

UNIDAD I

EL CURRÍCULO



** Por Anderson Rodríguez Buitrago y Gustavo Zuluaga Trujillo*

Estimado lector, es oportuno para el proceso pedagógico el estudio de los fundamentos del currículo (concepto, componentes, fuentes, tendencias), así como el conocimiento y reconocimiento de los diferentes modelos curriculares y sus componentes básicos. Este espacio le permitirá realizar una reflexión teórico – práctica dentro de la tarea de innovar los contextos educativos acordes con las necesidades de las comunidades educativas, los objetivos de la educación y el contexto social de su campo de acción.

Objetivo

-  Proporcionar las bases teóricas y prácticas sobre la concepción, naturaleza del currículo y el papel que desempeña en la escuela.

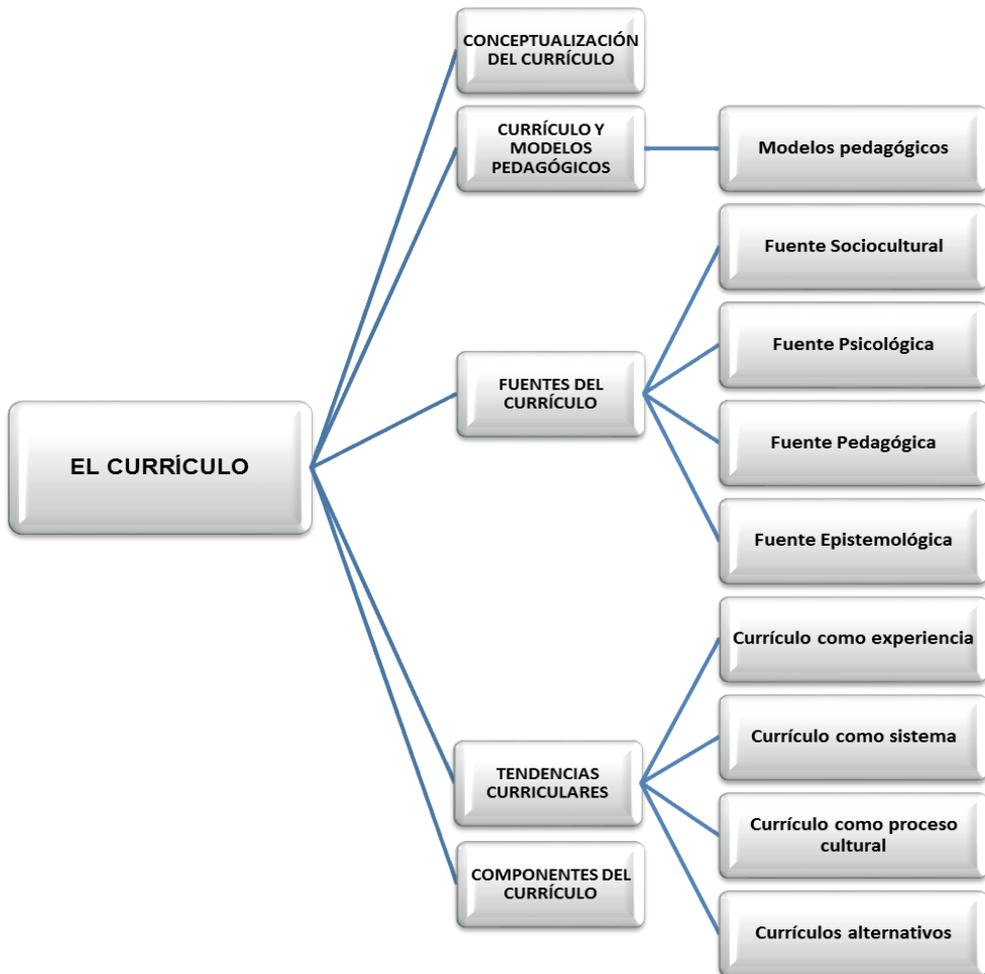
Competencias

A través de la lectura juiciosa y del desarrollo de ejercicios que se proponen en esta unidad, el estudiante habrá avanzado en su capacidad para:

-  Reflexionar acerca del concepto de currículo.
-  Identificar los componentes y fuentes del currículo.
-  Analizar los paradigmas y tendencias curriculares que prevalecen en las instituciones educativas.

Ilustración 1.

Mapa contenidos temáticos unidad 1



Fuente: Elaboración de los autores.



1.1 Conceptualización del Currículo

El término currículo proviene de la palabra latina *currere* que se traduce como un recorrido que debe realizarse, lo que está en curso, en proceso y en evolución. (Casarini, 2012). Fue en el ámbito de la educación donde este término tomó preponderancia; desde la antigua Grecia hasta nuestros días ha sido tema de debates pedagógicos, lo que ha dado lugar a que se hayan concebido diversas definiciones surgidas de la reflexión sobre la acción educativa y lo que ocurre en el contexto pedagógico.

Su evolución responde a un contexto y a un mundo que se ha transformado a lo largo de la historia en sus estructuras sociales, económicas y políticas. Por tanto, su conceptualización está influenciada por intereses personales y grupales de cada época, que lo han considerado como una herramienta para abordar las necesidades de una realidad. En consecuencia, Grundy (1994) a partir de Habermas divide los intereses del currículo en: técnico, práctico y emancipador.

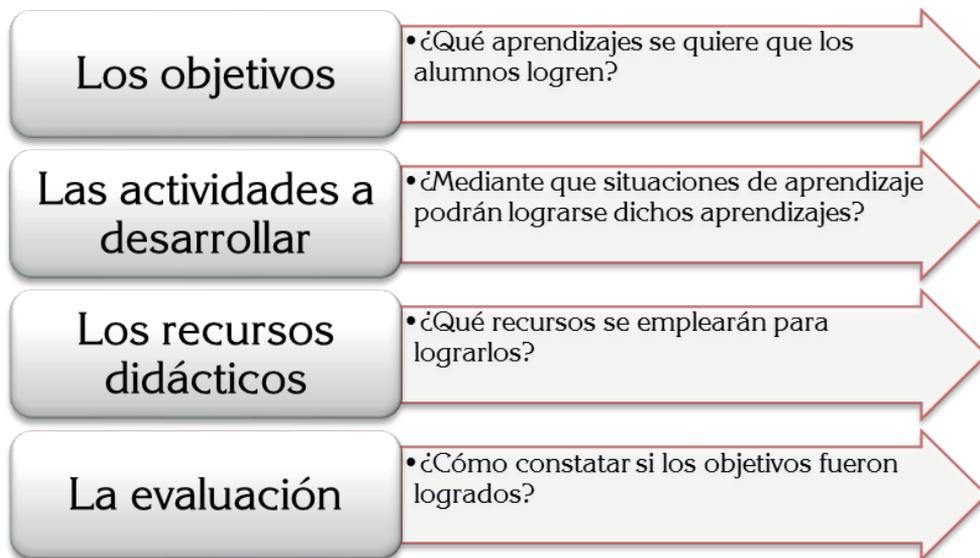
Bobbit en 1918, fue el primero en acercarse al concepto (Gimeno, 2008). Consideró que una teoría del currículo estaba derivada de la teoría educativa. Planteó que para desarrollarlo era preciso estudiar detalladamente las habilidades y conocimientos necesarios para la vida. Con base en ello, se realizaba la planeación de las experiencias divididas en unidades, que habían de proporcionarse a los niños. La propuesta de Bobbit tenía la intención de racionalizar la práctica educativa. Sobre esta idea, especialistas del currículo, hacia los años cuarenta, formularon los objetivos educativos (Díaz, 2002).

De esta manera, el currículo se concibió como un instrumento de control social que abordaba problemas de la comunidad y que pretendía lograr una cultura unitaria en un medio social heterogéneo; en consecuencia, la escuela era una industria donde los niños hacían y experimentaban una serie de acciones para desarrollar habilidades que los capacitaban para tomar decisiones en la vida adulta. Habermas denominó este interés “técnico”, que se trasladó a un enfoque técnico del currículo (Grundy, 1994).

Tyler (1949, en Grundy (1994), señaló que el currículo estaba fundamentado por unos objetivos orientados al control del aprendizaje del alumno, de modo que los productos fueran conductas observables ajustadas a las intenciones previamente planeadas. Tyler afirmaba que al diseñarse un currículo, se debía recurrir a tres fuentes: los estudiantes, la sociedad y los requisitos del contenido. Con todos estos elementos, quien planificaba debía responder a 4 preguntas:

Ilustración 2.

Fuentes para el diseño del currículo, según Tyler



Fuente: Adaptado por los autores con base en el texto de Tyler (1973). Principios Básicos del currículo. (p.2).

En relación con la propuesta de Tyler, Taba (1983, en Hoyos 2004) planteó que todo currículo debe construirse desde un contexto propio; lo que implica identificar demandas y requisitos de la cultura, cómo está la sociedad y para dónde va; además conocer los procesos de aprendizaje, la naturaleza de los estudiantes, del conocimiento y otras características específicas. De esta manera, se propone un currículo planeado para la instrucción, que contienen metas y objetivos, selección y organización de contenidos, patrones de enseñanza-aprendizaje y un programa de evaluación de resultados. El currículo consiste entonces en la especificación de las estrategias metodológicas que se deben seguir para lograr los aprendizajes pretendidos.

Gagne y Brigs definen el término como “Un conjunto de contenidos estructurados secuencialmente en unidades donde el aprendizaje de cada unidad debía ser resultado de la aplicación de las capacidades adquiridas y dominadas por el alumno en unidades precedentes” (1967,

p.43). Desde esta perspectiva, el currículo se limitaba a un agregado de saberes que debían ser enseñados al alumno secuencialmente.

Stenhouse (1998), es una de las principales personalidades de la corriente sobre la investigación y el desarrollo curricular de los setenta. Su apuesta se fundamenta en un propósito educativo para la práctica. El currículo se convierte en un puente que relaciona conscientemente la revisión y discusión con sentido crítico de las metas propuestas, para la programación de las actividades a desarrollar en el proceso educativo. Esta propuesta la denominó Grundy (1994) el currículo.

