
Construcción curricular y cotidianidad escolar¹

José Ramiro Galeano Londoño *

Grupo CHHES - BIOGÉNESIS,
Universidad de Antioquia

“Reiteramos nuestra postura de que pese a las diversas reformas y contrarreformas que se han introducido al currículo, por diversas razones histórico–sociales quedan éstas atrapadas en el currículo académico.” Magendzo A.

Resumen

¿Participamos y somos protagonistas, los educadores, en la construcción de una nueva nación? ¿Cómo ha sido entendido, hasta ahora, el currículo? ¿Cómo debería entenderse? ¿Qué nuevo sentido toma el currículo en la ley 30 de 1992 de educación superior y en la ley 115 de 1994 ó ley general de educación? ¿Qué cambios se dan en el currículo en la década del 90? ¿La nueva concepción curricular, qué cambios exige a la educación? ¿De qué criterios se podrá partir para generar un cambio real en el currículo? ¿Qué es curricularizar? ¿Por qué el currículo debe ser un proceso de construcción permanente? En este capítulo, se proponen algunos elementos que le permiten dar respuesta a estas preguntas.

Introducción

Durante mucho tiempo, la educación ha sido orientada por un enfoque pedagógico tradicional. Éste se ha impuesto como un paradigma eterno, que no evoluciona. Es más que un método, porque logra definir los diferentes elementos del quehacer pedagógico. En el paradigma tradicional, se propicia un aprendizaje pasivo, mecánico. El estudiante se limita a repetir lo que el docente afirma o lo que contienen los textos. Para esto, no es necesaria la comprensión; importan más las respuestas que los procesos mentales, ya que según esta concepción la objetividad existe como un hecho dado y el conocimiento, un resultado. No da cabida a la imaginación, ni a la creatividad.

“Los diseñadores de currículo que trabajan en esta concepción, estimarán que todo el contenido curricular se encuentra en lo acumulado por la academia y que el currículo se expresa en las asignaturas que componen el plan de estudios. Las necesidades psicológicas del estudiante y los problemas de la sociedad pasan a un segundo plano como fuente de contenidos curriculares. El estudiante crecerá como persona en la medida en que le proporciona significado al contenido disciplinario “(Magendzo, A. 1.998: 19)

Dentro de dicha pedagogía se ha dado todo el espacio al autoritarismo del profesor y el conocimiento es tomado como verdad absoluta, la verdad del texto, y el autoritarismo del profesor, negándose toda apertura a la imaginación y a la creatividad, no sólo en los estudiantes, sino también en los maestros, y los mismos autores; los textos son copias de otros y traen todas las respuestas. El aprendizaje se da por yuxtaposición de conceptos en una colección de resultados, despojados de sus características culturales, descontextualizados y por encima de cualquier consideración ideológica, en un inductismo exagerado de recetas donde lo evidente es el dogmatismo, por esto “comenzaremos, en primer lugar, analizando el tema de una educación de calidad, la equidad como uno de los objetivos más importantes que plantean la totalidad de los países en sus políticas públicas en el contexto del proceso democratizador. Distribuir un conocimiento de alta calidad a la totalidad de los escolares, implica sin duda entrar a hacer transformaciones sustanciales en el currículo”. (Magendzo, A. 1.999: 63)

Seguir el camino, del modelo tradicional es seguir formando personas ajenas a cualquier asomo de curiosidad, de asombro, de imaginación, de utopías y de mundos posibles. La ruptura con este paradigma requiere tiempo. Lo importante para una transición, es marcar el momento para iniciar un cambio.

En 1.991 termina una etapa en nuestra historia con la nueva constitución política de Colombia. Los educadores se nos asigna el rol de contribuir a la construcción de una nueva nación. Esto se ha constituido en el acontecimiento fundamental para volver a empezar. En la constitución, se legalizan los cambios al sistema educativo: la ley 30 del 1992 y la ley 115 de 1994, las cuales se han convertido en la revolución sentenciada por el tiempo en materia de educación; pero, este sueño de magia no llega por encanto; no es suficiente la norma; se requiere el compromiso de quienes se dedican a la educación para no dejar estos proyectos inconclusos.

La nueva educación pretende llevar al alumno a un profundo conocimiento de sí mismo, de sus posibilidades, de su confianza para actuar consciente y productivamente. Se logra así “el pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, físico, psíquico, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica, y demás valores humanos”. (Ley 115 de 1.994 artículo 5.) Se permite ejercer, desde la familia, la comunidad y la escuela una reflexión constante de la vida, del ser, de su hacer y de su trascendencia. Este proceso de “conócete a ti mismo”, se obtiene mediante un devenir continuo y un constante autoconocimiento y autovaloración.

