educación*. Barcelona: Ceac.

GALLEGO, Rómulo. (1990) *Saber pedagógico, una visión alternativa*. Bogotá: Magisterio. p. 55.

GARCÍA DE LA HOZ, Víctor (1987). *Pedagogía Visible y Educación Invisible*. Madrid, Rialp S.A. p. 46 y 69.

GIL, Piedad y LÓPEZ, Sonia. (1999). *La formación investigativa de los participantes en los programas de especialización de la Facultad de Educación de la FUNLAM*. Tesis de grado. Medellín.

GONZÁLEZ, Elvia María. (1999). *Entre los modelos pedagógicos, las mediaciones curriculares y las estrategias didácticas*. En: *Corrientes pedagógicas*. Medellín: Aula abierta. Universidad de Antioquia. Pág. 48-71.

GRUNDY. (1994). *Capítulo 1. Tres intereses humanos fundamentales*. En: *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata. Pág. 19-39

GUERRA MONTOYA, Jorge William. (2001). *Educación y currículo integral*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó. Facultad de Educación. Especialización en Gestión de procesos curriculares

HERNÁNDEZ, Daniel. (Julio 1993). *El currículo: una construcción permanente*. En: revista *Educación y Cultura*. Ceid-Fecode. No 30.

HIDALGO, Hugo. (1996). *Concepto de modelo y modelos pedagógicos*. Revista Foro.

IAFRANCESCO V., Giovanni M. (2003). *Propuesta de un Nuevo concepto de currículo*. En: *Nuevos fundamentos para la transformación curricular: a propósito de los estándares*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Kemmis, Stephen. (1993). *El currículum más allá de la teoría de la Reproducción*. 2ed, Madrid: Morata. 175 p.

LEMKE, Donald. (1978). *Diseño curricular flexible y participativo*. En: *pasos hacia un currículo flexible*. Documento preliminar. Santiago de Chile.

Ley General de Educación, Ley 115 de 1994

LÓPEZ J. Nelson E. (1996). *Retos para la construcción curricular. De la certeza al paradigma de la incertidumbre creativa*. Santafé de Bogotá: Mesa Redonda.

LUNDGREN, Ulf P. (1992). *Cambios en los códigos curriculares: esbozo histórico*. En: *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata. Pág. 35-69.

MAGENDZO, Abraham. (1991). *Currículo y Cultura en América Latina*. 2ed. Santiago de Chile, PIIIE. 209 p.

MATERIALES EDUCATIVOS CINDE. *Algunas definiciones de currículo*. Compilación: Panqueva T. Javier. *Fundamentos epistemológicos y lógicos del currículo*. Arango, Marta. *Fundamentos psicosociales del currículo. Marco conceptual para el desarrollo de un proyecto multinacional de capacitación para profesores en el área de currículo para América Latina y el Caribe*. Chadwick, Clifton. *Principios Básicos del currículo*.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1998). *Lineamientos generales de procesos curriculares. Hacia la construcción de comunidades educativas autónomas*. Documento 1. Serie lineamientos curriculares. Santafé de Bogotá. MOCKUS, Antanas. (1987). *Presupuestos filosóficos y epistemológicos del privilegio del currículo*. Conferencia.

MORÍN, Edgar. (1984). "Teoría y Método". En: *Ciencia con Consciencia*. Madrid: Anthropos.

MORIN, Edgar. (1.996). *Introducción al pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa, p. 167.

NIÑO, Fidedigno. *Antropología Pedagógica*. Santa Fe de Bogotá: Mesa Redonda. No 64.

PANQUEVA T. Javier. *Fundamentos epistemológicos del currículo*. En: *Guía de la Especialización en Gestión de Procesos Curriculares*. Mimeo. Pág. 6-20.

PARRA S., Rodrigo (1992). "Hacia una Pedagogía de la Producción de Conocimiento". *La Calidad de la Educación*. Santa Fe de Bogotá: FES. p.p 257-260.

PEI. LINEAMIENTOS. (1996). *Documentos de trabajo*. Santafé de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

POSNER, George J. (1998). *Análisis del currículo*. Madrid: McGraw-Hill. Pág. 47-68

RODRÍGUEZ, Rafael. (1993). *Enfoques curriculares para el siglo XXI*. En: *Revista Colombiana de Educación*. Ceid-Fecode, No 30.

RORTY. Richard. (1991) "La educación como un proceso de edificación de los seres humanos".

SACRISTÁN, Gimeno. *Aproximación al concepto de currículo*. En: Una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata. Pág. 13-62

SACRISTAN, Gimeno. (1995) *El currículo, una reflexión sobre la práctica*. 5ª ed. Madrid: Morata.

STENHOUSE, Lawrence. (1994). *El currículo como proceso*. En: Investigación y desarrollo del currículo. Madrid: Morata. Págs. 120.

TABA, Hilda. (1991). *Elaboración del currículo, teoría y práctica*. Novena edición. Buenos Aires: Troquel. .

TORRES, Jurjo. (1992). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

TYLER, R.W. *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Troquel.

VASCO, Carlos E y otros. (1999). *El saber tiene sentido. Una propuesta de integración curricular*. Cinep. Santafé de Bogotá: Antropos. Pág. 77-120.

VASCO, Carlos E. (1989). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales*. Documentos ocasionales. Bogotá: Cinep

ZUBIRI, Xavier. (1980) *Inteligencia sentiente*. Madrid. Alianza editorial.

ZUBIRÍA SAMPER, Julián. (1994). *Los modelos pedagógicos*. En: Tratado de pedagogía conceptual. Santafé de Bogotá: Fundación Alberto Merani.