Stenhouse (1998) planteó la aplicación de la investigación en la acción, relacionando teoría y práctica. Como la educación buscaba cambios en el estudiante, se debían en principio establecer cuáles eran, y así saber cómo realizar el proceso de enseñanza para lograrlos. Según los aportes del autor, la educación debe proporcionarle al estudiante acceso al conocimiento, facilitar la comprensión de los aprendizajes con el fin de adquirir autonomía y descubrir por sí mismo un nuevo conocimiento.

De igual forma, para Stenhouse (1998), el docente debe ser un investigador de su propia práctica con lo cual genera un desarrollo profesional significativo, autonomía en los juicios sobre su quehacer docente y le permitirá ir descubriendo como hacer más educativa la enseñanza.

Desde esta postura, Grundy (1994) asume el currículo como una construcción social, que tiene como punto de partida el concepto del hombre y del mundo; así el currículo no puede ser visto como un plan estático o una instrucción que define pautas a seguir, por el contrario es una “construcción cultural que se constituye en una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas para un contexto educativo particular donde existen creencias, relaciones sociales y contextos donde se llevan a cabo estas prácticas” (1994, pp. 19-21).

Gimeno (1999) pertenece a esta misma corriente del currículo como práctica. Su visión de currículo la comprende desde lugar de encuentro entre la teoría y la práctica educativa, entre las expectativas e intereses de un grupo social y los resultados logrados. Gimeno, expone cinco ámbitos formalmente diferenciados para analizar el currículo: con una función social como enlace entre la sociedad y la escuela; como proyecto o plan educativo que está compuesto por diferentes aspectos, experiencias y

contenidos; como la expresión formal y material de ese proyecto; como un campo práctico donde se analizan los procesos de enseñanza y la realidad de la práctica y como una actividad discursiva donde se investiga sobre el tema.

Los hermanos Zubiría (1997), también se suman a estas ideas. Plantean que el currículo es la estructura que hace posible la realización de un proyecto educativo, actuando como un puente entre el mundo de la escuela y el mundo de la vida. Para que esto sea posible, el currículo debe ser flexible y abierto dependiendo del enfoque pedagógico que lo sustente.

Al grupo de autores del enfoque práctico, se adhieren las ideas de Mendo (2008). Sostiene que el currículo es una propuesta pedagógica teórico-práctica, inmersa en un espacio sociocultural, desarrollada a partir de mediaciones pedagógicas orientadas a la formación integral del educando. Así el currículo como propuesta pedagógica es una hipótesis de trabajo para la enseñanza y el aprendizaje.

Actualmente, en el contexto de la comunidad académica internacional, Díaz y Fanfa (2011) sostienen que el contexto y sus antecedentes determinan la construcción teórica y la puesta en práctica del currículo, relacionada con las intenciones educativas de la sociedad donde se desarrolla; la forma como se enseña (los recursos didácticos, la metodología, planes de estudio y la evaluación); y los roles que desempeñan los miembros de la comunidad educativa.

Finalmente, cabe resaltar el concepto de currículo que se adopta para Colombia desde el artículo 76 de la Ley 115 de 1994:

Conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos, físicos para poner en práctica políticas y llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional. (Ley general de Educación 115 de 1994).

Lo que implica entender el currículo como un sistema que integra la planeación de varios elementos para la formación del educando y a su vez el desarrollo de una sociedad, dentro de un contexto micro y macro, plasmado en un proyecto educativo particular para cada institución educativa.

1.2 Currículo y modelos pedagógicos

Los procesos educativos tienen como objetivo un tipo de persona que se quiere formar y un ideal de sociedad en la que se va a desempeñar; por ende, también debe prever el proceso formativo a seguir para lograr dicho objetivo. Para poder hacer realidad lo anterior, todo proceso debe sustentarse en un modelo pedagógico y en un modelo educativo concretado a través de un modelo curricular, como el camino que permite hacer realidad el proyecto de vida que se espera para el estudiante y la puesta en marcha de un proyecto social que promueva el desarrollo de la comunidad en un contexto determinado. Entonces, modelo pedagógico y modelo curricular van de la mano; el primero sirve al segundo en términos del diseño curricular y de marco para identificar y llevar a la práctica, todos y cada uno de los aspectos que en su conjunto favorecen el proceso formativo y educativo.

1.2.1 Modelos pedagógicos

En el campo de los modelos pedagógicos existen múltiples conceptos que comparten características similares, es el caso de los métodos pedagógicos, las tendencias, las corrientes y los enfoques; conceptos que comparten los mismos cuerpos teóricos y permiten evidenciar la complejidad que encierra el hecho educativo, en la teoría y en la práctica.

Es así como en las diferentes corrientes teóricas se pueden encontrar elementos comunes para referirse a los modelos pedagógicos. A continuación se plantean tres definiciones de autores contemporáneos:

Según Louis Not: “Los métodos pedagógicos definen el proceso según el cual se organizan y desarrollan las situaciones educativas”, (1983, p.7) perspectiva que plantea dos métodos, los heteroestructurantes y los autoestructurantes. El primero toma el saber como una construcción siempre externa al salón de clase, basado en la repetición y la copia, cuyo fin último es el aprendizaje de informaciones y normas; en contraposición, en los métodos autoestructurantes la educación se toma como un proceso de construcción al interior de la escuela, cuyo ejercicio es centrado en el estudiante, sus interés y el docente ejerce el rol de acompañante.

Para Flórez, los modelos pedagógicos son:

Unidades de sentido estructurales que por su relación con el contenido desarrollado en las obras pedagógicas y/o con las prácticas de enseñanza que configuran, disponen de un criterio de validación muy próximo, y a la vez sirven como instrumentos de análisis, tales modelos son categorías descriptivo–explicativas, auxiliares para la estructuración teórica de la pedagogía, pero que solo adquieren sentido al contextualizarlos teóricamente. (1994, p.154).

En este orden de ideas, los modelos pedagógicos son elementos que determinan la práctica educativa y permiten describir y explicar la práctica pedagógica con miras al desarrollo teórico de la misma.

Finalmente, frente al concepto de modelo pedagógico Hermilla Loya Chávez afirma que es una propuesta teórica que brinda el espacio para definir lo que una institución concibe o asume por formación, enseñanza, práctica educativa y otras concepciones pedagógicas que definen el estilo como desarrollará sus acciones “Se caracteriza por la articulación entre teoría y práctica, es decir, en la manera en que se abre o disminuye la relación entre una y otra y en cómo se desarrolla según las finalidades educativas” (2008, p.2) Lo que indica que a pesar de la diversidad de posturas y definiciones siempre hay una línea conceptual generalizada que permite establecer una serie de significados y de posiciones frente a la categoría teórica de los modelos pedagógicos.

Se define entonces, modelo pedagógico como la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar, lo cual afina la concepción de hombre y de sociedad a partir de sus diferentes dimensiones (psicológicas, sociológicas y antropológicas) que ayudan a direccionar y dar respuestas a cinco interrogantes fundamentales:

Ilustración 3.

Relación de los modelos pedagógicos y sus fines

| PREGUNTAS PEDAGÓGICAS | FINES |
|--|-------------------|
| ¿Qué tipo de hombre interesa formar? | La meta educativa |
| ¿Cómo o con qué estrategias técnico-metodológicas? | El método |

| | |
|---|--|
| ¿A través de qué contenidos, entrenamientos o experiencias? | Los contenidos curriculares |
| ¿A qué ritmo debe adelantarse el proceso de formación? | Características del desarrollo en el individuo |
| ¿Quién predomina o dirige el proceso? | Relación maestro-alumno |

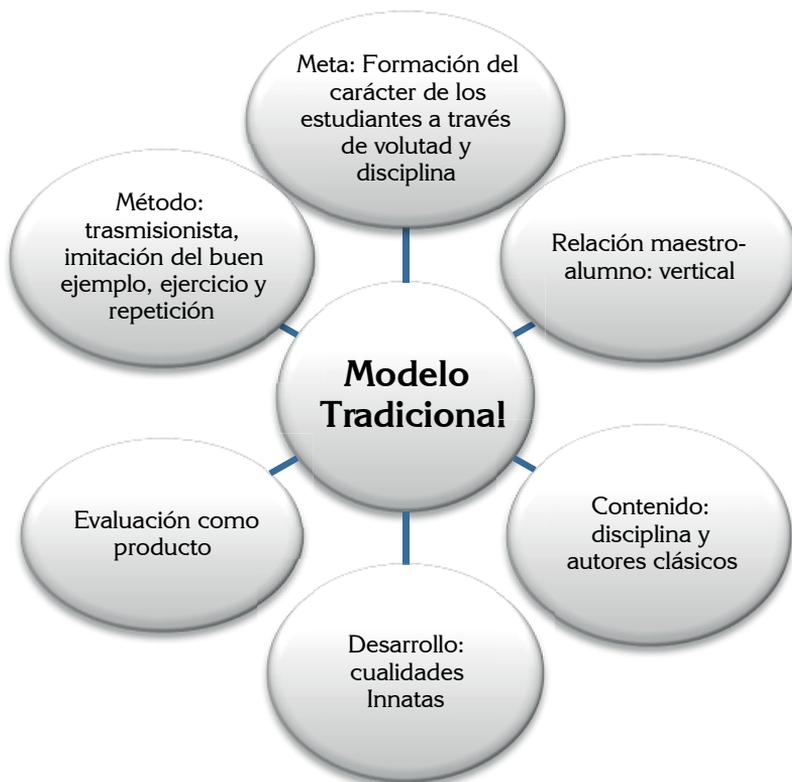
Fuente: Elaboración de los autores.