Es indudable que el conocimiento de sí mismo y de las propias posibilidades le darán al alumno seguridad en sus realizaciones. Con ellas, logrará alcanzar su máxima “satisfacción interior”. Esto se consigue cuando el bienestar personal se complementa con la eficacia en la actuación social. La revisión constante de este mundo interior del proyecto de vida personal; y de la revisión de la educación por medio de un proyecto curricular, permiten la interrelación entre los proyectos. Para las condiciones actuales del país y de la educación, resulta altamente beneficioso hacer un balance como persona y como organización educativa. Es decir, cada uno debe hacerse una autoevaluación: hacia dónde vamos, qué queremos.”Existe hoy conciencia más que nunca, que el sentido último de la educación es la formación del sujeto, entendida en especial como la formación del sujeto democrático, el sujeto de derecho, el sujeto autónomo, el sujeto constructor de conocimiento, el sujeto comprometido con la transformación de la sociedad. Esta preocupación, siendo tan sentida y obvia, ha sido la más olvidada en el currículo, por consiguiente nos abocaremos a abordar este tema en la complejidad de sus contradicciones” (Magendzo 1.999: 64)

Las renovaciones curriculares, las reestructuraciones, los rediseños y aún más la acreditación previa ha servido para la refrendación de programas académicos que ya han cumplido su ciclo en la sociedad dándose así en nuestra educación un círculo vicioso. Esto no puede ocurrir con la acreditación de calidad. ¿Cómo salir de él?. Hablar de currículo es adentrarse en un debate por un currículo en construcción. “Inmersos en el currículo tecnológico se ha eludido la formulación de las preguntas sobre la pertinencia del currículo para las mayorías, se han formado instructores que más que educadores y formadores se han especializado en la elaboración de diseños instruccionales como si todo el problema educativo radicara necesariamente en un diseño. En esta óptica, el análisis crítico de lo que se enseña y aprende, del significado de la cultura que se transmite pasa a un segundo plano. Que forma tan sutil e ingenua de mantener el statu quo” (Magendzo A., 1991: 110). Se espera que las organizaciones educativas que han entrado en el proceso de acreditación previa y avanzan hacia la acreditación de calidad, reconozcan la oportunidad para hacer transformación curricular, no solo desde los materiales escritos, sino también desde la cotidianidad escolar.

1. Teorías curriculares

“En la vida cotidiana las personas se encuentran en múltiples relaciones con el medio ambiente, con su cultura y con las demás personas. Todas estas relaciones están motivadas por una serie de intereses, necesidades y valores. Es fácil descubrir ciertos intereses específicos que llevan, como mediaciones, a la conformación de diversos tipos de conocimiento. En general, se puede hablar de tres tipos de conocimiento, de acuerdo con tres clases de intereses que guían la actividad de los científicos: el interés técnico, el interés práctico y el interés emancipatorio; los tres tipos de intereses están íntimamente relacionados. Esto exige como consecuencia pedagógica la necesidad de proporcionar a los alumnos experiencias de enseñanza-aprendizaje y de reflexión con respecto a los tres niveles de interés y de conocimiento científico”. (MEN. 1996: 196)

1.1 Currículo técnico

Para Tyler “el currículo lo componen las experiencias de aprendizaje planificadas y dirigidas por la escuela, en orden a conseguir los objetivos educativos”. (Sacristán G. 1996. 14). El Currículo, entonces, pasa a ser un “objeto que se manipula técnicamente”, evitando dilucidar los aspectos controvertidos. No hay oportunidad para la discusión y la re-significación de los contenidos. El currículo técnico, en lugar de haber ayudado a mejorar las condiciones educativas, se centró en aspectos metodológicos y se puso al servicio de las asignaturas académicas, con el afán de tecnificarse, de hacerse neutral, “objetivo y científico”; se olvidó de la persona, del momento social: el contexto y la época.

El campo del currículo (Martínez, 1994: 20) en el país, en la primera mitad del siglo XX, se movió más hacia la educación no formal y empresarial, que hacia la misma educación formal. En ambos casos, ha sido tomado como una teoría sobre la instrucción, promovida por los curriculistas norteamericanos. Posteriormente, fue acompañado de una perspectiva teórica y técnica más globalizante, llamada tecnología educativa, así: «la nueva reforma, iniciada con la expedición del Decreto 1710 de 1963, no cambió significativamente la estructura educativa del país, pero si transformó los procesos que se realizaban al interior de la enseñanza» (Martínez, 1994: 48).

La perspectiva técnica y tecnológica, como imitación del Taylorismo, trajo consigo un cambio de “modelo mental” en la educación. Dichas ideas se presentan como propuestas científicas en la educación, como “modelos de racionalidad científica de la enseñanza”. Por esto, la formación de tecnólogos en educación no se hizo esperar. Esta concepción prefirió los aspectos metodológicos por sobre cualquier orientación pedagógica y social. La intencionalidad y el sentido se perdieron para dar campo a una practica rutinaria, inocua y sin sentido para el estudiante y para el mismo educador. “El interés del currículo técnico se dirige a controlar y regular objetos (cosas), se consigue típicamente mediante la ciencia empírica-analítica. La perspectiva científico natural de la investigación científica. Sus productos son explicaciones científicas de tipo causal y adopta frecuentemente el método hipotético deductivo (comprobación empírica de hipótesis deducidas a partir de leyes provisionales o enunciados teóricos). La forma de teoría de currículo definida por Tyler, descansa sobre la base de la teoría empírico-analítica de la ciencia social y la aplica a un desarrollo curricular, expresando un interés constitutivo del saber técnico)” (Magenzo, A 1998: 55).

Entre los autores que han aportado a este enfoque curricular están: Franklin Bobbitt (1918); Raph Tyler (1949); Federich W. Tylor (1971); el segundo es el gran organizador del campo. La educación en Colombia en las tres últimas décadas se ha movido entre los enfoques del currículo: tradicional técnico y tecnológico. La propuesta ahora es trascender estos enfoques, para que se abran nuevos caminos y se genere una verdadera transformación en los procesos de curricularización de la educación.

