



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
1803

Facultad de Educación

**El proceso de configuración del campo curricular en Colombia entre 1994 y 2010: una
investigación basada en la**

producción escrita de sus autores/as más representativos/as

Trabajo presentado para optar al título de Doctor en Educación

ADRIANO FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
MEDELLÍN
2016



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1803

Facultad de Educación

**El proceso de configuración del campo curricular en Colombia entre 1994 y 2010: una
investigación basada en la producción escrita de sus autores/as más
representativos/as**

Trabajo presentado para optar al título de Doctor en Educación

ADRIANO FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ

Director

Ph D. ANDRÉS KLAUS RUNGE PEÑA

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
MEDELLÍN**

2016



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Ciudad

Fecha (día mes **1 8 0 3** año)

(Fecha de entrega:)



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
1803

Facultad de Educación

A:

**Mis padres Adriano y Ofelia que desde el más allá siguen
iluminando mi camino.**

**Blanca Rocío de Fátima García Terán, con quien decidí
compartir mi vida desde mi juventud.**

A mis hijos:

Adrián Darío Fernández García y

Oscar Iván Fernández García.

A mis nueras:

Grace Amanda Sánchez y

Diana Gabriela Rengifo Delgado.

A mi nieta:

**Isabel Sofía Fernández Rengifo, quien desde este mes
nos acompaña en este mundo complejo e incierto.**

1 8 0 3 A las/os 3 Maestras/os colombianas/os.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

AGRADECIMIENTOS

El autor expresa sus agradecimientos a

La Universidad del Cauca, porque esta tesis es uno de los resultados como consecuencia de mi año sabático que disfruté siendo profesor de planta.

La Universidad de Antioquia, porque a pesar de estar pensionado, me abrió sus para realizar mis estudios de Doctorado y desempeñarme como profesor hora cátedra durante dos años.

Al ISSUE de la UNAM de México por el apoyo brindado en mi pasantía internacional.

Al doctor Andrés Klaus Runge Peña, por creer en mi propuesta y apoyo brindado.

Al grupo Pedagogía y Currículo de la Universidad del Cauca, porque dicho espacio fue la génesis de mis preocupaciones investigativas.

La doctora Magnolia Aristizábal, porque se convirtió en mi asesora altruista durante este proceso.

Al doctor José María García Garduño, quien tuvo la cortesía de escuchar y leer mi tesis a la cual hizo observaciones, algunas de ellas fueron tenidas en cuenta en el documento final.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	11
INTRODUCCIÓN	14
PRIMERA PARTE. LOS LENTES TEÓRICO CONCEPTUALES Y LA RUTA METODOLÓGICA PARA ENFRENTAR EL ASUNTO PROBLEMÁTICO DEL PROCESO DE CONFIGURACIÓN DEL CAMPO CURRICULAR EN COLOMBIA	19
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	22
1.1 Asunto problemático	22
1.2 La antesala a la problemática curricular	30
CAPÍTULO 2. EL CAMPO, TELÓN DE FONDO EN LA FUNDAMENTACIÓN DE LA CONFIGURACIÓN DEL CAMPO CURRICULAR EN COLOMBIA	48
2.1 El Concepto de Campo	48
2.2 Las tensiones y articulaciones en el campo	59
2.3 Aproximaciones conceptuales al proceso de configuración del campo curricular en el contexto de la producción escrita de sus autores/as más representativos de los grupos de investigación en Colombia que estudian y desarrollan pensamiento curricular	63
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA	68
3.1 Diseño de la Investigación	71
3.2 Tipo de investigación	72
3.3 Estrategias de recolección y análisis de la información	77
3.3.1 Primer momento: Contextualización del problema	78
3.3.2 Segundo momento: La pre-categorización	78
3.3.3 Tercer momento: La documentación	78
3.3.4 Cuarto momento: Análisis de la documentación y nueva categorización	79
3.3.5 Quinto momento: La afinación	79
3.3.6 Sexto momento: La síntesis	79
3.4 Delimitación de la investigación	80
SEGUNDA PARTE. UN VIAJE POR LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE LOS/AS AUTORES/AS MÁS REPRESENTATIVOS/AS DEL CURRÍCULO EN COLOMBIA	81
CAPÍTULO 4. CUATRO MOMENTOS DEL DESARROLLO CURRICULAR EN COLOMBIA ENTRE LOS AÑOS 1960 Y 2010	84

4.1. Primer momento. Los primeros usos del término currículo en Colombia.	85
4.1.1 Curriculum como plan de estudios.	85
4.1.2. Curriculum como acción planificadora del profesor.	87
4.1.3. Curriculum en las instituciones formadoras de maestros/as.	88
4.1.4. Currículo como planeamiento del proceso enseñanza-aprendizaje.	88
4.2. Segundo momento. Institucional.	89
4.2.1. Las Universidades y el currículum.	89
4.2.2. El Ministerio de Educación Nacional y su apoyo al a implantación del currículo.	90
4.3. Tercer momento. Político-administrativo	93
4.3.1. La normatividad relacionada con el currículo en la década de los años setenta del siglo pasado.	94
4.3.2. La normatividad relacionada con el currículo en la década de los años ochenta del siglo pasado.	97
4.3.3. El currículo en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y la Ley de Educación Superior (Ley 30 de 1992).	99
4.4. Cuarto momento. El fenómeno Académico.	100
CAPÍTULO 5. LA RUTA DEL CAMPO INTELECTUAL DE LA EDUCACIÓN, A LA FLEXIBILIDAD CURRICULAR EN LAS UNIVERSIDADES. MARIO DÍAZ VILLA	110
5.1 El contexto en la producción escrita de Mario Díaz Villa	110
5.2 La concepción de currículo en la producción escrita de Mario Díaz Villa	112
5.3 El concepto de campo curricular en la producción escrita de Mario Díaz Villa	119
CAPÍTULO 6. LA MODERNIZACIÓN CURRICULAR EN COLOMBIA: UNA RUTA, DOS MIRADAS	129
6.1. Desde los aportes de Nelson Ernesto López Jiménez	129
6.1.1 El contexto en la producción escrita de Nelson Ernesto López Jiménez	129
6.1.2 La concepción de currículo en la producción escrita de Nelson Ernesto López Jiménez	132
6.1.3 El concepto de campo curricular en la producción escrita de Nelson Ernesto López Jiménez	142
6.2. Currículo y modernización la producción escrita de Alberto Martínez Boom, Carlos E. Noguera y Jorge Orlado Castro	148
6.2.1 El contexto en la producción de Martínez Boom <i>et al.</i>	148