Al revisar la literatura acerca de modelos pedagógicos se halla diversidad y a partir de ello se han construido diferentes corrientes pedagógicas que responden a estas líneas de pensamiento. El presente documento tomará la clasificación hecha por Flórez Ochoa (1994, pp. 167-174) quien hizo un estudio de las corrientes pedagógicas contemporáneas; identificó y definió la estructura pedagógica que las subyace a través de un análisis hermenéutico; interrelacionó parámetros como: metas, relación docente-estudiante, contenidos de aprendizaje, métodos y procedimientos docentes y desarrollo cognoscitivo. Flórez clasifica los modelos pedagógicos en: tradicional, conductista, romántico, desarrollista y socialista, cuyas características se presentan en los siguientes esquemas:

- a. **Modelo Tradicional:** Este modelo influyó notablemente en procesos de enseñanza y de los sistemas educativos. Los contenidos de la enseñanza consistieron en un conjunto de conocimientos y de valores sociales que las generaciones adultas transmitían como verdades acabadas, con contenidos generalmente disociados de la experiencia del alumno y de la realidad social.

Ilustración 4.

Modelo pedagógico Tradicional

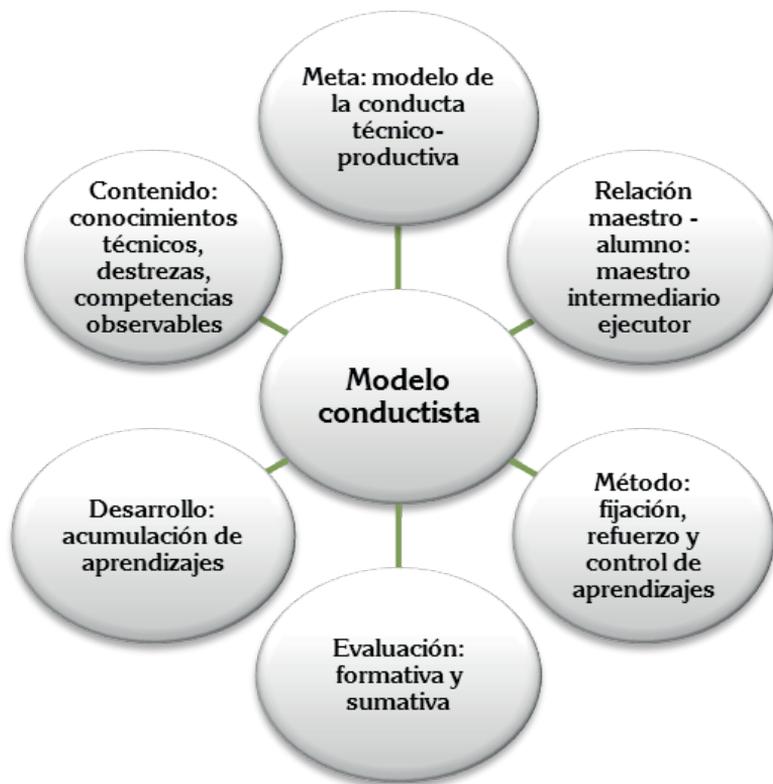


Fuente: Elaboración de los autores, adaptado a partir del texto de Flórez Ochoa. Hacia una pedagogía del conocimiento. (1994, pp.168-172).

- b. **Modelo Conductista:** Este modelo considera que la función de la escuela es transmitir saberes aceptados socialmente. El aprendizaje es el resultado de los cambios permanentes de conducta y el aprendizaje es modificado por las condiciones del medio. El modelo conductista impactó los procesos de diseño curricular porque propuso situaciones de aprendizaje en las cuales la identificación de la conducta para aprender debe hacerse en términos específicos y medibles.

Ilustración 5.

Modelo pedagógico Conductista

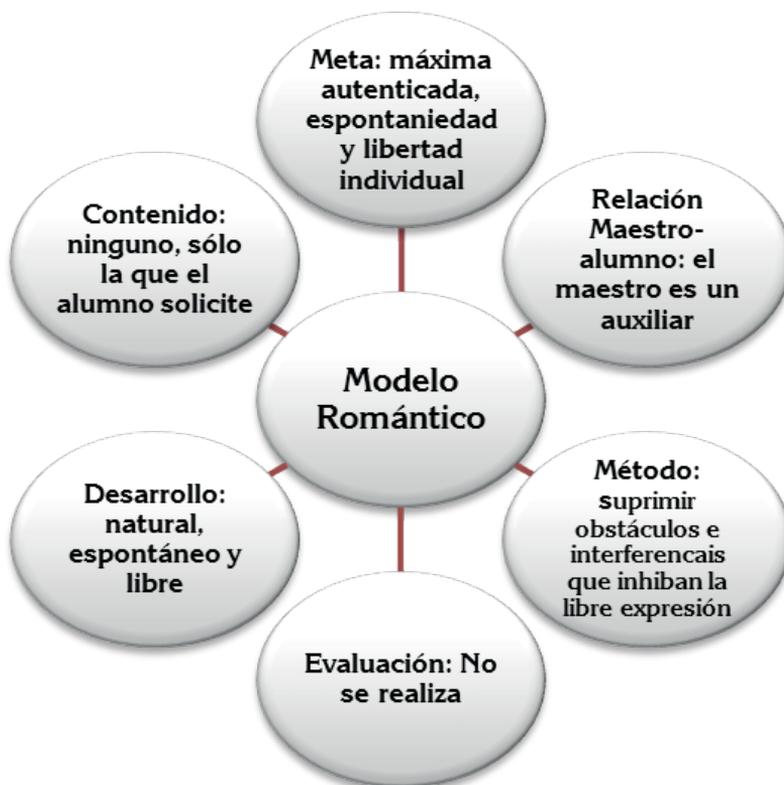


Fuente: Elaboración de los autores, adaptado a partir del texto de Flórez Ochoa. *Hacia una pedagogía del conocimiento*. (1994, pp.168-172).

- c. **Modelo Romántico:** Tiene cuenta el mundo interior del niño, sujeto central de la educación, al desarrollarse en un ambiente flexible, el niño desplegará su interioridad, cualidades y habilidades que lo protegen de lo inhibido e inauténtico que proviene del exterior. El objetivo de este modelo es el desarrollo natural del niño permitiéndole el crecimiento de su individualidad de manera libre y espontánea; si bien hay acompañamiento de un mentor, este no interviene en el proceso.

Ilustración 6.

Modelo pedagógico Romántico

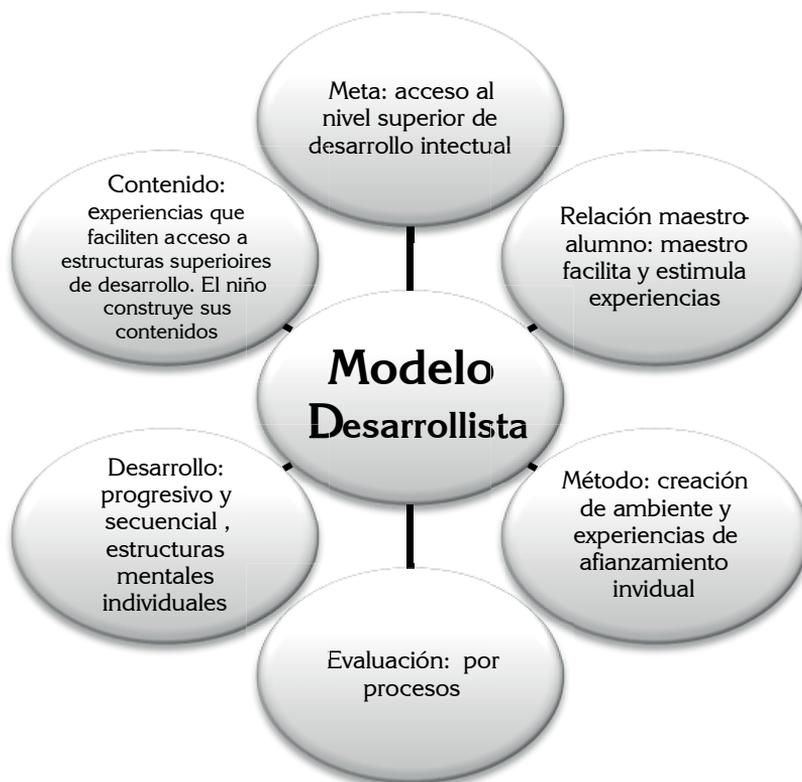


Fuente: Elaboración de los autores, adaptado a partir del texto de Flórez Ochoa. *Hacia una pedagogía del Conocimiento*. (1994, pp. 168-172).

- d. **Modelo Desarrollista:** Los fundamentos teóricos de este modelo se originaron en las ideas de la psicología genética de Jean Piaget. Explica el aprendizaje como una manifestación de los procesos cognoscitivos ocurridos durante el aprendizaje. Lo importante no es el resultado del proceso de aprendizaje en términos de comportamientos logrados y demostrados, sino los indicadores cualitativos que permiten inferir acerca de las estructuras de conocimientos y los procesos mentales que las generaron.

Ilustración 7.

Modelo pedagógico Desarrollista

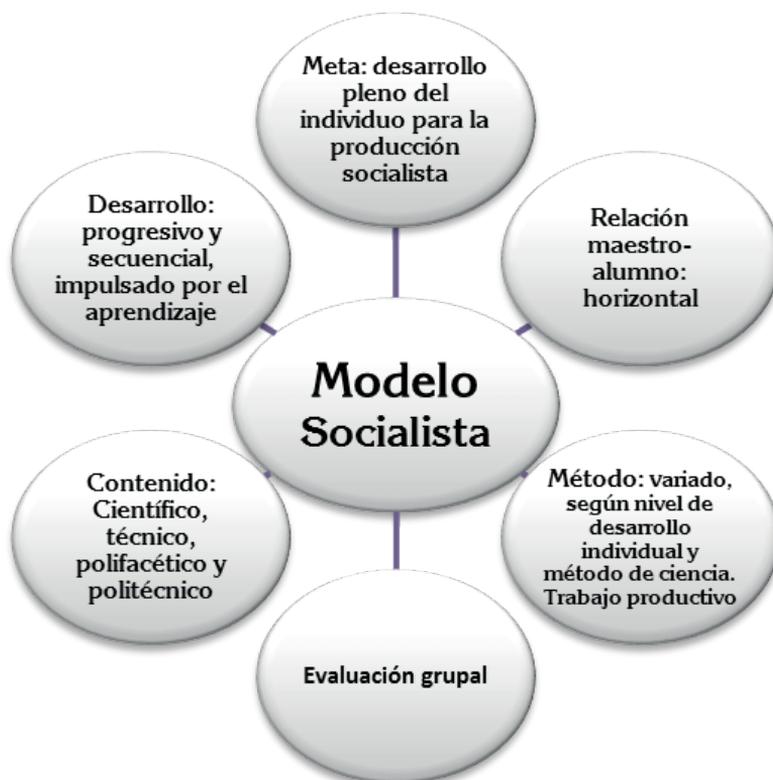


Fuente: Elaboración de los autores, adaptado a partir del texto de Flórez Ochoa. *Hacia una pedagogía del Conocimiento*. (1994, pp.168-172).