1.2 Currículo práctico

Desde el currículo práctico, se afirma que los educadores que lo ejecutan tienen alguna responsabilidad que no puede venir solamente de orientaciones técnicas. Según esta teoría, “los problemas curriculares no se pueden resolver con la aplicación de un esquema de tipo medio-fines, sino a través de un razonamiento práctico o de liberación”. (Sacristán G. 1996).

La práctica, como tal, indica que hay una intuición, un conocimiento de quien asume la acción y esa intuición viene justamente de la pedagogía, de unos valores y de un conocimiento y de un contexto. Con el currículo práctico se parte de interpretar las acciones educativas para hacerlas conocimiento; pero, no va más allá de la interpretación de las problemáticas y de las necesidades de las comunidades; se queda en el camino de la propuesta sin trascenderla. El maestro investigador se ubica afuera de la realidad; se sumerge; pero, cuando tiene el producto vuelve a la investigación tradicional; simplemente escribe un informe, el cual no es tenido en cuenta para hacer cambios.

El “currículo encuentra su expresión no sólo en los planes y programas de estudio, en las circulares técnico pedagógicas, en los sistemas escritos de evaluación, sino que el currículo se juega esencialmente en la cultura de la escuela, en la cotidianidad escolar”. (Magenzo 1996)

La perspectiva práctica se construye desde una filosofía de la praxis: la ética aristotélica trabajada por Gadamer y la teoría de la acción comunicativa de Habermas. Es un enfoque construido desde la incertidumbre de la práctica social y de sus posibilidades de reflexión e interpretación permanentes, reguladas por una normatividad ética.

Entre los autores que aportan a este enfoque curricular están:

Gauthier (1963), Jackson (1968), Schwab (1969), Habermas (1973 -1974 - 1979), Gadamer (1975 y 1979), Stenhouse (1975), Elliott (1980), Schon (1983), Perezg (1983), Reid (1985), Carr y Kemmis 1986)

1.3 Currículo emancipatorio

Esta tendencia curricular se basa en la teoría crítica de la educación. La dialéctica se constituye en su metodología y el maestro se ubica como un investigador colaborativo; se mejora así la propuesta de Lorenzo Sthenhouse, quien habla de un maestro investigador individual. Kemmis, en esta propuesta emancipatoria del currículo, asume al maestro como un individuo capaz de levantar reflexiones sobre su práctica educativa y entiende que, para ponerlas a caminar, se tiene que convertir en un líder político de la comunidad, a favor de su transformación social. En este sentido, vuelve y se retoma la teoría de Marx, “lo que han hecho hasta ahora los filósofos es interpretar el mundo de diferentes maneras, pero de lo que se trata es de transformarlo”.

Esta perspectiva investigativa del currículo “crece en importancia actualmente. Es un movimiento que pretende mejorar la profesionalidad de los enseñantes, suministrándoles mayores oportunidades para dedicarse a la teorización curricular y a la investigación educativa. Esto se evidencia, en: el desarrollo curricular desde la escuela, la educación basada en investigaciones directas dentro del servicio y en los proyectos de auto evaluación profesional; éstas muestras corroboran que el movimiento “el enseñante como investigador “está en marcha” (Carr y Kemmis, 1988). La formación del educador como investigador del currículo es una necesidad de primer orden. Por lo tanto, es necesario reinventar su formación, adoptando y desarrollando una actitud investigadora desde la propia práctica educativa pertinente con la comunidad académica y educativa, donde le corresponde jugar un papel fundamental. Lo primero que hay que hacer es identificar y clarificar la diversidad investigativa en el campo curricular, desde los paradigmas teóricos, enfoques curriculares, metodologías y métodos, instrumentos y formas de diseño curricular, precisar el nuevo papel que juegan los educadores investigadores, para acercarlos a estos postulados. De este modo, se mejora la posibilidad de interpretación, de articulación y de proyección en la acción investigativa del currículo, de la educación, de la cultura y de la sociedad. Entre los autores representativos de esta concepción curricular, podemos contar Stenhouse (1984), Carr y Kemmis (1988).

El enfoque problematizador lo ubicamos dentro de esta tendencia curricular. Parte de principios básicos, como: la equidad de la educación con calidad, en el contexto de un proceso democratizador, la descentralización curricular y la formación del sujeto democrático. “Plantear una educación y un currículo de calidad con equidad en una perspectiva democratizadora significa, además, hacer transformaciones importantes en la cultura escolar y preocuparse por la pertenencia curricular” (Magendzo A. 1997: 67).

Dicho enfoque se centra en la modernidad, en la realidad socio-política de América latina. Contempla la descentralización curricular, la participación de la sociedad civil. El currículo en una sociedad o en una comunidad autoritaria es el resultado de la imposición de los intereses del grupo que sustenta el poder. Por el contrario, en un contexto democrático, el currículo se alcanza después de un proceso de investigación, en el que se confrontan intereses para el logro de consensos y para dar espacio también al disenso” (Magendzo A. 1997: 69)

Este último enfoque parte del proyecto principal de educación para América Latina y del Caribe de la Areola (UNESCO/ AREOLA 1993: 30): “es necesario profesionalizar la acción de la escuela como uno de los ejes para mejorar la calidad de la educación. Una de las condiciones de esta profesionalización radica en crear las condiciones para que las escuelas ejerzan el derecho de

completar la elaboración del currículo con objetivos y contenidos adecuados a los intereses de su comunidad, los que deben incluir los definidos en las instancias central e intermedia”.