6.2.2. La concepción de currículo en la producción escrita de Martínez Boom <i>et al.</i>	149
6.2.3. El concepto campo del currículo en la producción escrita de Martínez Boom <i>et al.</i>	153
CAPÍTULO 7. LA RUTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. EL CURRÍCULO UNIVERSITARIO	157
7.1 La pertinencia, como trayecto para estrechar las relaciones universidad-sociedad. Luis Alberto Malagón Plata	157
7.1. 1 El contexto en la producción escrita de Alberto Malagón Plata	157
7.1.2. La concepción de currículo en la producción escrita de Luis Alberto Malagón Plata	160
7.1.3. El concepto campo del currículo en la producción escrita de Luis Alberto Malagón Plata, <i>et al.</i>	172
7.2 La innovación en el currículo universitario. José Ramiro Galeano Londoño	181
7.2.1. El contexto en la producción escrita de José Ramiro Galeano Londoño	181
7.2.2. La concepción de currículo en la producción de escrita de José Ramiro Galeano Londoño	183
7.2.3. El concepto de campo curricular	189
8. LA RUTA DEL PROYECTO EDUCATIVO EMANCIPADOR Y LA ESCUELA COMO SISTEMA SOCIAL. DOS RUTAS EN TENSIÓN	192
8.1. El currículo universitario como ruta para la configuración de un proyecto educativo emancipador. Isabel Goyes Moreno, Aura Mireya Uscátegui de Jiménez, Sonia Díaz del Castillo y Luis Alfredo Guerrero T.	192
8.1.1. El contexto de la producción escrita de Goyes <i>et al.</i>	192
8.1.2. La concepción de currículo en la producción de Goyes <i>et al.</i>	193
8.1.3. El concepto de campo curricular en la producción escrita de Goyes <i>et al.</i>	197
8.2. El currículo neosistémico como ruta para configurar la escuela como sistema social Elías Tapiero Vásquez y Bernardo García Quiroga	199
8.2.1 El contexto en la producción escrita de Elías Tapiero Vásquez y Bernardo García Quiroga	199
8.2.2. La concepción de currículo en la producción escrita de Tapiero y García	201
8.2.3 El concepto de campo en la producción escrita de Tapiero y García	207
CAPÍTULO 9. LA RUTA DEL CURRÍCULO INTEGRADO: DOS MIRADAS PARA SU CONSTRUCCIÓN	211
9.1. Un modelo de currículo integrado para la educación superior. Raúl Ancizar Munévar Molina, Juan Carlos Yepes Ocampo, Pablo Emilio Gómez Díaz, Eduardo Pinzón Espinel, Flor Adelia Torres Hernández	211

9.1.1 El contexto de la producción escrita de Munévar <i>et al</i>	211
9.1.2. La concepción de currículo en Munévar <i>et al</i>	212
9.1.3. La concepción de Campo curricular en Munévar <i>et al</i> .	217
9.2. La comprensión de la formación humana. Beatriz Marín Londoño y Gonzalo Tamayo Giraldo.	220
9.2.1 El contexto en la producción escrita de Marín y Tamayo	221
9.2.2 El concepto de currículo en la producción escrita de Marín y Tamayo	222
9.2.3 El concepto de campo curricular en la producción escrita de Marín y Tamayo	225
CAPÍTULO 10. LA RUTA CARIBEÑA. REYNALDO MORA MORA	228
10.1 El Contexto en la producción escrita de Reynaldo Mora Mora	228
10.2 El concepto de currículo en la producción escrita de Mora	232
10.3. El concepto de campo curricular en la producción escrita de Reynaldo Mora Mora	238
CAPÍTULO 11. LA RUTA DE LAS COMPETENCIAS.	242
11.1 El currículo con enfoque de competencias por Miguel Ángel Maldonado García	242
11.1.1 El contexto en la producción escrita de Miguel Ángel Maldonado García	242
11.1.2 El concepto de currículo en la producción escrita de Miguel Ángel Maldonado García	247
11.1.3 El concepto de campo del currículo en la producción escrita de Miguel Ángel Maldonado García	251
11.2 El currículo por competencias desde el enfoque socioformativo. Sergio Tobón Tobón	256
11.2.1 El contexto en la producción escrita de Sergio Tobón Tobón	256
11.2.2 El concepto de currículo en la producción escrita de Sergio Tobón Tobón	263
11.2.3 El concepto de campo del currículo en la producción escrita de Sergio Tobón Tobón	267
CAPÍTULO 12. LA CONFIGURACIÓN DEL CAMPO DEL CURRÍCULO EN COLOMBIA ENTRE LOS AÑOS 1994-2010, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	269
12.1. Las instituciones	269
12.2 Los actores	270
12.3 Las rutas curriculares en Colombia	271
12.3.1 Los escenarios curriculares	275
12.3.2 Las coincidencias y complementariedades	276
12.3.2.1 Las coincidencias y complementariedades a nivel de contexto	276
12.3.2.2 Las coincidencias y complementariedades a nivel del concepto de currículo	278

12.3.2.3 Las coincidencias y complementariedades a nivel del concepto de campo	280
12.3.2.4 Autores/as que fundamentan las producciones escritas de los/as investigadores/as	281
12.4 Las tensiones	281
12.4.1 Las tensiones en el nivel particular	282
12.4.2 Las tensiones en el nivel general	283
12.5 Las perspectivas curriculares que subyacen en las rutas curriculares.	284
12.6 ¿Qué hace que en Colombia se esté configurando o exista el campo del currículo?	286
12.6.1 ¿Existe un capital común en el desarrollo del currículo en Colombia?	287
12.6.2. ¿Existen vestigios que den cuenta de la apropiación del capital común?	287
12.7 Conclusiones y recomendaciones	290
12.7.1 Conclusiones	290
12.7.2 Recomendaciones	297
REFERENCIAS PRIMARIAS	298
REFERENCIAS SECUNDARIAS	303
TABLAS	320
Tabla No. 1. Autores/as Representativos – Currículo	321
Tabla 2. Grupos de Investigación – Currículo	324
Tabla 3. Programas de Pregrado: cursos sobre currículo	327
Tabla 4. Programas de Maestría en Educación – Líneas de Investigación	328
Tabla 5. Programas de doctorado –líneas investigación en Currículo	329
Tabla 6. Fuentes de Información	330
Tabla 7. Producción por grupo y autores/as representativos	332
Tabla 8. Grupos, número de productos, autores representativos y Líneas de Investigación	349
Tabla No. 9. Rutas por investigador	352
Tabla No. 10. Título y distinciones	354
Cuadro No. 1. Las rutas curriculares en la configuración del campo del currículo en Colombia entre 1994 y 2010	358
GLOSARIO	359

RESUMEN

A partir de la inquietud ¿Cuál ha sido el proceso de configuración del campo curricular en Colombia entre los años 1994-2010?, realizamos un viaje por las producciones escritas de los/as autores/as más representativos de los grupos de investigación que estudian e indagan sobre el currículo; nuestro modesto equipaje, en principio constaba de tres conceptos fundamentales: campo, metateoría y configuración; ellos fueron básicos, porque luego de un proceso manufacturado, tejido finamente, aparecieron nuestros lentes que nos permitieron explorar, rastrear en los documentos seleccionados las huellas que al estar dispersas, se instituyen en vestigios al ser situadas como evidencias de la configuración del campo del currículo en Colombia.

Provistos de brújula y lentes, pensamos en el fortalecimiento que debíamos darle a nuestro equipaje; así, emergió el mapa en el cual plasmamos nuestra ruta de trabajo y decidimos indagar de manera cualitativa y hermenéutica las producciones escritas sobre las cuales habíamos decidido trabajar; apoyados en el círculo hermenéutico practicamos la ruta de la espiral y desplazándonos sobre ella comenzamos a, avanzar y retroceder siempre avanzando; puesto que, cada retroceso era un avance porque permitió hacer altos en el camino, estacionarnos para reflexionar y actuar, actuar y reflexionar, para interpretar y reinterpretar los discursos escritos objetos de nuestra investigación.