- e. **Modelo Socialista:** Tiene como objetivo principal educar para el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del individuo; la enseñanza depende del contenido y método de la ciencia y del nivel de desarrollo y diferencias individuales del estudiante.

Ilustración 8.

Modelo pedagógico Socialista

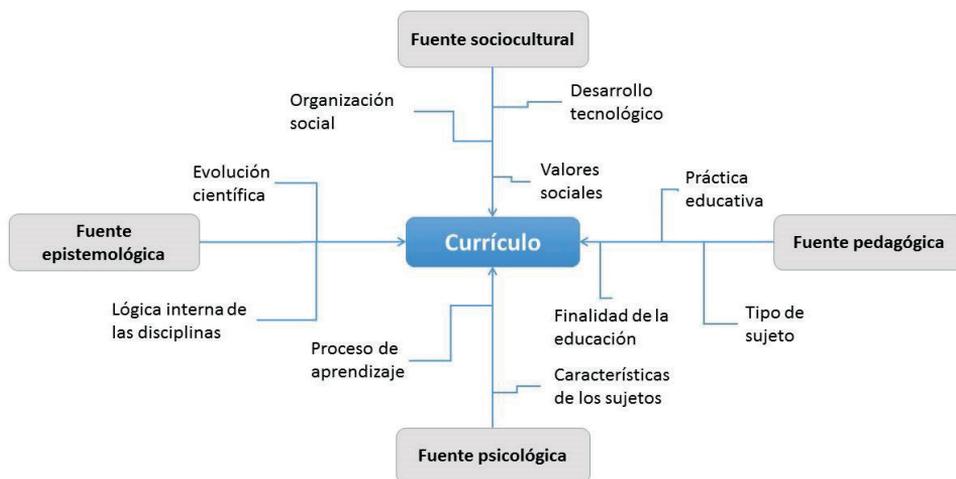


Fuente: Elaboración de los autores, adaptado a partir del texto de Flórez Ochoa. Hacia una pedagogía del Conocimiento. (1994, pp. 168-172)

1.3 Fuentes del currículo

Casarini (2010) al analizar la teoría y diseño curricular, afirma como se observa en el siguiente gráfico de su autoría, que las fuentes son cuatro: sociocultural, psicológica, pedagógica y epistemológica.

Ilustración 9.
Fuentes del currículo



Fuente: Casirini, R. (2010, p.41).

1.3.1 Fuente Sociocultural

Esta fuente tiene en cuenta el análisis de los requerimientos en materia social y cultural respecto al centro educativo o escuela; están integrados por “El conjunto de conocimientos, valores, actitudes, procedimientos y destrezas que contribuyen a la socialización del alumno dentro de las pautas culturales de una comunidad” (Casirini, 2010, p.42)

La escuela en este caso, asume la responsabilidad de educar y formar al estudiante, teniendo en cuenta criterios de tipo social que se visionan para alcanzar un desarrollo, donde el eje de ese proceso de cambio está centrado en el currículo, que a la vez funge como puente entre la sociedad y la institución educativa para alcanzar las metas o propósitos determinados.

Es así, como en este proceso de interacción está presente la comunicación de conocimientos, habilidades, técnicas, valores e ideologías inmersas y latentes en la realidad.

En ese orden de ideas, el proceso de formación que se surte en todas las áreas del conocimiento, además de reproducir contenidos de diversa índole, también fortalece la recreación de significados, dando paso a ambientes propicios para promover, motivar y estimular la creatividad e innovación de los estudiantes.

Es por ello que la decisión que determine la institución educativa en cuanto a las propias necesidades que afectan a la sociedad, condiciona en gran medida los perfiles profesionales que requiere la comunidad respecto a las carreras que imparte y a la vez tiene como destino los contenidos.

Si se asocia lo expuesto por Casarini, en lo atinente de lo que ocurre respecto al currículo en las instituciones educativas colombianas, se evidencian aspectos fundamentales para el desarrollo de un país. Sin embargo, en Colombia, esa concatenación y resultados están en divergencia con los propósitos y responsabilidades que debe existir en sus contenidos asociados a la vez con las necesidades sociales, porque en las escuelas públicas sí se visionan los resultados de los profesionales. La mayoría de los que culminan carreras profesionales, las escogen según la realidad económica que afrontan y los resultados que hayan obtenido en las pruebas del Estado, ingresando muchos de ellos con bajos puntajes a licenciaturas tradicionales, donde la oferta supera, en los últimos tiempos, ampliamente la demanda, presentándose pocos incentivos por parte del Estado, para ejercer la profesión docente, por el bajo salario que ofrecen a través de OPS.

La UNESCO (1990), citada por Casarini, expresa un conjunto de actitudes y valores que son un requisito fundamental de la moral humana, entre las que se pueden citar:

- “Solidaridad y justicia.
- El respeto hacia los demás.
- El sentido de responsabilidad.
- La conservación del entorno.
- Actitudes y valores relacionados con los derechos humanos.” (2010, p. 45).

El conjunto de actitudes y valores citados, ha de tener un reflejo en los contenidos de los currículos, exigiendo que estos sean: pertinentes, consecuentes y adaptables. Pertinentes, porque han de estar acordes con las necesidades de los ámbitos locales, regionales, nacionales e internacionales. Consecuentes, porque se requiere la existencia de una articulación y equilibrio con el avance de la ciencia o sea con lo que se llama la globalización (tecnológica, científica, laboral), para no quedar rezagados, como está el país hoy, por las carencias para alcanzar el desarrollo, sin tecnologías duras (maquinaria) y blandas (formación). Adaptables, porque se requiere estar atentos a los cambios del mundo y tener una flexibilidad para adaptarse a ellos.

1.3.2 Fuente psicológica

La perspectiva psicológica está inmersa y requiere de la perspectiva pedagógica, donde se compaginan en lo que se denomina como enseñanza–aprendizaje, un requerimiento que no puede ser ajeno al currículo.

En esta fuente los procesos que más se relacionan con ella son los de desarrollo y los que conciernen al aprendizaje del estudiante.

Este aprendizaje no es más que un proceso que jalona y permite la adquisición de conocimientos, sentimientos, actitudes, valores y habilidades, mediante el cual se facilita la incorporación de nuevos pensamientos con formas novedosas para hacerlo sentir y enfrentar las situaciones que el mundo moderno trae consigo, donde se debe responder a los siguientes interrogantes: qué, cómo y cuándo se aprende teniendo en cuenta los procesos de aprendizaje.

Es así como el aspecto o fuente psicológica tiene en cuenta los conocimientos (científicos, humanísticos, técnicos y artísticos) encargándose de propiciar que ellos se incorporen y favorezcan el apropiarse y el entrenamiento de estrategias cognitivas, habilidades del pensamiento, destrezas profesionales, actitudes y juicios valorativos.

Lo expuesto, demuestra que la tarea de construir el currículo conlleva el aprendizaje en sus facetas como: conceptos, valores, procedimientos y destrezas, que originan procesos diferenciados hacia la creación de

ambientes y condiciones propicias y diversas de aprendizaje; todos estos aspectos determinan los productos variados que el currículo genera.

Cada una de las teorías que influyen en este aprendizaje repercute de inmediato en los encargados de diseñar los currículos, porque el tener en cuenta todos los requerimientos fundamentales de los mismos, evita que se incurra en errores y conlleven empobrecer el currículo.

1.3.3 Fuente Pedagógica

El aspecto pedagógico exige la presencia de dos aspectos: enseñanza e investigación; la última con fundamento en la experiencia producto de la práctica, la involucra en el diseño curricular, dándole la importancia que merece.

Lo enunciado, muestra que la enseñanza como todo proceso tiene un carácter intencional y anticipado que se orienta a potenciar el aprendizaje de diversos contenidos, donde el objetivo central es que el estudiante se apropie y se contextualice al cumplimiento de tareas que conlleven el aprendizaje.

Lo que indica la importancia de crear ambientes propicios para el estudiante, que faciliten su aprendizaje -lo motiven y lo promuevan- asimilando los contenidos, desarrollando y ejerciendo lo aprendido, a través de la interacción con el docente. Surgen entonces, estrategias de enseñanza que conllevan que la interacción docente-estudiante sea funcional en la adquisición de conocimientos y lógicamente, en la didáctica.

La interacción de los aspectos psicológicos y pedagógicos en el currículo, se logra cuando se ponderan e incluyen componentes de este, tales como: fines, contenidos, modalidades de evaluación, organización del tiempo escolar, aspectos del contexto institucional.

1.3.4 Fuente epistemológica

En la fuente epistemológica, el diseñador del currículo encuentra una dicotomía en lo que va a hacer respecto a los contenidos, porque estos han de tener un saber y un saber hacer específico. El saber hace alusión

a la parte estructural interna de las disciplinas y campos teóricos en que se basa el plan curricular de un nivel educativo determinado.