En este sentido, es necesario definir un currículo común, desde unos principios de equidad, de igualdad de oportunidades y que preste atención a la diversidad, a las necesidades básicas de aprendizaje y a la fluidez de la comunicación en la educación, que reconozca formas de pensar y poder liderar el cambio. Sin estas características, se puede constituir en un cúmulo de buenas intenciones, o se puede considerar que la ley general de educación (1994) y la ley de educación superior (1992), son otros proyectos más de los inconclusos en educación en Colombia. Entre los autores representativos de este enfoque están Abraham Magendzo K. (1994) Nelson López (1996).

Siguiendo los tres tipos de interés a que se refieren las teorías de Habermas, hay nuevos horizontes para los maestros investigadores del currículo en la escuela. Es decir, el maestro colectivo que genera procesos comunitarios con: los otros docentes, los alumnos, los padres de familia y los exalumnos.

2. Tendencias del currículo en Colombia en la década del noventa

En 1991 termina una etapa de nuestra historia y se inicia otra la de la esperanza en la reconstrucción de un nuevo país, con la nueva carta constitucional; las leyes 30 de 1992 o ley de la educación superior y la ley 115 de 1994 o ley general de la educación. En la primera se fija como objetivo de la educación superior (artículo 6), la formación integral de los colombianos; creando, desarrollando y transmitiendo el conocimiento en todas sus formas expresivas y se determinan los campos de acción: el de la técnica, el de la ciencia, el de las humanidades, el del arte y la filosofía (artículo 7). En la segunda, el currículo es definido como «el 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 y físicos para poner en práctica y llevar a cabo el proyecto educativo institucional» (ley 115/94, artículo 76)

El currículo que, hasta ahora, había sido diseñado por agentes externos a la escuela, bajo la orientación de los gobiernos, pasa a ser constitucional, y a depender de cuerpos colegiados en razón de la autonomía curricular y de la descentralización educativa, que otorga la ley (artículo 77); proyecto educativo institucional (PEI) (artículo 73)

El MEN parte de la crisis del país y de la educación; hace suya la consigna de “crear la capacidad de soñar un país diferente” con utopías. No quiere que se haga más de lo mismo: “programas orientados, año tras año, para resolver los mismos problemas con los mismos procedimientos que producen los mismos fracasos y las mismas frustraciones” (MEN 1994: 07) “El propósito consiste en elevar la calidad de la educación y garantizar a todos los ciudadanos y ciudadanas el disfrute de sus beneficios” (MEN 1994: 11)

El MEN considera el cambio como necesario y legítimo, además como legal. Es consciente y reconoce que “la tendencia tecnologista-prescriptiva del modelo curricular, seguido en Colombia y en muchos países, se asumió como una transferencia de un modelo educativo ajeno a la función asegurada, por organismos internacionales, al aparato educativo: garantizar competitividad, eficiencia y eficacia para el aparato productivo” (MEN 1994: 21) Esta tendencia redujo la práctica pedagógica a un proceso instrumental de aplicación de un modelo, convirtiendo al maestro en un simple ejecutor del currículo y no un constructor de su saber. Por esto, se hace necesario someter a un debate las concepciones, enfoques y tendencias que sobre el currículo tienen las organizaciones educativas formadoras de educadores y las Organizaciones Educativas en general.

En una época como la que vive Colombia, a comienzos de Milenio, con las exigencias del momento actual, no es posible “que el alumno viva su única vida en una realidad creada por otros y para otros”. El, también, tiene derecho a crear, y a participar en la construcción de su plan de formación y en el diseño de los proyectos curriculares: si los profesores y padres de familia tienen la misma idea, se puede lograr. Las tendencias actuales del currículo están inspiradas por el tema de la

equidad de la educación con calidad: la descentralización curricular, el nuevo rol del Estado en el desarrollo curricular, los niveles intermedio, institucional, local regional en el desarrollo curricular, la autonomía curricular de las organizaciones educativas, la formación de un sujeto democrático, las necesidades básicas de aprendizaje, los temas emergentes la revolución científico técnica, la gestión del currículo, la escuela inteligente, la articulación premodernidad, la modernidad, la posmodernidad, la competitividad, la identidad cultural y la formación en procesos curriculares. Es un currículo que se mueve en la tensión globalidad-integralidad

3. Procesos curriculares

En este sentido, curricularizar es traducir el proyecto histórico cultural actual y el conocimiento del contexto, para interpretarlo con sentido. Entonces, la tarea del educador es curricularizar las prácticas sociales; pero no todas las prácticas sociales, sino aquellas que toman significado para la formación de la persona con una direccionalidad, es decir se elige lo aceptado como el “acervo cultural” de una sociedad, lo que debe ser comprendido e interpretado y reconstruido desde la participación. La curricularización siempre habrá de tener un sentido y una proyección. Parte de las prácticas sociales aceptadas y tiene una intencionalidad desde el perfil que se pretende formar, y desde el objeto de conocimiento que se quiere transformar. Las prácticas sociales aceptadas y no aceptadas dejan ver el marco ideológico que las sustenta. De esta dialéctica debe surgir para el alumno la búsqueda de su autonomía.