Ahora sí, aperados de un horizonte concreto, una fundamentación teórico conceptual apropiada, una ruta definida, un mapa para viajar y unos lentes para fijar y desplazar la mirada, nos sumergimos en el mar de los discursos escritos que sobre currículo existen en Colombia identificados como libros o capítulos de libro. Después de largas faenas, alegres y fatigosas, que para algunos/as observadores/as exteriores pueden catalogarse como prácticas de un autismo académico, logramos desvirtuar lo anterior, por la cercanía y proximidad que pudimos establecer entre los/as autores/as, el investigador, el director y algunos pares académicos. Acciones que nos llevaron a leer y releer, a escribir y rehacer lo ya escrito, a caminar durante las mañanas para distensionar y oxigenar la mente, para nutrirla de nuevas ideas que nos permitieron continuar el viaje.

Hoy regreso, no con el mismo equipaje, regreso feliz cargado de nuevas experiencias vividas en espacios locales, nacionales e internacionales; con una respuesta entre tantas, a la inquietud que me hizo viajar, pero al mismo tiempo aumentar mi capital cultural: ¿Cuál ha sido el proceso de configuración del campo curricular en Colombia entre los años 1994-2010?. Respuesta que se materializa en los hallazgos encontrados: instituciones, que como universidades potencian y apoyan el desarrollo del currículo en Colombia; actores, cual investigadores/as que desde sus discursos escritos sobre currículo generan tensiones y articulaciones con el discurso curricular oficial, y con otros discursos de pares académicos que han construido rutas curriculares desde las cuales pueden orientar la estructuración y desarrollo de los programas de formación en la educación superior. En este orden de ideas, encontramos signos, pistas, vestigios sumergidos en los discursos escritos sobre currículo en Colombia y que una vez regularizados y configurados muestran la existencia de un capital cultural común y unos actores e instituciones con interés de apropiación. **Palabras claves:** campo, metateoría, configuración, investigación cualitativa, hermenéutica.

SUMMARY

From restlessness What it was the process of configuring the field curricular Colombia between 1994-2010?, made a trip to the written productions / as authors / as more representative of the research groups that study and ask about the curriculum; our modest luggage in principle consisted of three basic concepts: countryside, metatheory and configuration; They were basic, because after a manufactured process, finely woven, appeared our lenses that allowed us to explore, track in the tracks selected documents to be dispersed, are instituted in traces to be located as evidence of the curriculum field configuration In Colombia.

Armed with compass and lens, we think we should give strengthening our luggage; Thus emerged the map in which we shape our way of work and decided to investigate qualitative and hermeneutics written productions on which way we decided to work; hermeneutical circle flat on the practice path of the spiral and started moving us about it, always moving forward and backward; since, every kick was a breakthrough because it allowed to make stops on the way, park to reflect and act, act and reflect, to interpret and reinterpret the written speeches objects of our investigation.

Now, enlisted a particular horizon, proper conceptual theoretical foundation, a defined route, a map for travel and a lens to fix and move away, we dive into the sea of written discourses on curriculum exist in Colombia identified as books or book chapters. After lengthy tasks, cheerful and tiring, for some outside observers practices can be categorized as an academic autism, we refute the above, the closeness and proximity that could be established between the author / s, researcher, director and some pairs academics. Actions taken to read and reread, write and rebuild what has been written, to walk in the mornings to ease tensions and oxygenate the mind, to nourish new ideas that allowed us to continue the journey.

Today I return, not with the same luggage, safe journey full of new experiences in local, national and international arenas; with a response among many, the anxiety that made me travel, but at the same time increase my cultural capital: What was the process of configuring the curriculum field in Colombia between 1994-2010? Response that is embodied in the findings: institutions, such as universities enhance and support curriculum development in Colombia; actors, which researchers / as from their written speeches on joint curriculum and create tensions with the official curriculum speech, speeches and other academic peers, and they have built curricular routes from which can guide the structuring and development programs training in higher education. In this vein, we find signs, tracks; remains immersed in the writings discourses on curriculum in Colombia and once configured regularized and show the existence of a common cultural capital and some actors and institutions with interest appropriation. **Keywords:** field, metatheory, configuration, qualitative research, hermeneutics.

INTRODUCCIÓN

El propósito de nuestra investigación fue interpretar la producción escrita de los/as autores/as más representativos/as de los grupos de investigación que estudian el currículo en Colombia entre 1994 y 2010, para dilucidar si existe un proceso de configuración del campo curricular. Intención que tuvo su génesis a raíz del trabajo investigativo que realizamos en el Grupo Pedagogía y Currículo de la Universidad del Cauca, cuyo horizonte de sentido trazamos con el programa *Estudio de las relaciones entre pedagogía y currículo en la tradición educativa colombiana entre los años 1960-2010*.

Con este horizonte de sentido, nos dimos a la tarea de auscultar en las producciones escritas de los/as autores/as más representativos/as de los grupos de investigación que desarrollan el pensamiento curricular en Colombia, conceptos de currículo y campo curricular, autores/as que fundamentan dichos discursos, tensiones y articulaciones entre los discursos, perspectivas en las que se inscriben los autores/as de los grupos, de tal manera que al ser situados y organizados sirvan de evidencias para comprobar la configuración del campo del currículo en Colombia.

Es de reconocer que la investigación metateórica¹ en Colombia en cuanto al currículo se refiere es muy escasa o prácticamente no existe, de ahí la relevancia de nuestra investigación. Relevancia que entre otros asuntos permitió:

- Recuperar la memoria escrita los/as autores/as representativos/as de los grupos de investigación que promueven el pensamiento curricular.
- Elaborar y escriturar un supradiscurso mediante el cual se muestra la configuración del campo del currículo en Colombia.

¹ La metateoría significa la teoría mediante la cual se estudia otra teoría o un conjunto de teorías; situación que implica realizar reflexiones y diversas interpretaciones que permiten ir más allá de la teoría que se estudia para desde allí, analizar consecuencias "externas" pero relacionadas a la teoría en estudio. (Oliva, 2008)

- Visibilizar tensiones y articulaciones entre los discursos que sobre currículo a nivel de libros y capítulos de libros, se ha escrito en Colombia entre los años 1994 y 2010.
- Una mejor comprensión sobre el currículo por cuanto existen otras teorías diferentes a la informada por el interés técnico, muy difundida por el discurso oficial en Colombia, en las tres últimas décadas del siglo pasado.
- Profundizar la comprensión de objetos discursivos como: campo, currículo, producción académica, espacios de formación, entre otros, desde donde se configura el marco de referencia conceptual que fundamenta y soporta la propuesta.

La ausencia de estudios metateóricos nacionales sobre el currículo, si bien por una parte contribuyen a la originalidad del trabajo, también produce una acción contraria relacionada con las limitaciones que uno encuentra en el desarrollo del mismo. Algunas restricciones vividas fueron las siguientes:

- Poca producción escrita sobre los conceptos de metateoría y configuración, pues dichos conceptos no emergen del campo educativo, pedagógico o curricular; parafraseando a Kosselleck (2004,1993), ellos transitan, circulan de sus disciplinas o campos de origen y se recontextualizan en el campo educativo; en consecuencia, rastrear la conceptualización de dichos conceptos nos llevó un largo tiempo unidos a estados de angustia y estrés, para luego pasar a la satisfacción de encontrar en Ritzer (1990, 1991, 1993, 1997) y Ortiz (2013) producciones escritas que nos amplían la mirada conceptual de dichos términos.
- No es posible abordar todos los discursos escritos sobre currículo escritos en Colombia, ya que de dicho saber se habla, podríamos decir que en todas las disciplinas; por lo tanto, el estudio se ajustó a interpretar los libros y capítulos de libro en el periodo comprendido entre los años 1994 y 2010.
- Asimismo, no es posible dar cuenta de los discursos de todos los integrantes de los grupos de investigación que desarrollan el pensamiento curricular en Colombia, por lo que decidimos acudir a aquellos más representativos por su liderazgo regional nacional e internacional.