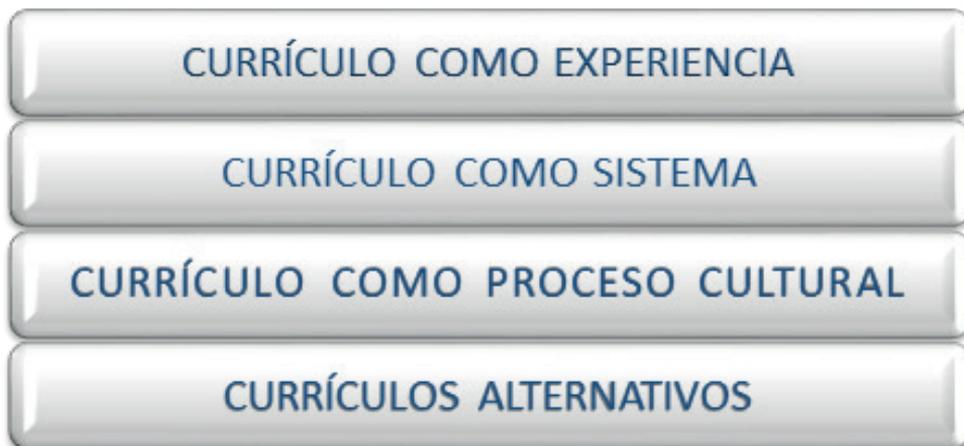
En cuanto al saber hacer, este requiere un conjunto de acciones y quehaceres específicos de un tipo particular de ocupación, lo que implica un conocimiento técnico y sus bases culturales, filosóficas y científicas, lo que lleva a un aspecto fundamental del diseño curricular: definir una profesión, las cuales dependen del contexto en que se practican.

Lo anterior quiere decir que en la formulación de un proyecto educativo (de nivel superior) en el momento de seleccionar, organizar y secuenciar los contenidos deberán tener en cuenta ambos vertientes: la epistemológica y la profesional.

1.4 Tendencias curriculares

Ilustración 10.

Tendencias curriculares



Fuente: elaboración de los autores.

1.4.1 Currículo como experiencia

Dewey (2004), critica el enfoque clásico sobre el conocimiento. El concepto principal relacionado con la teoría del conocimiento es experiencia, porque le da relevancia a los conceptos que posee cada persona. Lo que él sugiere es que se promueva a través de las prácticas sociales, morales e incluso las creencias para proponer la reconstrucción permanente de las mismas, es decir, que frente a la educación tradicional es importante la contraposición de la educación progresiva, manteniendo una posición crítica frente a la sociedad industrial.

La escuela es una reconstrucción del orden social, así lo enfatiza Dewey (2004), el maestro es un guía y orientador de los alumnos, que proporciona materiales, corrige, participa y colabora en las actividades. De manera que su papel es de un aprendiz, y el estudiante sin saberlo se convierte en un maestro. La propuesta de Dewey, se convierte en un cuestionamiento hacia la reconstrucción de la sociedad. Desde el punto de vista metodológico, Dewey se aparta de la escuela denominada tradicional y antigua realizando una propuesta del orden pedagógico, dándole relevancia a la nueva educación que debía ser mejor que la tradicional tanto en lo teórico como en lo práctico, pero como tal no propone un método porque se centra solo en lo abstracto y piensa que no existen métodos cerrados y envasados.

Asimismo, Dewey (2004) diferencia entre lo que es el método general y el individual. Respecto al primero hace referencia a una acción inteligente dirigida por fines; y el método individual corresponde a la actuación singular de educador y educando.

Para Dewey la filosofía no es más que una reflexión sobre la cuestión de la educación. Para él, todo su contenido es reflexionar sobre la educación, de acá que como aporte a la democracia e ideas clave del pensamiento contemporáneo se pueden mencionar cinco fases dentro de su propuesta metodológica (2004, pp. 84-87):

- Consideración de alguna experiencia actual y real del niño. El reto de la educación actual es descubrir cómo el conocimiento del pasado puede convertirse en un instrumento potente para tratar de mejorar la calidad de experiencias presentes y futuras.
- Identificación de algún problema o dificultad suscitados a partir de esa experiencia.

- Inspección de datos disponibles, así como búsqueda de soluciones viables;
- Formulación de la hipótesis de solución.

Dentro de la propuesta de Grundy (2004) se plantea el currículo como praxis, con base en la ideas de Freire, de una educación liberadora y emancipadora; el currículo se debe caracterizar por la emancipación para la transformar la forma de percibir y actuar en el mundo. Este interés compromete al estudiante y al docente, desde un rol recíproco como creadores activos, es decir, no se puede hablar de enseñanza sin hacerlo al mismo tiempo del aprendizaje. Este proceso significa un diálogo, una negociación dentro de un principio de experiencia educativa, donde se plantean problemas y contenidos como una representación organizada de las cosas sobre las que se quiere saber.

Estas reflexiones han de ser críticas y propositivas, para que conlleven el diseño del currículo enmarcado en un contexto cultural reconocido dentro de sus problemas. La experiencia es entonces, enfrentar juntos los problemas y vivencias tanto del docente como del estudiante, un convivir dentro de un entramado de experiencias y aprendizajes.

La propuesta de Freire se considera liberadora, gracias a la acción pedagógica dentro de una perspectiva crítica de compromiso con los diversos aspectos de la vida. La praxis se compone de acción- reflexión, lo que conlleva a que la actividad educadora se mueve entre la teoría y la práctica, dentro de una acción reflexiva, constructora y reconstructora.

Dentro de esta propuesta no es posible concebir el conocimiento como algo estático. En consecuencia, algunos autores como Jurjo Torres, José Gimeno Sacristán, entre otros, le apuestan al rol creativo, innovador e investigador del docente para la construcción del material didáctico – pedagógico, entre ellos el libro de texto escolar. Pues la vida en el aula “regulada por el texto escolar es un discurso pedagógico y curricular satisfactorio para determinados sectores ideológicos, sociales y profesionales, además de los directamente implicados en el beneficio de su producción y distribución” (Gimeno, 2010, p.255). Esto demuestra la necesidad de analizar el contexto, la historia y la realidad del mundo desde una ideología emancipatoria, un enfoque socio – crítico donde se supere la parcialidad.

Cabe resaltar - de acuerdo con Díaz (2002)-, que algunos autores comprenden el currículo como una experiencia desde el punto de vista de la construcción de estrategias didácticas donde interactúan: los objetivos, los contenidos, las actividades, los recursos, los ambientes, los modos de evaluación, y no como una experiencia de emancipación y liberación.

1.4.2 Currículo como sistema

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.

Lo anterior lleva a pensar en el currículo como un sistema de interacción que requiere de una visión interdisciplinar y flexibilidad para adaptarse a los cambios sociales, históricos y políticos, desde esta postura la revolución cognitiva de los años setenta que permeó los espacios de reflexión e investigación pedagógica generó que el paradigma positivista fuera perdiendo terreno frente a los enfoques constructivistas.

El enfoque sistémico en el currículo posibilita una relación entre las distintas dimensiones y niveles (macro, meso y microcurrículo), posibilitando una visión integral entre las oportunidades de aprendizaje que nos plantea un contexto y los objetivos de formación que se proponen dentro de la propuesta de formación, todo lo anterior dentro de constantes espacios de actualización y validación curricular.

En esta misma dirección es interesante revisar los planteamientos de Shubert (1998) citado por Gimeno, quien considera que el currículo debe ser visto como un campo de investigación, lo cual, desde nuestra visión de docentes, formadores y transformadores, es pertinente ya que se requiere de una actitud permanente de autoreflexión, autocorrección e innovación de las prácticas pedagógicas. Puede pensarse entonces desde una perspectiva ecológica curricular en que cada uno de los componentes y fases del currículo, acompañado de la actitud investigativa del docente, están estrechamente relacionados.

1.4.3 Currículo como proceso cultural

Bernstein, Gimeno, Grundy, han trabajado el currículo como proceso cultural. Las teorías acerca del currículo no son estáticas, a través del tiempo han evolucionado y lo seguirán haciendo en la medida en que el mundo avanza en los diferentes campos, como lo afirman Kemmis, Gimeno, Lundgren, Stenhouse y otros que han hecho una diferenciación entre la teoría técnica del currículum, la teoría práctica y la teoría crítica del currículum.

La teoría práctica del currículum adopta un punto de vista más activo respecto al rol de la educación en la sociedad, de la función de los colegios, los docentes, los integrantes de la comunidad educativa y la sociedad en general.

Es importante establecer una relación entre saberes disciplinarios y saberes para la vida, entre el tipo de hombre que se desea formar frente al tipo de sociedad en la que estamos viviendo. Uno de los autores más reconocidos en el abordaje del proceso cultural es Bernstein (1989), quien concibe el currículo como un programa que proporciona no solo contenidos, sino lo más importante “valores”, que se adecuan y se hacen propios de una cultura con el objetivo que los estudiantes vayan más allá de solo contenidos disciplinares y mejoren desde sus competencias la sociedad en la que viven y se esfuercen por dejar algo distinto a las sociedades y generaciones que los preceden, en orden a su reconstrucción y a un pensamiento crítico y propositivo.

Siendo el hombre un ser social con la capacidad de adaptarse a los cambios, desde esta teoría se adquiere la postura de una persona que intenta actuar correcta y sensatamente en el medio donde se está inmerso. De hecho, en la dinámica de tomar decisiones se puede afrontar una estructura a través de la cual el conocimiento se distribuye socialmente.

Dentro de esta tendencia curricular, Grundy (1994) se encarga de retomar la teoría de los intereses rectores del conocimiento propuesta por Habermas, y presenta una clasificación del currículo de acuerdo con cada uno de los intereses que movilizan la acción y práctica de los seres humanos para la construcción del conocimiento.

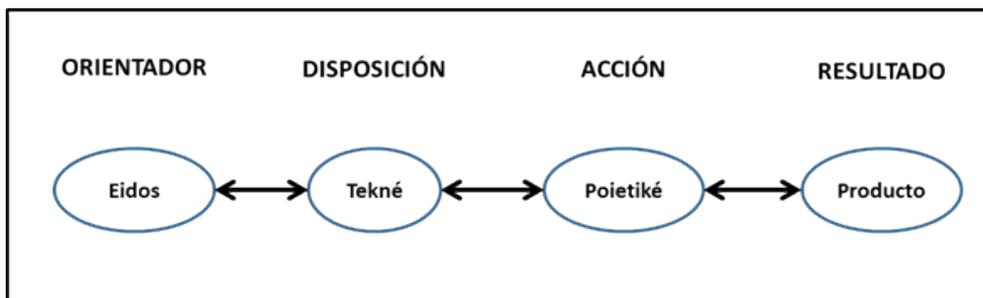
La primera tendencia nace del interés técnico que lo denomina *el currículum como producto* guiado por un interés técnico basado en algunos postulados de Aristóteles, quien consideró que una clase de la

acción humana es la habilidad, el desarrollo de una técnica, lo que hoy se entendería como un saber hacer. Este interés representa una forma de acción mecánica y, por lo tanto, genera una visión reduccionista dado que la acción del docente está orientada hacia un producto y en consecuencia se medirán los resultados. Se podría entender que hay tantos currículos como empresas a las que se dirijan esos currículos, de acá que al hablar del interés técnico se ha mostrado como una posibilidad que han asumido muchas instituciones educativas con el fin de que sus educandos estén preparados para ingresar al mundo laboral.