Se propone avanzar hacia una curricularización con pertinencia social, es decir, que esté articulada efectivamente al medio local a los elementos que dan forma y movimiento específico. En un currículo propio para una Organización Educativa, el maestro asume el compromiso de mediador o articulador de uno de los componentes del proyecto educativo institucional que guarda correspondencia con el proyecto histórico-social-cultural de la comunidad. En él, está inserta la organización educativa y las acciones educativas que realizan maestros y alumnos, en cualquiera de las múltiples modalidades del aprendizaje. La ausencia de pertinencia social da como resultado la desarticulación en todos los órdenes y se reflejan en una educación sin proyección, sin sentido. A las organizaciones educativas les corresponde la función de interpretar el proyecto educativo (nacional-regional-local), para articularlo al contexto cultural, a los valores; sin esto no se logra una formación con sentido.

Si en la traducción del proyecto histórico cultural no se comprende el sentido para la transformación, para el bien común, para la convivencia, se obtiene como resultado una sociedad sin futuro. En esta forma, seguiremos con una educación académica atomizada. Curricularizar es servir, es propiciar el aprendizaje para “el ascenso del hombre”.

El currículo es la razón de ser de la organización educativa cuando lo hace en forma intencionada y con sentido. La escuela con la curricularización, determina y define su esencia. A ella le corresponde armonizar las funciones de traducir, articular y proyectar, soñar y buscar utopías, como gestora de procesos curriculares, y como creadora de mundos posibles

4. El currículo una reflexión sobre la práctica pedagógica

Es necesario entender el Currículo no como un modelo para aplicarlo, sino como una forma para organizar el conocimiento. ¿Qué es lo que condiciona la curricularización? El problema del currículo no es sólo técnico, es una práctica social, una producción cultural; por esto, es preferible el currículo nacional adaptado a un currículo local, separado del regional y del nacional.

Las teorías curriculares se deben identificar, no para aplicarlas, sino para tomar criterios que permitan interpretar, articular y proyectar las acciones educativas. El profesor debe tomar conciencia de la importancia que tienen las diferentes teorías curriculares, a las que él se acoge, como medios para reflexionar su práctica pedagógica, si quiere aprender a conjugar el verbo curricularizar.

El proceso curricular se expresa como una reflexión sobre la práctica pedagógica, como una reconstrucción desde una realidad concreta, fundamentada por una filosofía de la educación, con unos fundamentos curriculares que la soportan y le dan intencionalidad. El proceso curricular se

entiende como un quehacer pedagógico constante, a partir de referentes teóricos para reflexionar desde una práctica pedagógica. El proceso curricular como un eje permite concretar una concepción educativa en un contexto determinado.

Hasta hace unas décadas, en la concepción tradicional, el maestro era el centro del proceso enseñanza. Ahora, el maestro es un orientador, es un facilitador de la formación del alumno, de su espíritu científico, para reconstruir lo que hay que descontinuar, para sembrar lo que debe de sembrar. El currículo se concibe, hoy, como la práctica de la educación, como cada minuto de la vida del alumno y del maestro. La educación se concibe como el producto del currículo. Educación y Currículo tienen una relación íntima; el currículo es el medio para que los fines de la educación tomen forma concreta.

El currículo tiene que ver con la construcción del conocimiento en la escuela (los contenidos de la educación) y con el problema de la pedagogía. En este sentido, compromete una red de diferentes instituciones y programas, por lo que es importante describir todas esas relaciones.

La propuesta de currículo tiene que ver con el saber en sí, con el conocimiento si se quiere, con el programa profesional específico, pero no desde el saber producto, sino, ante todo, con la construcción, con el proceso. También tiene que ver con la formación pedagógica, referida no tanto a la transmisión sino, ante todo, a la socialización, que coloca ese conocimiento en escena y lo somete a la reconstrucción y a la validación, para armonizar las prácticas pedagógicas democráticas: esto es curricularizar.

El trabajo interdisciplinario equivale a una búsqueda y a una construcción de teorías. Es concebir la ciencia y la formación como creación y no como la acumulación de información. El conocimiento, como cultura, se refiere a un contexto. La formación ofrecida en espacios abiertos de pensamiento, con posibilidad para disentir, para asombrarse y para desarrollar la creatividad. En esta forma, se hace una distinción entre formar un “espíritu científico”, desde la posesión de resultados (información) y formar un espíritu científico, desde una actitud de búsqueda. Se forma el espíritu científico como una actitud ante la vida. Como lo afirma Bronosky “el mundo de hoy está potenciado por la ciencia, renunciar a una educación científica equivale a caminar con los ojos abiertos hacia la esclavitud”. Así, los contenidos a curricularizar habrán de tomarse como problema. En estos se da espacio al debate y a la polémica, se ponen a prueba las aproximaciones de los estudiantes con su entorno; así, nos estaríamos aproximando a la formación de un espíritu investigativo desde la cotidianidad escolar.

5. La curricularización un proceso investigativo y participativo

De acuerdo con los cambios dados en la década del 90, la educación ya no podrá seguir siendo pensada sólo por una generación adulta para una generación joven (Durkheim). La vida tampoco podrá ser controlada por la ciencia, expresada en lo académico. Los jóvenes vivirán más en el mañana; por lo tanto, necesitan participar en la construcción de ese mañana por medio de la educación.