En este orden de ideas, nuestro estudio sirve de base para comprender que cuando se habla de currículo indirectamente estamos situados en un espacio relacional en donde las posiciones y oposiciones generan debates ante las cuales debemos fijar nuestra postura para mantener activo el campo.

El presente documento, está organizado en dos partes con sus correspondientes capítulos.

La primera parte, denominada *Los lentes teórico conceptuales y la ruta metodológica para enfrentar el asunto problemático del proceso de configuración del campo curricular en Colombia*, nos hace reflexionar continuamente sobre este acontecimiento que emerge en el contexto colombiano y circula en el ambiente académico con poca argumentación y evidencia investigativa; para entenderla mejor, esta parte la hemos ordenado en tres capítulos:

- El primer capítulo, refiere el planteamiento y formulación del problema, en donde surge un asunto problemático por la complejidad del uso del concepto de currículo y, por la asunción del concepto de campo del currículo, más bien legado del orden internacional y no como fenómeno que emerge en el contexto colombiano.
- El segundo capítulo, *El campo, telón de fondo en la fundamentación de la configuración del campo curricular en Colombia*, da cuenta del marco de referencia teórico conceptual que nos permitió relacionar los conceptos de campo, metateoría y configuración, constituyendo una base sólida empleada en el montaje de nuestros lentes para orientarnos conceptualmente en el proceso aprendido.
- El tercer capítulo, está relacionado con la metodología seguida que fue de carácter cualitativo, situada en la perspectiva de la investigación documental; por lo tanto, acudimos a la hermenéutica y apoyados en el círculo hermenéutico, interpretamos los documentos escritos a nivel de libros y/o capítulos de libros resultados de investigaciones de los/as autores/as más representativos/as de los grupos que contribuyen al desarrollo del currículo en Colombia.

La segunda parte, *Un viaje por la producción escrita de los autores/as más representativos/as del currículo en Colombia*, registra cómo nos recreamos a partir de la metáfora del viaje como pretexto para develar en

las producciones escritas seleccionadas: huellas, rasgos, categorías que a nivel de conceptos como currículo y campo curricular, autores/as que fundamentan dichas producciones, tensiones, articulaciones, propuestas y perspectivas en las cuales se inscriben dichos autores/as, posibilitan evidencias de la configuración del campo del currículo. Esta parte consta de nueve capítulos:

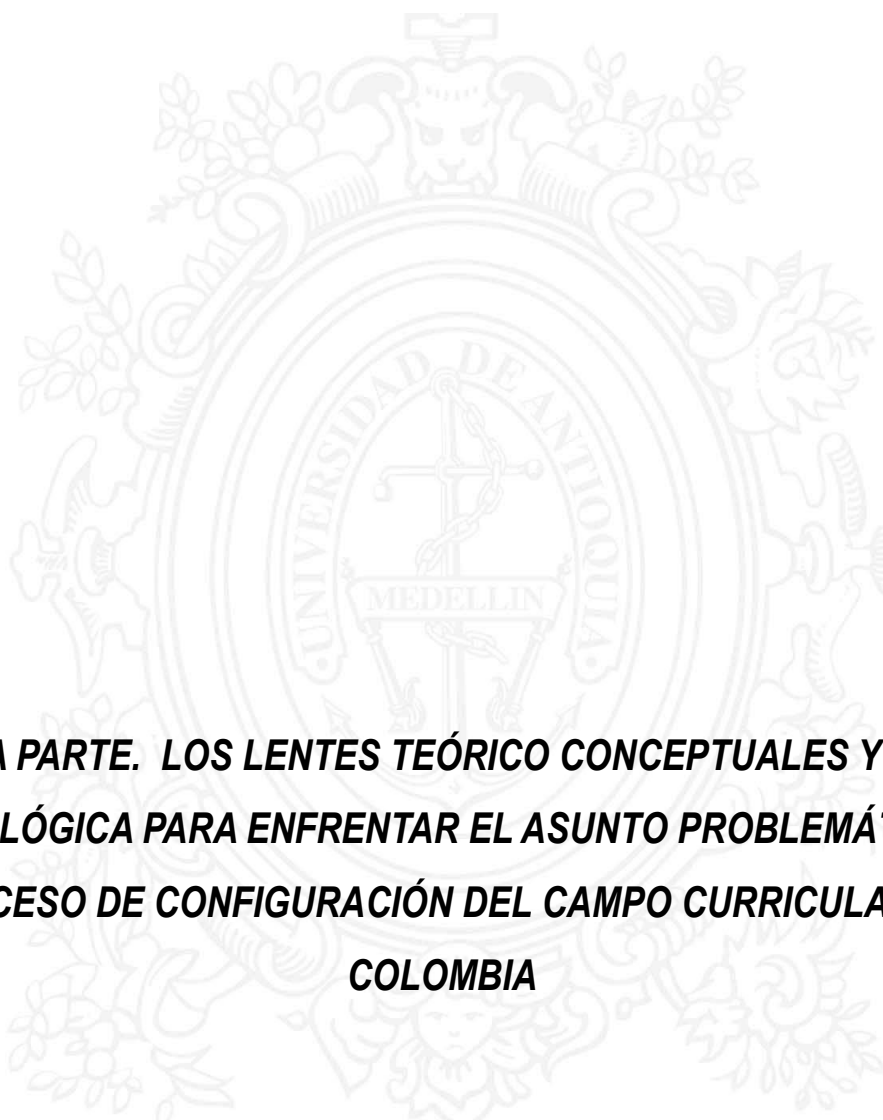
- El capítulo cuarto, *Cuatro momentos del desarrollo curricular en Colombia entre los años 1960 y 2010*, alude a la presentación de la forma como el currículo fue circulando en espacios y tiempos diferentes hasta llegar a hacer presencia en todo el territorio nacional.
- Los capítulos del quinto al once, dan cuenta de las rutas de trabajo que emergen de las producciones escritas de los/as autores/as colombianos/as que estudian el currículo; dichas rutas son:
 - Del campo intelectual de la educación, a la flexibilidad curricular en las universidades.
 - La modernización curricular en Colombia: una ruta, dos miradas.
 - La Educación Superior. El currículo universitario.
 - El proyecto educativo emancipador y la escuela como sistema social. Dos rutas en tensión.
 - El currículo integrado: dos miradas para su construcción.
 - La ruta caribeña.
 - La ruta de las competencias.
- El capítulo doce, *la configuración del campo del currículo en Colombia entre los años 1994-2010, conclusiones y recomendaciones*, nos detalla en primera instancia los hallazgos develados de las producciones escritas estudiadas materializados en instituciones, actores, rutas curriculares, tensiones, articulaciones, perspectivas que nos llevaron a tomar la decisión de que existen evidencias de la configuración del campo del currículo en Colombia, pero, que aún hay debilidades para reconocerlo como tal; y en segunda instancia, puntualiza las conclusiones y recomendaciones.