Grundy presenta las relaciones técnicas de ideas y acciones de una manera fácil de inferir a partir del *eidos* –idea- expresado en los planes y programas; *tekné*-habilidad o disposición- representada en la habilidad del profesor; *poietiké*–acción-es el quehacer del docente, su actitud orientada a un producto; finalmente el producto, es el estudiante y su saber, la imagen que represente del *eidos* orientador.

Ilustración 11.

Relaciones técnicas de ideas y acciones



Fuente: Grundy, S. (1994, p. 44).

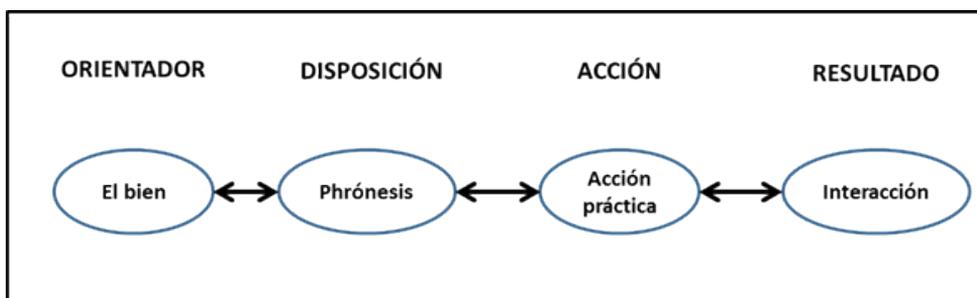
Entonces la función del currículo técnico es una función reproductiva de la sociedad, el docente ejerce esta labor reproductiva como la de un artesano; en este caso la educación se convierte en un conjunto de prácticas y formas de organización que representa las relaciones de poder que se dan en un momento histórico de la sociedad. Esta concepción de reproducción garantiza que la sociedad no cambie, mantener su

estructura, sus costumbres y tradiciones y por tanto que se evite la lucha de poder; y el currículo es la herramienta que permite esta disposición del interés técnico, medido a través de objetivos y de resultados deseados, sin contemplar el contexto y la individualidad.

La segunda tendencia de la propuesta de Grundy, es el interés práctico representado el *currículum como práctica*. Aquí se retoma las reflexiones de Aristóteles y se centra tanto en la forma de conocer como en la forma de actuar del ser humano, en las disposiciones que las informan y las relaciona con los intereses prácticos de Habermas. También toma las ideas de algunos filósofos como Heidegger, Gadamer y Ricoeur para rescatar la interpretación hermenéutica como forma esencial del saber, por lo que propone que la acción práctica del ser humano se concentre en su ejercicio de la elección y la deliberación; este hecho genera espacios que dan lugar a un tipo de acción que pretende alguna mejora en un sujeto o situación, es decir que la acción se adopta sobre la base de la comprensión de cierta situación, esta idea proviene de la noción griega de *praxis* –acción práctica-

Ilustración 12.

Relaciones prácticas entre ideas y acciones



Fuente: Grundy, S. (1994, p. 94).

El interés práctico se centra más en las acciones que en la persona y asimismo más en la práctica que en el resultado o producto. Desde esta postura eleidos orientadores el bien y la *phrónesis* es la disposición del juicio práctico que lleva la acción práctica que promueve el bien de los participantes; estas acciones se dan dentro de la esfera de la interacción

entre sujetos que supone un cierto riesgo dado que no es fácil conocer por completo el resultado de la acción humana. Lo relevante de esta visión es el ejercicio de reflexión e interpretación de los sujetos, del sentido que reconocen sobre una situación para tomar decisiones expresadas en el actuar. Aquí “Las acciones se convierten en los fines y los procesos en productos” (Grundy, 1994, p.111); lo que indica que un enfoque curricular centrado en proceso debe dar mayor peso al juicio, la deliberación y la atribución de significado; esta experiencia permite lograr aprendizajes significativos para el estudiante y el docente.

La tercera tendencia es el interés emancipador expresado en el *currículo crítico o como praxis*, este último se centra en fundamentos totalmente opuestos a interés técnico y comparte algunos con el práctico, pero complementándolo con la necesidad de “Una transformación de la forma de percibir y actuar en el mundo” (Grundy, 1994, p.140), característica de una visión emancipadora, por lo que concibe que la educación esta permeada por la forma crítica y acrítica de dar sentido a las cosas.

Esta postura se basa en las ideas del interés liberador de Freire y el emancipador de Habermas. La emancipación es la acción de descubrir su propia voz y concibe que el mundo es una creación humana y por tanto puede ser recreado. Para Freire, la enseñanza no se separa del aprendizaje; el significado de la educación es negociado entre profesor y alumnos y finalmente la pedagogía es crítica.

El currículo como praxis según Grundy, es desarrollado a través de la acción y la reflexión como elementos constitutivos, conformado por la dinámica de la planeación, acción y evaluación en un proceso recíproco e integrador; y comprende que toda actividad de los sujetos consiste en teoría y práctica inmersas en una relación reflexiva, la actividad de conocer indica movimiento dialéctico; el aprendizaje es un acto social donde el conocimiento es algo construido y el estudiante es un sujeto activo comprometido con la reflexión crítica de su propio conocimiento “Para poder distinguir entre el saber que pertenece al mundo natural y el que corresponde al mundo cultural” (Grundy 1994, p.161); por tanto la praxis se desarrolla en la interacción, el mundo social y cultural.

Los contenidos escolares responden entre otras a variables históricas, políticas y sociales, que invitan desde una visión emancipadora a reflexionar sobre el mundo que se desea construir con las nuevas

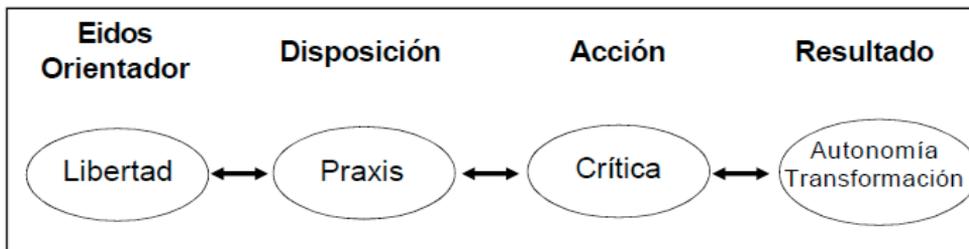
generaciones, lo que exige plantear situaciones problemáticas y acciones arriesgadas de los participantes.

El interés emancipador requiere de un pensarse la acción educativa a partir de preguntas como: ¿Cómo educamos?, ¿para qué educamos?, ¿a quién educamos?, ¿con qué educamos?: lo anterior en espacios y contextos donde la comunidad académica se constituya en un equipo inteligente, incluyente, influyente, participativo, proactivo y académico. Se entiende por ejemplo desde la pedagogía activa como el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y reflexivo con el fin de interpretar y transformar la sociedad.

De lo expuesto anteriormente es posible, siguiendo los esquemas presentados por Grundy para los intereses técnicos y prácticos, construir las relaciones entre el *eidos* orientador, la disposición, la acción y el resultado, para el interés crítico, una propuesta de Hernández (2006).

Ilustración 13.

Relaciones críticas entre ideas y acciones



Fuente: Hernández. (2006).

Reconoce Grundy que para asegurar la preservación de la especie el conocimiento y la acción deben actuar conjuntamente y esta relación en la práctica educativa está determinada por un interés cognitivo particular bien sea técnico, práctico o emancipador. La práctica del docente generalmente esta permeada por más de un interés.

1.4.4 Currículos alternativos

Como representantes de estas propuestas en un mundo que se caracteriza por el dinamismo y los cambios, se encuentran: Bernstein con el denominado currículo integrado, Magendzo a través del currículo comprensivo y Díaz con el Modelo Pedagógico Integrado. Otra representante de esta corriente es Grundy con el currículo crítico, quien tiene una perspectiva del currículo más como una construcción cultural que se convierte en la base para la organización de las prácticas educativas humanas.

Grundy menciona cómo los intereses constitutivos del conocimiento propuestos por Habermas se convierten en elementos que sirven de base y referentes frente al sentido que se le da a las prácticas curriculares y a la razón del ser Institucional. Para Grundy el currículo es una construcción cultural producto de una multiplicidad de relaciones humanas. Es importante recordar que el solo conocimiento es insuficiente para preservar y reproducir la especie.

El saber y la acción juntos constituyen estructuras vitales de la especie. He aquí una cuestión importante, porque muestra que ni el conocimiento ni la acción son autosuficientes para asegurar la preservación. Ambos han de interactuar a favor del bienestar de la especie. Esto adquiere una relevancia especial cuando consideramos el *currículum* como construcción social que forma parte de la estructura vital de la sociedad. Cuando tanto el conocimiento como la acción interactúan en la práctica educativa están determinados por un interés cognitivo particular (Grundy, 1998, p. 27).

Las universidades tampoco se han quedado ni pueden quedarse estáticas en lo que respecta al currículo, organización académica y organizativa a nivel general, dado que las exigencias son mayores tanto a nivel interno, nacional e internacional.

A continuación se citan algunas escuelas que se han acercado al concepto de currículos alternativos:

Ilustración 14.