En este sentido, se inicia una ruptura que le da prevalencia a lo subjetivo sobre lo objetivo. El hombre tiene que desprenderse de la seguridad que le da el método, si quiere proseguir su camino zigzagueante hacia su mayoría de edad, hacia su misión. El currículo ha dejado de ser un asunto privado, o sólo tratado por expertos, para convertirse en un asunto público que compromete a todos los estamentos. ¿Qué pasará, entonces, con la calidad de la educación? Para que la educación sea de calidad no necesita ser autoritaria. Su propósito fundamental es ayudar a los estudiantes a crecer en su personalidad, a conocer el mundo en que viven y en el que vivirán, a desempeñarse en algo útil para sí mismos y para sus familias y a producir un nuevo estilo de vida personal, familiar, local en la región y el país: trabajar por construir un mundo más vivible y más justo.

Una educación así, difícilmente, puede llevarse a cabo, utilizando sólo ideas y herramientas del ayer. El currículo ha de ser relevante para el que aprende, afín con sus necesidades, problemas e

intereses en un medio y en un tiempo determinados. Para que un currículo sea relevante debe partir de un diagnóstico del contexto en el que se va a aplicar, tener una visión, un sentido explícito y una intencionalidad. “Así pues la intencionalidad y sentido de toda investigación educativa es la transformación y perfeccionamiento de la práctica. La disociación habitual entre la teoría y la práctica desvirtúa el carácter educativo de la investigación, ya que impide o dificulta el vínculo enriquecedor entre el conocimiento y la acción para desarrollar una acción informada y reflexiva a la vez que un conocimiento educativo, comprometido con opciones de valor y depurado en las tensiones y resistencias de la práctica”. (Sacristán G., 1996: 117).

Para mejorar la calidad de la educación es necesario considerar, en primera instancia, la importancia que le da la escuela al currículo: cómo se diagnostica, cómo se contextualiza, cómo se diseña, desarrolla y gestiona, cómo se evalúa, es decir cómo curricularizan los maestros lo que enseñan. “De este modo la investigación educativa se propone salvar el vacío entre la teoría y la práctica, entre la investigación y la acción, formando y transformando el conocimiento y la acción de quienes participan en la relación educativa, experimentando al mismo tiempo qué investigan o reflexionan sobre la práctica. Así pues, el conocimiento que se pretende elaborar en este modelo de investigación se encuentra incorporado al pensamiento y la acción de los que intervienen en la práctica, lo cual determina el origen de los problemas, la forma de estudiarlos y la manera de ofrecer la información”. (Sacristán G., 1996: 118).

6. Criterios para un cambio en el currículo

Para avanzar significativamente en la construcción del currículo no es suficiente abordarlo como una cuestión tecnológica, sino asumirlo, esencialmente, como un proceso práctico, problematizador e investigativo de corte cualitativo y etnográfico, como un asunto conceptual de interpretación, articulación y proyección de la educación. Para ello, se requiere pasar de un modelo pedagógico-tradicional, conductista y/o desarrollista a un dispositivo pedagógico integrado, “que permita superar la esquizofrenia existente entre el contexto de formación del currículo y el de ejecución, en procura de garantizar una síntesis creativa y constructiva de la relación entre educación y sociedad, saber escolar y extraescolar, saber académico y saber cotidiano”. (López Nelson. 1997: 10).

En este sentido, se asume el currículo como “un todo” de la educación. En el plan de formación, como subsistema, es donde se concretiza y organiza el conocimiento, a partir de campos y núcleos temáticos y problemáticos interdisciplinarios donde se integran áreas y disciplinas y se desprenden los proyectos curriculares que integran las asignaturas.

Un proyecto curricular necesita estar circunscrito a unos referentes macro, meso y micro, que expresen el tipo de hombre o de mujer que se desea formar y la tendencia curricular desde donde se va a tratar el conocimiento, la sociedad que se desea alcanzar, la identidad cultural, local, regional y nacional, los fines, la filosofía, la misión, los propósitos y las metas por las que hay que trabajar para dotar de sentido y de intencionalidad la acción educativa. “Para satisfacer esta finalidad la investigación educativa deberá realizarse respetando en el diseño, proceso y resultados los principios que le confieren el carácter de educativa. ¿Qué supuestos, procedimientos, técnicas e instrumentos de investigación son los más adecuados para garantizar la utilidad práctica, el carácter transformador del conocimiento?”. (Sacristán G. 1996: 118).

En estas propuestas alternativas, los docentes son concebidos como agentes investigadores permanentes, constructores de procesos curriculares. Son agentes activos que participan con la comunidad educativa, en: el diagnóstico, la contextualización, el diseño, el desarrollo y la evaluación curricular, manteniendo un equilibrio entre el saber académico y el saber cotidiano. El currículo posibilita la construcción de conocimientos, de criterios para seleccionar alternativas pedagógicas y didácticas. El contenido del currículo se convierte en temáticas y problemas que se toman de acuerdo a necesidades e intereses del medio, de la sociedad y de los estudiantes. Esta propuesta permite una formación más integral al educando y contribuye a desenmascarar la formación desigual que se oculta en los discursos académicos para mantener “los códigos culturales dominantes”. (Magendzo A. 1991).

En esta propuesta, se requiere la identificación del estudiante desde la diferencia, para formarlo en la autonomía, la creatividad, la participación, como parte de su propio proceso de formación. Es necesaria una horizontalidad en los roles del estudiante y del profesor, por cuanto se busca un cambio actitudinal de uno y otro; además, se tiende hacia una nueva cultura evaluativa de carácter permanente, que cruce todo el proceso. La evaluación total, la externa, la autoevaluación y la evaluación síntesis con acciones alternativas para mantener vivo un proceso de mejoramiento continuo con sentido, con intencionalidad.