- Finalmente, se presenta las referencias bibliográficas, unas tablas que apoyan algunas evidencias encontradas, un cuadro resumen sobre las rutas curriculares y un glosario de términos.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



**PRIMERA PARTE. LOS LENTES TEÓRICO CONCEPTUALES Y LA RUTA
METODOLÓGICA PARA ENFRENTAR EL ASUNTO PROBLEMÁTICO DEL
PROCESO DE CONFIGURACIÓN DEL CAMPO CURRICULAR EN
COLOMBIA**

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

En la medida en que el grupo Pedagogía y Currículo incursionó en el estudio de las relaciones entre pedagogía y currículo, si bien es cierto que con la conversación dada entre sus integrantes y con los/as autores/as estudiados se dio claridad y profundización a diversos aspectos relacionados con asuntos teóricos de dichos saberes y con nuestra propia práctica realizada y por realizar, también lo es el hecho de que persisten algunos vacíos; vacíos, debido a los cuales el estudio emprendido tomaba un tono claro-oscuro. Esta situación se convierte en mi preocupación, la cual me llevó a la reflexión y al compromiso de estudiarla en profundidad y configurarla como propuesta para desarrollar mi tesis de doctorado.

Durante este proceso de reflexión-acción-reflexión, que en la práctica se convirtió en un andar y desandar, avanzar y retroceder, dejando en dicha ruta puntos de apoyo que nos impulsaban para continuar, surge la *propuesta de candidatura El proceso de configuración del campo curricular en Colombia entre 1994 y 2010: una investigación basada en la producción escrita de sus autores/as más representativos/as*, para luego de su evaluación y sustentación, continuar su desarrollo.

Reflexionar sobre la configuración del campo del currículo en el contexto colombiano llama la atención, ante la ausencia de trabajos metateóricos sobre esta disciplina en nuestro medio; en consecuencia, emerge como pretexto quizá para colocar *una semilla* que si germina como la de mostaza, llenaría alguno de los vacíos que aún existen respecto de la poca argumentación para sustentar que existe el campo del currículo en Colombia como fenómeno que emerge ante los desarrollos y evolución del pensamiento curricular, como resultado de la impronta que los diferentes grupos de investigación y sus investigadores/as más representativos/as en esta disciplina han trazado en el devenir de su configuración. Deliberar en perspectiva de la configuración del campo del currículo, nos motivó para situarnos en primera instancia en dilucidar el asunto problemático respecto de la complejidad del concepto de currículo dada su diversidad de significados, ubicados entre conceptos que lo reducen y conceptos que por su amplitud pierden sentido; y en segunda instancia, en relación con el concepto campo del currículo que se percibe como legado del orden internacional y no como consecuencia de procesos investigativos sobre el saber curricular desarrollados en Colombia.

En este horizonte, intentamos dar una respuesta a la inquietud ¿Cuál ha sido el proceso de configuración del campo curricular en Colombia entre los años 1994-2010?, para lo cual elaboramos nuestros lentes a partir de los conceptos de campo, metateoría y configuración. Situación que nos llevó a trazar una ruta metodológica a partir de la investigación de naturaleza cualitativa en perspectiva de la investigación documental, y que a la luz de la hermenéutica y del círculo hermenéutico, pudimos interpretar la producción escrita de los/as autores/as más representativos/as de los grupos de investigación en Colombia comprometidos con el desarrollo del pensamiento curricular. El proceso anterior, lo presentamos a continuación en tres capítulos que aluden a las siguientes temáticas:

- Capítulo 1. Planteamiento y formulación del problema
- Capítulo 2. El campo, telón de fondo en la fundamentación de la configuración del campo curricular en Colombia
- Capítulo 3. Metodología

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.1. Asunto problemático

En el marco del programa *Estudio de las relaciones entre pedagogía y currículo*, que nuestro grupo de investigación² se trazó en el año 2003, fecha de su constitución, exploramos dos periodos comprendidos así: el primero, desde 1960 hasta 1975, que incluso se lo denominó con el mismo título del programa ya mencionado y el segundo, en el cual se realizó el proyecto *Implementación del Campo curricular en Colombia entre los años 1975 y 1994*. A pesar, de algunos logros alcanzados los cuales se registran en sendas publicaciones³ de dichas investigaciones consideramos que todavía seguía vigente un vacío en las relaciones que nos propusimos indagar. En ese sentido, asumí el compromiso y responsabilidad de formular la tercera fase del programa propuesto por el grupo, trabajo realizado durante el año sabático que la Universidad del Cauca me concedió y que titulé *Tensiones y/o articulaciones entre los campos de la pedagogía y el currículo presentes en la producción académica sobre práctica pedagógica en la tradición educativa colombiana entre los años 1994-2010*. Las conversaciones con los/as profesores/as del doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia, se canalizaron hacia el interrogante ¿existe el campo curricular en Colombia?, inquietud que nos llevó a repensar y hacer un alto en el camino, para reflexionar sobre afirmaciones que incluso el grupo había realizado, ya que damos como existente el campo curricular en nuestro medio. El anterior cuestionamiento implicó un giro a la propuesta presentada como trabajo de investigación a realizar en mis estudios del doctorado en Educación.

Bajo este marco como preámbulo, emerge el asunto problemático que nos lleva a reconocer la complejidad y confusión del concepto *currículo*, así como el uso poco claro de la expresión *campo curricular*, la cual parece legada del campo internacional y no surge como consecuencia de estudios realizados en Colombia. Esta situación nos lleva a pensar que hablar de estudios o teorías sobre el currículo —y del currículo mismo como aquello que tiene lugar en la escuela— representa, para muchos/as autores/as, ingresar en tierras borrascosas. Se trata de un campo de reflexión que comenzó a consolidarse en el mundo

² Grupo de Investigación Pedagogía y Currículo de la Universidad del Cauca, conformado en marzo de 2003.

³ Aristizábal Magnolia (Compiladora, 2008). *Traslapamiento de la pedagogía por el currículo. El caso colombiano*; y, Aristizábal Magnolia (Compiladora, 2012). *¡Tan cerca y tan lejos! De la Renovación Curricular a la Ley General de Educación: 1975-1994*.

anglosajón⁴ y que, hoy en día, ha logrado expandirse a nivel mundial (Díaz Barriga, 2003). Ello no es razón, sin embargo, para plantear la existencia de grandes acuerdos y consensos en su interior, no sólo de quienes se consideran como parte de dicho campo, sino de aquellos que se refieren a lo curricular desde disciplinas externas o desde otros lugares como la política o la publicidad. Las concepciones del currículo son variadas así como las maneras de investigarlo. En tal sentido, en Colombia los primeros usos de la expresión curriculum llega asociada al legado de la cultura anglosajona que de una manera reducida se equipara al plan de estudios; es decir, “el plan de estudios llamado también curriculum en los países de habla inglesa...” como lo afirma Bohórquez Cazallas (1960, p.320); posiblemente, influenciado por las lecturas que hizo de Dewey (*Democracia y escuela*) traducido por Luzuriaga como (*el niño y el plan de estudios*), dado que en su texto *Pedagogía Moderna* son autores por él referenciados. No obstante, es bueno aclarar que aunque no se registra en la bibliografía a Ralph Tyler, hay notables coincidencias entre su libro, *Pedagogía Moderna y Principios Básicos del Currículo*, especialmente cuando trata lo referente al programa de estudios. (Fernández, 2008)