Escuelas que se han acercado al concepto de currículo

| Pedagogo / Escuela | Importancia |
|--|--|
| Leon Tolstoi | Creador de la escuela de Yasnaia Poliana. Terminó repartiendo sus propiedades al campesinado, en acto de coherencia. |
| Paul Robin | Crea el orfanato Cempuis. Cree que la educación es un modo de avanzar en la revolución anarquista. |
| Sebastien Faure | En "La Ruche" practicó la colectividad con profesores y alumnos. |
| Paulo Freire | Creador de la teoría de la liberación, su forma de entender la pedagogía era desde el diálogo y la libertad, y siempre dirigida a los oprimidos. |
| Francisco Ferrer | Fundador de "La escuela Moderna". Da una visión radicalmente opuesta a la educación tradicional en España. |
| Alexander Sutherland Neill: Bretaña). | Crea Summerhill (primero en Alemania y finalmente en el nordeste de Gran referente de este pensamiento. |
| Carl R. Rogers | Cree radicalmente en la persona y en sus posibilidades. Defensor acérrimo de la "no-directividad". |
| Celestin Freinet: | Pedagogo creador del famoso "método Freinet" que pretendía que los niños aprendieran como en la vida de forma cooperativa. Terminó con el único afán de enriquecerse con sus ideas. |
| Pelouro (Galicia) | Escuela con más de 30 años que basa su actuación en la democracia directa a través de asambleas, los intereses de sus alumnos, la integración total y otras técnicas novedosas (véase la psicodanza). |
| Summerhill (Gran Bretaña) | Fundada por el mencionado Neill en 1921. Como decía él mismo más que una escuela, es una manera de vivir en comunidad. Tiene régimen de internado y una libertad total, solo "coartada" por las normas autoimpuestas por los mismos alumnos. En la actualidad, se enfrenta a un intento más, esta vez del gobierno laborista de Blair, de ser cerrada si no cambian sus concepciones educativas. |
| Escuela Libre Paideia (Mérida) | Pequeña escuela libertaria con más de 20 años de existencia que edita boletines regularmente para hacer públicas sus experiencias. |
| Escuelas del Movimiento Campesino de los Sin Tierra (Brasil) | Movimiento brasileño, basado en las teorías de Freire y que ocupa grandes edificios de terratenientes deshabitados para formar al campesinado pobre brasileño. |

Fuente: Cubillos y Cubillos (2009).

Las transformaciones forman parte de la vida, en la que como se plantea al inicio, una de las constantes es el cambio, de aquí la necesidad de plantear currículos interdisciplinarios y problematizadores. En este sentido, Bernstein (1971) desde hace tiempo ya advertía que “La forma como una sociedad soluciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que considera público, refleja tanto la distribución del poder como los principios del control social” (Bernstein, 1971, p.47).

Existe un compromiso de los docentes con su quehacer, de acá que al hablar de currículos alternativos se debe entender el proceso como una acción investigativa en construcción permanente, que tiene en cuenta las necesidades y condiciones del contexto y que se elabora a través de espacios participativos que garantizan la pertinencia social (coherencia con el contexto) y pertinencia académica (construye conocimiento).

El Banco Mundial (BM), menciona al respecto:

Se encuentra entre los interlocutores que más énfasis han puesto en la necesidad del cambio hacia enfoques de mercado, sobre todo a partir del descubrimiento de que 64 % de la riqueza del mundo proviene del capital humano, lo que se expresa en el hecho de que el dinamismo económico, en la mayoría de los mercados de trabajo del mundo desarrollado, se ubica en los trabajadores considerados cerebrales (Dale Neef, 1998, p.2).

De acuerdo con lo propuesto por López (2001), se deben tener en cuenta tres etapas en la construcción curricular:

- a) Contextualización: Esta etapa permite detectar las necesidades reales, la pertinencia social y académica del programa. Debe tener en cuenta, en primer lugar, el macrocontexto: Proyecto educativo nacional, realidad cultural, oferta académica, programas y proyectos institucionales y locales; en segundo lugar, el microcontexto: visión, misión, principios y metas institucionales.
- b) Determinación de los propósitos de formación: la descripción de las características sustantivas que identifican y marcan la especificidad y peculiaridad del proceso, se convierten en la misión del proyecto curricular y tienen un carácter prospectivo. Presupone precisar cuál es el objeto de transformación, por ejemplo: incentivar la participación de la comunidad educativa, estimular procesos de investigación, desarrollar una conciencia

ecológica, educar para la democracia, vincular a los padres a la vida escolar, etc.

Una vez seleccionado el objeto que se quiere transformar, se definen las líneas de investigación que se van a desarrollar y el programa de participación comunitaria. Estos aspectos deben ser objeto de reflexión por parte de toda la comunidad educativa, incluyendo los gremios, exalumnos, usuarios potenciales y autoridades locales.

En esta etapa, algunas cuestiones relativas a los estudiantes que se deben resolver son:

- Qué acciones se espera que realice, qué problemas se deben abordar y cuáles resolver en el marco de su proceso formativo.
 - Qué instrumentos y métodos debe usar para su ejercicio profesional, social y comunitario.
 - Características del contexto social y del medio ambiente en el cual se espera ejerza su desempeño profesional.
- c) Definición de núcleos temáticos y problemáticos: conjunto de conocimientos afines que posibiliten definir líneas de investigación en torno al objeto de transformación, estrategias metodológicas que garanticen la relación teórico-práctica y actividades de proyección comunitaria.

Siguiendo a López (2001), existen otros aspectos que se deben tener presentes cuando se habla de currículo alternativo: La democracia se considera como el eje central de la construcción del currículo; su construcción se fundamenta en un resultado de procesos de investigación y evaluación continua, para ofrecer un currículo contextualizado que responda a las necesidades reales que orientarán el proceso; los núcleos temáticos y problemáticos que representan el conjunto de conocimientos, deben garantizar un equilibrio entre la teoría-práctica, es decir que conlleve a acciones específicas, asimismo, estos núcleos posibilitan ejes de investigación para plantear estrategias metodológicas y de gestión a la comunidad.

De esta manera, un currículo alternativo demuestra su flexibilidad en cuanto se adapta a las dinámicas cambiantes del contexto global y local; articula las nuevas situaciones que emergen al PEI, para ofrecer una educación pertinente. La investigación se convierte entonces en la

herramienta que permite reconocer las tendencias que dan respuesta a las necesidades de cambio. Asimismo, debe responder a los principios de calidad educativa, autonomía escolar y flexibilidad propuestos por los entes gubernamentales.

1.5 Componentes del currículo

El hombre como un ser cuya “Existencia está indisolublemente entrelazada con la historia exterior” (Horkheimer, 2003, p. 24), es un sujeto de construcción histórica y social que está en capacidad de transformar sus propias condiciones haciendo uso de la innovación, la práctica y la búsqueda del conocimiento, desde lo humano, lo pedagógico, lo investigativo y lo formativo. De acá que como componentes curriculares, pero sin rigidez en la determinación de los mismos, se pueden citar: qué enseñar, cómo enseñar, cuándo enseñar (los cuales se profundizan en la unidad II) y cómo evaluar (se profundiza en la unidad III)

a) ¿Qué enseñar?

La acción pedagógica es una gestión permeada por aspectos axiológicos, teleológicos, debido a que responde a unos propósitos y busca alcanzar diversos logros; en la misma línea, el qué enseñar hace referencia a la intencionalidad, lo cual es importante dentro de la claridad del proceso educativo. Esta es una debilidad que se evidencia inclusive en el pensamiento de algunos seres humanos que van por el mundo sin rumbo fijo, sin un faro que guíe su existencia.

El horizonte Institucional juega un papel diferenciador en la claridad de los fines generales de la educación que se imparte y la manifestación de metas que se concretan en conductas deseables, por lo anterior, la claridad en la misión, la visión, el perfil del estudiante y los principios axiológicos, posibilitan cumplir con lo propuesto.

Cuando se hace referencia al qué enseñar se debe tener en cuenta que los contenidos, los objetivos, la metodología y la evaluación son elementos básicos en el desarrollo del currículo, es decir, acá se plasman las experiencias concretas de aprendizaje que el estudiante desarrolla a través de la interacción con su entorno.

De la misma manera, el **saber**, **saber hacer**, y **saber ser** son contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que de manera progresiva

a partir de una adecuada planeación y planificación curricular deben ir aprendiendo los educandos en el transcurso de su proceso formativo; en concordancia con lo anterior, encontramos voces equilibradas como las de Gimeno (2010, p 12), quien concluye: “La escuela sin “contenidos culturales” es una ficción, una propuesta vacía, irreal y descomprometida. El currículum es la expresión y concreción del plan cultural que la institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto”.

Es necesario desde un principio que haya una coherencia entre la propuesta del PEI institucional y las necesidades del contexto, no solo la entrega de contenidos, sino el enseñar a pensar, a vivir, a reflexionar, lo anterior desde un diálogo entre las ideas y las acciones, comprendiendo que desde la educación se pueden generar procesos intencionados de formación y transformación de la nuevas generaciones.

b) ¿Para qué enseñar?

Preguntarnos cuál es el sentido de lo que vamos a enseñar, para qué es importante, nos invita a revisar hacia donde se dirige el mundo actual y desde allí responder al contexto. Enseñamos para el futuro, para el lugar donde se dirigen los niños y jóvenes de hoy, es decir, que en el fondo en muchos momentos estamos educando para lo desconocido, ya que tradicionalmente se habla de educar para lo conocido, debemos educar entonces para un mundo cambiante.

Esto es un verdadero desafío en el mundo actual, ya que como lo menciona Girux (2004), los estudiantes se ven permeados por todo aquello que es planeado de manera explícita, así como todo aquello que no forma parte de la planeación formal, a esto se llamó currículum oculto. Entendido como “aquellas normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en la vida de la aulas. (p.72)

Al igual que en el interrogante ¿qué enseñar?, es necesario tener en cuenta los principios educativos actuales a nivel nacional y local. Todo lo anterior a partir del desarrollo de competencias, es decir, pensar en el para qué enseñar con proyección de una mejor calidad de vida individual y social, esto puede llegar a generar procesos de transformación. Es importante recordar antes de continuar que las competencias posibilitan

el desarrollo integral de los estudiantes, teniendo en cuenta que ellos deben aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser.

c) ¿Por qué enseñar?