La construcción curricular alternativa requiere de criterios que resultan casi opuestos al currículo tradicional y al técnico. En ella se pueden observar las diferencias entre una reforma y una transformación curricular; “pues no existe una única realidad en el ámbito de lo social en general y de lo educativo en particular, sino múltiples realidades que se complementan mutuamente. Desde cada una de éstas se ofrecen perspectivas diferentes, matizadas de forma singular por cada sujeto o grupo. Los individuos son agentes activos que construyen de forma condicionada el sentido de la realidad en que viven”. (Sacristán G., 1996: 119).

Con la descentralización y autonomía curricular, la construcción curricular comienza a realizarse desde los contextos institucionales, locales y regionales, para construir desde ahí lo global, lo nacional. “Investigar para intervenir en la escuela requiere, por tanto, comprender el medio complejo que preside y media los intercambios simbólicos entre los individuos y grupos que la componen. Como cualquier otro medio social, el escolar no es ni exclusiva ni fundamentalmente el escenario físico o psico-social observable, no es solamente el contexto real, sino el percibido y sentido por los individuos y grupos. Ello implica comprender la interrelación entre los dos subsistemas que componen la vida del aula: la estructura de las tareas académicas, la cultura académica que se vive en la escuela y la estructura de participación social. Los modos, normas y principios que rigen los intercambios sociales en el grupo de clase y en el contexto social”. Sacristán G., 1996: 129).

Los currículos pertinentes son los que se construyen a la medida de unas necesidades y circunstancias, y no como una simple adecuación. Son currículos para la diversidad, la heterogeneidad. Con ellos no se pretende uniformar todos los currículos y las organizaciones educativas. Cada organización educativa tiene la posibilidad de lograr su propio dispositivo curricular de acuerdo a sus circunstancias en detrimento de los modelos únicos, copiados o importados, escritos para otros contextos y para otras épocas e impuestos en nuestro territorio. Aquí, hay una clara invitación a no consumir más modelos curriculares sino a producirlos. “La cooperación y contraste entre los diferentes individuos o grupos que participan de la realidad y entre éstos y los agentes externos es clave en todo proceso de reconstrucción de los significados de la vida social y académica del aula. Supera el ego o henito-centrista de las interpretaciones localistas de los individuos y de los grupos; es un objetivo prioritario de toda investigación desarrollada dentro del enfoque interpretativo”. (Sacristán G. 1996: 136)

De una visión parcial, unilateral, desde las asignaturas y las áreas, hay una propuesta que parte de lo integral, de la problemática curricular, desde núcleos de interés interdisciplinarios. Una problemática curricular, concebida así, requiere una conceptualización sobre la normatividad, la pedagogía, la investigación, la didáctica y la comunidad, como referentes obligados para el estudio del proceso educativo. Esta concepción curricular no es estática, ni un asunto de expertos. Se convierte en un trabajo dinámico, elaborado y reelaborado permanentemente, por parte de equipos de profesores y validado por los consumidores, estudiantes y padres de familia, empresarios y el estado. El currículo deja de ser un camino único, un modelo único para convertirse en una multiplicidad de caminos, que explicitan con claridad las razones o los propósitos del proyecto curricular. Los contenidos del currículo dejan de ser algo tomado al azar de los textos; son seleccionados a partir de contextos, con pertinencia académica, con pertenencia social, como respuesta y alternativa a necesidades reales. “La obstinación de la pertenencia social debe ir acompañada de la pertinencia académica y ésta entendida como la relación existente entre el currículo y los fines educativos, las necesidades del medio y el desarrollo social e individual”. (López Nelson 1994).

En este estilo de curricularización no se separa la teoría de la práctica, se integran por proyectos. La condición disciplinaria y asignaturista cambian por un proceso interdisciplinario y transdisciplinario que buscan la comprensión, como el anhelo totalizador de currículos integrados. La evaluación académica, “Objetivante” de corte memorístico trasciende y se convierte en una cultura de mejoramiento continuo, de aplicación antes, ahora y después de creado el proyecto curricular. Es como una oportunidad de formación, crecimiento y ascenso de los sujetos comprometidos en el proceso. No se trata de aparentar o parecer ser, sino de autorreconocimiento, de legitimidad; y de trascendencia de los que intervienen en el proceso. “La metáfora espacial de la traslación vertical del conocimiento de arriba a bajo, de la teoría a la práctica, de la reflexión a la acción, de la investigación a la técnica no se compadece con las características éticas del desarrollo antropológico y educativo del hombre” (Sacristán G. 1996: 136).

Para que esta propuesta funcione, se requiere un cambio en la concepción de las acciones pedagógicas y las investigativas, como las estrategia orientadoras de las profesiones. Esta es una responsabilidad del sistema educativo y una estrategia para el desarrollo de las organizaciones educativas, en particular las formadoras de formadores.

El nuevo profesional, obviamente incluido el educador, deberá ser, ante todo, un asiduo investigador de su profesión, de su disciplina, de su saber hacer y de su capacidad de integración y de su trascendencia. La urdimbre que teje el currículo es la investigación. En vez de áreas o asignaturas para transmitir información, se trabaja por proyectos de investigación, no como profesores individuales, sino como equipos. Los proyectos no son desagregados, sino que parten de líneas de investigación; articulan investigación, docencia y extensión en un proyecto educativo institucional.