Hacia 1971, Márquez quien para la época se desempeñaba como profesor de la Universidad Nacional de Colombia escribe dos artículos: el primero, comprende tres páginas, titulado *Taxonomía de los objetivos de la educación*, el cual emerge como consecuencia de la imprecisión y la falta de un lenguaje común en el campo de la educación respecto de los *finés, objetivos y metas*. La taxonomía surgió en un congreso realizado en Boston en 1948, promovido por la Asociación Americana de Psicología en colaboración del Servicio Educacional de Test y se le denominó “el lenguaje de los objetivos educacionales”⁵ (1971, p. 3). El segundo artículo, denominado “*Una estructura para el cambio curricular*” surgió en el marco del ajuste al programa de Psicopedagogía y plantea una propuesta para modificar el plan de estudios; el autor expresa que el término currículo ya hace parte de la jerga educativa y está relacionada con las acciones que realiza el estudiante tutelado por el profesor para así influir en su conducta y aprendizaje; en consecuencia, las modificaciones a la estructura curricular afectan tanto al individuo como al contexto con el que interactúa. (1973)

⁴ “Los primeros orígenes de "currículum se sitúan en fechas como las siguientes: 1575, Primera aparición conocida del término "currículum", en una versión de "Professio Regia" de Peter Ramus, publicada como obra póstuma por Thomas Fregius de Basilea, Hamilton (1981); 1643 en Glasgow, Escocia según Hamilton (1981) y 1663 de acuerdo con Goodson (2000, p. 63).

⁵ Varios autores hicieron publicaciones sobre el tema y entre ellos tenemos a: Benjamín S. Bloom, Max D. Engelart, Edward Furst y Walter H. Hill, quienes laboraban en las universidades de Chicago y Michigan. (Márquez, 1971).

En 1977, la magíster Carmen Salgado preparó un módulo para el proceso de capacitación de los docentes en el Departamento de Sucre titulado “*TÉCNICAS GENERALES Y ESPECIALES. PLANEAMIENTO DEL CURRÍCULO -3-*”; en dicho documento, se concibe el currículo como base fundamental de la organización educativa, lo que permite señalar los elementos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje; en otras palabras, hablar de currículo implica hablar de la vida escolar del alumno.

Paralelo a estas acciones que podríamos bautizar de particulares, emergen realizaciones de orden institucional y legal que corroboramos con evidencias como las que a continuación relacionamos:

- La Universidad del Valle desarrolló el programa de Maestría en Administración Educacional, y allí se encuentran huellas del uso del término currículo en el documento *El programa de estudios. Naturaleza, objetivos, planeamiento, aplicación y evaluación*, en donde se interpreta el término programa con significado equivalente al de curriculum. (OEA, 1969)
- Convenios firmados por Colombia como el programa COLOMBIA-UNESCO-PNUD (1972) mediante el cual se plantea “Un modelo de curriculum y perfeccionamiento-Colombia”, el cual se ejecutó por intermedio del Instituto Colombiano de Pedagogía -ICOLPE-, instituto que dependía administrativamente de la Universidad Pedagógica Nacional y participó en la organización y como asistente a través de sus funcionarios en seminarios sobre Currículo y Tecnología educativa en los años 1973 y 1974. Además, a pesar de tener funciones de asesoría pedagógica, en sus ejecuciones se visibiliza el apoyo a la investigación a proyectos relacionados con el currículo, notándose ausencia de proyectos que investiguen sobre la pedagogía.
- Entre los años 1974 y 1975 en el Ministerio de Educación Nacional -MEN- se organiza un grupo de estudio⁶, el cual centra su acción en debates sobre “políticas de adaptación, adecuación y transferencia de tecnología educativa en nuestro país” (Vasco, 1985, p.13); de este proceso surge el *Plan de mejoramiento cualitativo*, que contempló tres aspectos claves: “Diseño curricular, capacitación de docentes y producción y distribución de materiales”⁷ (Franco de Machado, 1984, pp. 97-98; 1990, p. 68).

⁶ El grupo estuvo dirigido por Pilar Santamaría de Reyes.

⁷ Estos documentos se denominaron: Fundamentos generales del currículo, los marcos generales del currículo y programas curriculares por áreas (considerados como documento de trabajo) por grados; estos se entregaban a los docentes que laboraban en el sector urbano después de las jornadas de capacitación. Para quienes ejercían en el sector rural se les capacitaba en el

Asimismo, la expresión currículo comienza hacer carrera en la política educativa y administrativa siendo clara su circulación en la normatividad colombiana, ya que desde ella se estructura el marco legal para las reformas que comienzan a imponerse en el orden nacional. Este proceso se inicia con la expedición de actos administrativos como: la Ley 143 de 1975 (nacionaliza la educación primaria y secundaria); Decreto 088 de 1976 (reestructura el sistema educativo y reestructura el MEN); Decreto 1816 de 1978 (crea los Centros Experimentales Pilotos -CEP-, a quienes se les encarga de organizar, ejecutar, controlar y evaluar la capacitación de docentes en servicio); Decreto 181 de 1982 (establece Mapa Educativo); Decreto 1419 de julio de 1978 (constituye el marco legal para el mejoramiento cualitativo de la educación formal en los niveles de pre-escolar, básica (primaria y secundaria), media vocacional e intermedia profesional.

Dicha situación llega a su máxima expresión con la *Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)*, cuya trascendencia tiene que ver con que, por segunda vez,⁸ se promulga una Ley general para la educación en Colombia. Pero, además, la nueva Ley toca aspectos relacionados con el currículo dado que lo define,⁹ lo estructura, lo regula y responsabiliza a las Secretarías de Educación del proceso de asesoría y vigilancia.

Ligado a las anteriores acciones desde la última década (años noventa) del siglo pasado, surge un nuevo ambiente académico caracterizado por: la creación de seis grupos de investigación¹⁰ que comenzaron a identificarse como colectivos dedicados a pensar el currículo; la creación de programas de posgrados; la inclusión en los programas de pregrado de procesos investigativos; y, la inserción en los programas de

programa Escuela Nueva y recibían materiales que consistían en el Manual del maestro y las guías por áreas para ser trabajadas por los alumnos con la orientación del docente.

⁸ La primera, se refiere a la Ley 39 proclamada por el congreso de Colombia el 26 de octubre de 1903, conocida como la “Ley Marroquín” y legisla sobre la Instrucción Pública.

⁹ Artículo 76°.- *Concepto de currículo*. Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudios, programas, metodología, 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 las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. Artículo 78°.- *Regulación del currículo*. El Ministerio de Educación Nacional diseñará los lineamientos generales de los procesos curriculares y, en la educación formal establecerá los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos, tal como lo fija el artículo 148 de la presente Ley. Artículo 79°.- *Plan de estudios*. El plan de estudios es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos.

¹⁰ Los grupos son: Innov-acción educativa (1997), Currículo, Universidad y Empresa -CUE- (1999), RED Universitaria evaluación de la calidad capítulo Colombia - RUECA- (1995), Didáctica de la Educación Superior -DIDES- (1996), Seminario de Formación Avanzada -SEPA- (1998).

educación superior de cursos y de líneas de investigación sobre currículo¹¹. No hay duda, que después de la década de los años noventa del siglo pasado hasta el día de hoy, la producción investigativa¹² y de reflexión que se autodenomina curricular ha aumentado considerablemente, lo que puede constatarse por el surgimiento de 42 grupos de investigación en el ámbito nacional (tabla 2), cuya preocupación está en perspectiva curricular. De acuerdo con los datos registrados en el Gruplac de Colciencias, los 42 grupos de investigación están conformados por 693 investigadores y 156 estudiantes, quienes hacen las veces de auxiliares de investigación (tabla 2).