El maestro es un artista plantea Freire, por lo tanto por qué enseñar nos tiene que llevar a reflexionar en aquello que expresan Rodríguez y Español (2013): “Asumir el reto de ser maestro dentro de la escuela y fuera de ella, nos debe motivar a pensar con una visión prospectiva en la actuales y futuras generaciones”. (p.188).

Entender estas generaciones como los adultos del mañana, puede llevar a la introspección sobre ¿por qué enseñar?, tal vez porque estas generaciones serán las semillas que crecerán y darán fruto en gran medida por las experiencias, enseñanzas y modelos que hayan tenido.

¿Por qué enseñar? Esta pregunta lleva a la reflexión no solo sobre los aspectos o contenidos teóricos, sino en torno a las relaciones humanas, sobre la vida de las personas. A partir de esto han comenzado a surgir innovaciones educativas como resultado de necesidades en la vida escolar, tal es el caso de la incorporación de habilidades para la vida en los currículos escolares orientadas a la vida futura y el logro del éxito.

Educar y, por ende, enseñar es transformarse, es ayudar a crecer al otro, es salir de mí mismo para ir a buscar al otro, tener un maestro es tener a quien preguntarle y ante quien preguntarse, enseñar te pone en una situación especial, en la posibilidad de compartir tus conocimientos y experiencias, pero al mismo tiempo elevar lo humano y profesional por medio del encuentro con el otro.

Hay muchas cosas que pueden ser valiosas para los alumnos de hoy, es cierto que en el mundo de hoy hay ciertos desafíos que es importante sean abordados. Pero por qué enseñar deja abierta la reflexión hacia la posibilidad de ser maestros interiores que inquietan positivamente las vidas, y maestros exteriores que guían y acompañan; es llenar de colores, sentidos e ilusiones el mundo de las personas.

d) ¿Cuándo enseñar?

Una de las variables difíciles de analizar en los contextos educativos es el tiempo, ya que por lo general se considera como un recurso que siempre

está presente, pero poco se reflexiona en torno a la finitud. De acá, que la delimitación de cómo se deben organizar y ordenar temporalmente dichos contenidos y actividades con el fin de establecer secuencias de aprendizaje óptimas que clarifiquen como está estructurado ese “qué” queremos entregarle a los estudiantes, se convierte en un compromiso deontológico.

Los profesores no son más que seres de paso por este mundo que buscan dejar huella en aquellos a quienes se dirige en las aulas de clase, en los diferentes espacios académicos y en la relación constante con ellos, por este designio vocacional escogido son llamados a ser los primeros en la organización de las secuencias de actividades y contenidos a través de una adecuada planeación y planificación curricular. Al hablar de cuando se enseña, se debe decir que es importante tener en cuenta los contenidos y objetivos curriculares para así diseñar una metodología adecuada.

“Una cosa es conocer el camino y otra recorrerlo”, como dice un personaje, el maestro Morfeo, a un iniciado Neo, en la película *Matrix*; se debe imprimir una alta carga afectiva y motivacional al recorrido cotidiano de actuación pedagógica; en este sentido es importante acotar que este componente incluye de manera primordial la forma de secuenciar y ordenar los contenidos, los objetivos, los estándares, logros, competencias, indicadores de logros, así como una adecuada planeación, planificación y clarificación de actividades, fechas y responsables dentro del calendario escolar, es decir, abarca componentes a nivel macro, meso y microcurricular.

e) ¿Cómo enseñar?

Se hace referencia a la didáctica y a la metodología, donde el PEI es el eje central para desarrollar adecuadamente lo propuesto según la misión, visión, valores institucionales y perfil del estudiante. Para Medina Radilla (1990, p. 468) “La actividad se concreta en un conjunto organizado de comportamientos y estilos de acción, que reflejan los modos de abordar la realidad, tanto por el profesor como por el alumno”

La tarea del cómo se realiza el estudio o la enseñanza en la educación avizora grandes retos. Cabe recordar que la emancipación fue antes educativa que política y cultural. Por lo anterior, si las ideas que actualmente se tienen sobre currículo son el resultado de un proceso largo, contradictorio y tenso, el cómo se enseña seguirá siendo objeto

de estudio permanente y de reflexión de los docentes del siglo XXI, pues el desarrollo de competencias ofrece retos importantes en la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje.

La concreción de las competencias en los componentes curriculares debe ser el resultado de las experiencias vividas en el aula, no solo por el currículo prescrito sino con la mediación del currículo oculto, hablamos acá de un currículo al servicio de los aprendizajes significativos.

Entre algunos de los aspectos que se deben tener en cuenta dentro de este componente encontramos los conocimientos previos del estudiante, la individualización de la enseñanza como un principio que condiciona el cómo enseñar, la coherencia entre el PEI, los principios pedagógicos institucionales y la metodología son aspectos claves.

La metodología escogida debe propiciar el aprendizaje significativo, es decir que el nuevo material aprendido se relacione en forma sustancial con lo que el estudiante ya conocía (Ausubel, 1983, p. 18)

f) ¿Cómo evaluar?

Según De Zubiría (2001, p. 23), “El cuaderno de un niño, los textos que se utilizan, un tablero con anotaciones, la forma de disponer el salón o simplemente el mapa o el recurso didáctico utilizado, nos dicen mucho más de los enfoques pedagógicos de lo que aparentemente podría pensarse”. Se entiende, que en la anterior idea las prácticas cotidianas del aula de clase son las manifestaciones materiales de un modelo pedagógico que de manera implícita se encuentra en las acciones didácticas de los maestros. Es decir, que el docente posee un discurso teórico-implícito que da soporte a sus prácticas de enseñanza y que requieren de un ejercicio permanente de reflexión y evaluación dentro del camino para determinar la eficiencia de lo que se plantea en un currículo prescrito.

Como lo plantea Gimeno (1992, p. 422) “Quizás la parcela del currículum cuyo desarrollo internacional más sorprende nuestra práctica educativa habitual es el ámbito de la evaluación” La evaluación desde una visión curricular, si se entiende como un componente que atraviesa todo el proceso educativo desde su etapa de planeación (evaluación diagnóstica), su desarrollo (evaluación formativa) y sus resultados (evaluación sumativa), debe estar, también, en coherencia con el Proyecto Educativo.

Si el PEI propende por la formación integral lo cual se evidencia en la mayoría de los principios misionales en los Contextos educativos, la evaluación debe tener en cuenta los procesos de desarrollo en las diferentes dimensiones. Si el PEI, tiene su énfasis en el espíritu científico, entonces la evaluación debe permitir el seguimiento y la toma de decisiones frente a la investigación, frente a las nuevas tendencias en los procesos de pensamiento. En general, a partir del horizonte institucional se debe establecer la relación entre el PEI, currículo y evaluación, tomando como referente la perspectiva curricular que responde a las necesidades sentidas dentro del contexto.

Parafraseando a Cassarini (2010, p. 215), en los últimos diez años la evaluación curricular cobra, como campo de estudio, un espacio importante, lo anterior debido a que la evaluación curricular tiende a ser tan extensa como sea posible, ya que se intenta considerar todos los elementos que la afectan y comprenden el objeto a evaluar.



REFERENTES

- Ausubel, D. N. & Hanesian. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México, D.F: Ed. Trillas.
- Bernstein, B. (1971). *On the classification and framing of educational knowledge*, en M. Young (ed.), *Knowledge and control*, Londres: Mcmillan
- Casarini, M. (2010). *Teoría y Diseño Curricular*. México, D.F: Trillas.
- Cubillos, R. y Cubillos M. (2009). *Concepto de currículo alternativo*. En *Diseños Alternativos Curriculares*. Recuperado de: http://datateca.unad.edu.co/contenidos/304012/DA%20CURRICULARES/leccin_1_concepto_de_currculo_alternativo.html
- Díaz (2002). *Didáctica y currículo: Un enfoque constructivista*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. España, Madrid: Ediciones Morata
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. España, Madrid: Biblioteca Nueva
- Flórez, R. (1994). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá: McGraw Hill.
- Gagne, R. & Brigs, L. (1967). *La Planificación de la Enseñanza*. México: Ed. Trillas.
- Gimeno, J. (1992). *La evaluación en la enseñanza*. En Gimeno Gimeno, J Pérez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ed. Morata.
- Gimeno, J, & Gómez, A. (2008). *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

- Gimeno, J. et al. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid, España: Morata
- Girux, H. A. (2004). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo Veintiuno.
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del currículo*. Madrid, España: Morata.
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del currículo*. Madrid, España: Morata
- Hernández, A. (s.f.). Parámetros para el diseño y evaluación del currículo crítico. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 51-82. Recuperado de <http://www2.scielo.org.ve/pdf/rtdcs/v12n12/art04.pdf>
- Horkheimer, M. (2003). *Teoría Crítica*. España: Amorrortu Editores.
- Hoyos, S., Hoyos, P. & Cabas, H. (2004). *Currículo y Planeación Educativa*. Bogotá: Ed Actualización pedagógica Magisterio.
- López, N. (1995). *La reestructuración curricular en la educación superior*. Bogotá: ICFES.
- Loya, H. (2008). Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. En *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 46. 3 – 25.
- López, N. (1999). *Retos para la construcción curricular*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- López, N. (2001). *La de-construcción curricular*. Bogotá, Colombia: Ed. Magisterio.
- Mendo, J. (2008). *Concepción del Currículo*. Perú, Lima: Revista Electrónica Investigando.
- Not, L. (1994). *Pedagogías del Conocimiento*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica-FCE.
- Rodríguez y Español. (2013). *Vivir es convivir*. En: Burgos et al (2013), *Instituciones Educativas Vivas* (pp. 177–194). Tunja: Fundación Universitaria Juan de Castellanos.
- Sthenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículo*, Madrid: Ed. Morata
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel.
- Zubiría, J (2013). *¿Cómo diseñar un currículo por competencias? Fundamentos, lineamientos y estrategia*. Bogotá: Ed Magisterio.