En los Centros de investigación se eligen desde los núcleos interdisciplinares las líneas y los énfasis, que se seguirán para mantener procesos de investigación organizados y secuenciado en los niveles del sistema educativo. En ellos se cambian los contenidos y las asignaturas por micro proyectos de investigación, que interpreten y transformen la cotidianidad. Así, las organizaciones educativas pasan de informantes o reproductoras a validadoras y productoras de conocimientos desde un contexto.

En síntesis, desde la nueva constitución política nacional de 1991, la ley 30 de 1992 y la ley 115 de 1994 son evidentes los cambios en la concepción del currículo y la teoría curricular. Los currículos tradicional, técnico y tecnológico han cumplido su ciclo. Se abren otras posibilidades desde distintas concepciones epistemológicas. Se entiende el currículo como un proceso de transformación permanente de las organizaciones educativas, donde los estudiantes, profesores, administradores educativos y la misma escuela tienen roles diferentes. Así, el currículo más que diseño es una reflexión permanente sobre la práctica pedagógica.

Los cambios de la sociedad le exigen cambios a la educación y al currículo. Estos demandan nuevos criterios para pensar la educación. Se hace necesario revisar los modelos de diseño curricular tradicional, técnico y tecnológico, y se abre un círculo virtuoso de comprensión del currículo a todas las acciones educativas cotidianas en la escuela y la universidad; se convierte en un proceso investigativo permanente. Esta postura curricular es un acto de fe en el futuro, un camino más abierto hacia la acreditación de calidad. “Crear que siempre es posible construir un futuro mejor es lo que constituye el incomparable poder de los educadores en la sociedad”. (Toro J. B. Citado por Nelson López. 1994: 47).

Bibliografía

- **Arango, M.** (1987). Enfoques Curriculares. En Gálvez, A.H. Fundamentos de Tecnología Educativa. San José de Costa Rica: Editorial EUNED.
- **Carr, W, Kemmis, S.** (1988). Teoría Crítica de la Enseñanza. España Ediciones Martínez.
- Colombia MEN. (1994). Lineamientos generales de los procesos curriculares. Hacia la Construcción de Comunidades Educativos Autónomos. Santafé de Bogotá.

- Colombia constitución política de la república de Colombia 1.991.
- Colombia, Ley 30 de 1.992.
- Colombia, Ley 115 de 1.994.
- **De Alba, A.** (1.991). Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo. México.
- **Galeano Londoño, JR.** (1.995). Maestría en Educación: Administración Educativa con énfasis en Autonomía Curricular. Maestría desarrollada en los años 1.995 y 1.996 U. de A. Medellín.
- **Gimmeno, S.** (1.984). Aproximaciones al Concepto. Una Reflexión sobre la Práctica. Morata. Madrid.
- -----**A. Pérez Gómez.** (1.996). Comprender y Transformar la Enseñanza. Quinta Edición. Morata. Madrid.
- **Hernandez, D.** (1.993). El Currículo una Construcción Permanente. En revista Educación y Cultura No. 30 Santafé de Bogotá.
- **Ibañez, Martín José A.** (1.995). Es Problema del Contenido del Currículo, un Primer Acercamiento desde la Filosofía de la Educación. En Módulo de Seminario, Maestría en Autonomía Curricular Primer Semestre. U. de A.
- ICFES. (1.991). Reestructuración del sistema de educación superior. Reestructuración de las unidades formadoras de educadores. Propuesta para la discusión. Santafé de Bogotá. Noviembre.
- **López Jimenez, NE.** (1.997). Retos para la construcción curricular. Mesa Redonda. Magisterio. Santafé de Bogotá.
- **Magenzo, A.** (1.991). Currículo y cultura en América Latina. Santiago de Chile PIIE.
- -----(1.998) Vitae educación para la democracia en la modernidad. Fundación Luis Carlos Galán. Santafé de Bogotá Colombia.
- **Ministerio de Educación Nacional** 1.998 Lineamientos CURRICULARES. Educación, Ética y Valores humanos. Santafé de Bogotá editorial Magisterio
- -----(1.997). Currículo y Educación para la Democracia en la Modernidad. Fundación Luis Carlos Galán Santafé de Bogotá.
- **Kemmis, S.** (1.988). El Currículo: Más Allá de la Teoría de la Reproducción. Madrid. Morata.
- **Mockus A y otros.** (1.994). “Las fronteras de la escuela”. Santafé de Bogotá. Sociedad colombiana de pedagogía.
- **Stenhouse, L.** (1.981). Investigación y Desarrollo de Currículo. Madrid. Morata..
- **Taba, H.** (1.974). Elaboración del Currículo. Buenos Aires. Troquel.
- **Vasco Uribe, CE.** (1.993). Currículo Pedagogía y Calidad de la Educación. En Revista Educación y Cultura No. 30. Santafé de Bogotá.
- **Watzlawitck, P.** (1.989). El lenguaje del cambio. Barcelona: Herder.

NOTA: Este artículo, corresponde al capítulo 9 del texto “**PARA SER EDUCADOR EN EL SIGLO XXI**” José Ramiro Galeano Londoño, Facultad de Educación U de A, Medellín, Colombia 2001 (En edición)