En las producciones escritas que sobre currículo existen en Colombia, podemos ver una variedad de conceptos de los cuales se coligen diversos matices que van asociados: a la selección, organización y distribución de contenidos (Díaz (1998), López (1996)); al proyecto educativo que concibe y desarrolla la escuela (Goyes y Uscátegui (1996)); a resultados de acciones investigativas y evaluativas simultáneas (Malagón (2013)), a concebirlo como una tecnología (Martínez (1993)) entre otros. En consecuencia, las concepciones del currículo para el caso colombiano, no son sólo variadas sino además confusas desde los planteamientos de algunos/as autores/as.

Ahora bien, la imposición de la reforma curricular durante el periodo que abarca las tres últimas décadas del siglo pasado en Colombia, llevó a posturas críticas al respecto. Dentro de tales posturas, están las de autores/as como Mockus, Federici, Granés, Hernández, Charum y Castro¹³ (1985) y Mockus (1987), quienes hacen serios reparos a la *Reforma Curricular* implantada por el MEN, entre otras razones, por proponer un modelo de diseño instruccional, por la incoherencia entre los fundamentos y marcos generales del currículo por ellos propuestos, por dejar de lado en el proceso educativo la acción comunicativa y la acción comunicativa discursiva para acoger la acción instrumental y/o la acción estratégica Mockus (1987). En esta línea de las contradicciones, también se pronunció el Grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia -GHPHC-, hecho que se constata en Zuluaga (1987), quien como líder del Grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia, emprende un trabajo investigativo para rescatar la práctica pedagógica. De aquí se

¹¹ Al respecto sobre licenciaturas existen 12 programas en igual número de universidades (tabla 3) que ofrecen cursos sobre currículo; a nivel de posgrado, en cuanto a la maestría en educación se refiere, existen 13 universidades en donde a través de las líneas de investigación fortalecen el pensamiento curricular (tabla 4); y en el ámbito de los doctorados también se registran 10 universidades que desde sus líneas de investigación fomentan y profundizan el estudio sobre el currículo (tabla 5).

¹² A la fecha, producto de la investigación de los grupos se han identificado los siguientes productos: 94 libros, 28 capítulos de libro, 151 artículos de revista y 115 ponencias.

¹³ Equipo de investigación dirigido por Carlos Federici, conocido como Grupo Federici.

deriva quizás las primeras tensiones y enfrentamientos entre el discurso oficial y las voces alternativas ocasionado por la imposición de la reforma curricular; en tal sentido, probablemente este sería un comienzo de la posible configuración del campo del currículo dado que empieza a emerger un espacio relacional el cual está matizado por contradicciones y luchas que se dan en la confrontación de dos propuestas: la propuesta oficial del Ministerio de Educación Nacional que impone la renovación curricular y, la propuesta alternativa liderada por grupos de investigación y la Federación Colombiana de Educadores - Fecode-, cuyo centro de acción se impulsa desde la pedagogía. Sin embargo, es bueno precisar que ambas propuestas tenían un interés común: el interés por el mejoramiento cualitativo de la educación.

Precisa decir también, que en el ambiente académico que comenzó a posicionarse desde la década de los años noventa del siglo pasado, emerge la expresión campo del currículo, la cual circula en diferentes espacios académicos a través de discursos escritos sobre currículo y con diferentes connotaciones como podemos apreciarlo en los siguientes autores/as:

- Martínez Boom, Noguera y Castro (1994), elaboran la categoría campo del currículo y la toman como herramienta de análisis en su investigación, la cual se refiere a las transformaciones introducidas en la educación y la enseñanza en Colombia entre las décadas de los años cincuenta y sesenta del siglo pasado.
- López (2003, p. 1), cree que es necesario hablar del campo curricular, entendido no solo como el currículo sino como el espacio para estudiar el currículo y es taxativo en afirmar: que el “Campo Curricular en Colombia, entendido como el resultante de relaciones de fuerza entre agentes y/o instituciones en luchas por formas específicas de poder, político y cultural”.
- Díaz (1988), dimensiona el currículo en un espacio que emerge como consecuencia de la organización del conocimiento el cual transita de las disciplinas a las regiones para luego estacionarse en el campo; en este sentido, el concepto de campo respecto de la estructura curricular “debe tener una relación directa con la forma como se organizan o dividen las ciencias y una relación directa con las forma como dichas ciencias se relacionan en el currículo” (Díaz, 1988, p. 42).

- Agudelo y Mora (2012, p. 232), se refieren a este aspecto como “la llegada del campo del currículo desde desarrollos y avances generados en contextos externos, asesorías de organismos internacionales, aplicación de experiencias específicas, entre otros.”
- Malagón, Machado y Rodríguez (2013), como fruto del trabajo en la Línea de Investigación en Currículo y Universidad afirman que la construcción en sentido institucional del campo del currículo obedece a tres niveles de funcionalidad: un nivel general, un nivel específico y un nivel contextual.

De los elementos citados anteriormente, inferimos que:

- La existencia del campo del currículo obedece más bien a un legado del orden internacional; es decir, dada su existencia en el nivel internacional, el campo del currículo llega a Colombia y comienza a implementarse desde el MEN.
- No existen investigaciones que lleven a cabo un análisis hermenéutico-reflexivo sobre las producciones escritas de los autores/as más representativos/as de los grupos de investigación en Colombia en donde se aprecien sus posiciones y sus conceptualizaciones sobre el currículo y campo curricular, que permitan visibilizar las tendencias, orientaciones, tensiones y articulaciones entre los diferentes discursos sobre dicho saber.
- Se puede indagar si existen un proceso de configuración del campo curricular en Colombia a partir de la producción escrita de los/as autores/as más representativos/as de los grupos de investigación que desarrollan pensamiento curricular en Colombia (tabla 1).

Tal situación, origina la preocupación por identificar las producciones escritas de los/as autores/as más representativos/as del asunto citado; igualmente, invita a mirar y analizar las tendencias, orientaciones, planteamientos y conceptualizaciones sobre el currículo a partir de tales producciones escritas; precisa además, identificar espacios de formación que posibilitan el encuentro de dichos/as autores/as con las nuevas generaciones y determinar los medios de divulgación que emplean quienes más se han destacado en el campo curricular para socializar sus producciones escritas.

Tal incertidumbre causada por los vacíos suscitados debido a la falta de investigaciones en dicho tópico, permitió el surgimiento de la pregunta de investigación que orientó este estudio: ¿Cuál ha sido el proceso de configuración del campo curricular en Colombia entre los años 1994-2010?

Inquietud que nos hace comprender que no sabemos si la producción escrita sobre el currículo originada en Colombia ha desarrollado el pensamiento curricular y si toma distancia del discurso oficial; asimismo, desconocemos los grupos de investigación con producciones escritas sobre el currículo, lo que nos lleva a no tener una referencia sobre los/as investigadores/as que lo estudian y de ellos/as quienes son los/as más representativos/as tanto de los grupos como de Colombia en el saber curricular; de igual manera, hace falta conocer los conceptos sobre currículo y campo curricular que circulan en los discursos escritos producidos por autores/as colombianos/as, los/as autores/as que los/as influenciaron en sus producciones escritas, las tendencias, teorías o perspectivas curriculares que desde el advenimiento del currículo a nuestro país se han difundido en los diferentes espacios; igualmente, no se ha realizado un estudio de dichas producciones, pues ello nos develaría las tensiones y articulaciones entre los discursos curriculares surgidos en nuestro medio. Este panorama, nos permitió trazar la ruta que posibilitó desarrollar acciones que llevaron a tejer los hallazgos en tal sentido, proceso que implicó orientarse desde inquietudes como las siguientes:

- ¿Qué autores/as de los grupos de investigación que estudian el currículo en Colombia entre 1994 y 2010 son los/as más representativos/as?
- ¿Cuáles son las tendencias, orientaciones, planteamientos y conceptualizaciones que subyacen en las producciones escritas de los/as autores/as más representativos/as de los grupos de investigación que estudian el currículo en Colombia entre 1994 y 2010?
- ¿Qué tensiones y articulaciones subyacen en las producciones escritas de los/as autores/as más representativos/as de los grupos de investigación que estudian el currículo en Colombia entre 1994 y 2010?
- ¿Qué comprensiones pueden surgir a partir de la interpretación de las producciones escritas de los/as autores/as más representativos/as de los grupos de investigación que estudian el currículo en Colombia entre 1994 y 2010.

Ante esta circunstancia, nos propusimos interpretar la producción escrita de los/as autores/as más representativos/as de los grupos de investigación que estudian el currículo en Colombia entre 1994 y 2010, para dilucidar si existe un proceso de configuración del campo curricular. Situación considerada de relevancia porque realizamos un estudio apalancado en la reflexión metateórica sobre las producciones escritas de dichos/as autores/as. Este escenario nos permitió la recuperación de la memoria escrita de dichas producciones (libros y capítulos de libros), viajar por una ruta aprestados de un equipaje en donde además de los documentos escritos era importante acudir a la *espiral*, cual *círculo hermenéutico* que nos hizo vivir y respirar momentos de *interpretación, descripción y construcción de sentido*, porque creímos que acompañados de ella, era más factible aproximarnos, distanciarnos y explorar en profundidad dichos documentos. Profundización que nos hizo entender de otra manera los objetos discursivos como: campo, currículo, producción académica, espacios de formación, configuración y posibilitó cambiar la mirada y comprensión sobre el currículo, por cuanto existen otras teorías diferentes a la informada por el interés técnico, como la teoría curricular práctica, la teoría curricular emancipadora y la teoría curricular poscrítica diferentes a la difundida por el discurso oficial en nuestro país. En tal sentido, escrituramos un supradiscurso que muestra la configuración del campo del currículo en Colombia develado a partir de las producciones escritas de los/as autores/as representativos/as que investigan sobre currículo en Colombia en el periodo comprendido entre 1994 y 2010. Vale la pena advertir también, que quedan en perspectiva inquietudes cuyo tratamiento nos darían luces para la comprensión de las relaciones pedagogía y currículo, como las siguientes:

- ¿Existe o se ha fortalecido el campo pedagógico en Colombia entre los años 1994-2010?
- ¿Cuáles son las tensiones y articulaciones entre el proceso de configuración del campo curricular y el fortalecimiento del campo pedagógico en Colombia entre los años 1994-2010?

1.2. La antesala a la problemática curricular

El conjunto de realizaciones que preceden a la problemática curricular en el presente estudio las relacionamos desde los niveles internacional y nacional. Respecto del primer nivel, consideramos importante hacer la presentación con base en lo sucedido en los Estados Unidos de América por ser el

país en dónde emerge el campo del currículo y por su influencia del mismo en la educación colombiana; Gran Bretaña, porque allí se originó la nueva sociología de la educación que implicó un nuevo giro al curriculum; y, Latinoamérica, por la dependencia que esta región ha tenido de Estados Unidos.

En **Estados Unidos**, es reconocido por autores como Beyer y Liston (2001), Díaz Barriga (1994), y Suárez (1973) que el surgimiento del campo curricular data de más de cien años y en su configuración contribuyeron tradiciones académicas¹⁴ enfrentadas e irreconciliables (Lawn y Lean, 1985) o, a pesar de sus divergencias también tuvieron momentos de apoyo Pinar (1989). De acuerdo con Pasillas (1985), emerge un nuevo espacio al interior del sector educativo por parte de los educadores en donde: el curriculum se visibiliza como un escenario de la práctica educativa diferente, al calor de las tensiones entre los sectores sociales en conflicto por querer imponer sus intereses en la educación de la educación de los Estados Unidos. Sin embargo, Schwab (2008), Kemmis (1993), Apple (2008), realizan fuertes críticas al desarrollo del campo del currículo, las cuales situamos respectivamente en los términos siguientes:

- La falta de una metateoría llevó a la dependencia del campo del currículo de otras disciplinas y ha provocado su crisis; situación de la cual puede salir si se acude a modos de acción que se orienten por la modalidad práctica, la casi práctica y la ecléctica.
- La carencia de una metateoría implica la incompreensión del campo del currículo, puesto que su construcción es histórica y social, que debe ser estudiada y comprendida como tal; la ausencia de ésta provoca errores dado que se lo mira en el contexto del presente.
- La conformación y desarrollo del campo del currículo dejó de lado aspectos sociales, culturales y humanos como consecuencia del privilegio del esquema “medios–fines o procesos–productos” en búsqueda de la eficiencia; pero, el currículo como campo debe ubicarse como una “ciencia crítica”, dado que su función primordial es de tipo emancipatorio.

Al situarnos en **Gran Bretaña**, entre 1870 y 1944 se crea un sistema educativo de masas y al mismo tiempo la transición de poder del control por parte de la Iglesia al control por parte del Estado; se aquí se colige en primera instancia, que la educación de masas hacia 1870 se enfatizó en la educación elemental,

¹⁴ Lawn y Lean (1985) las denominaron como “racionalista, científico o científicista y la humanista”; mientras que Pinar (1989) las llamó: “tradicionalistas, empiristas conceptuales y reconceptualistas”.

para luego ponderarse en la educación secundaria en 1944 por la Ley de Educación; en ambos casos se concibió como proyecto de Estado el cual se enmarcaba bajo la ideología de: igualdad de oportunidades educativas (Cowen, 2005; Chitty, 1989). Ahora bien, con respecto al currículum escolar de acuerdo con (Williams, 1965), es el resultado de una serie de transacciones entre tres grupos: los *formadores de la industria*, quienes consideran la enseñanza de conocimientos, destrezas y actitudes importantes para la industria; los *antiguos humanistas*, que apoyan un currículum para las élites mediante un modelo basado en las disciplinas académicas; y los *educadores públicos* grupo conformado por los profesionales de la docencia, el movimiento sindical y los colectivos de padres adscritos al grupo de presión en favor de la educación estatal; pero, según Salter y Tapper (1981) puede también considerarse el grupo constituido por los *burócratas estatales*¹⁵. (Sarup, 1990, pp. 193-194)

Hacia la mitad de la década del sesenta del siglo pasado la sociología de la educación en Gran Bretaña no dio importancia al problema de estructuración y la circulación de los saberes escolares, dado que la tradición le había trazado el camino de realización de estudios relacionados con problemas del acceso a los estudios y de la movilidad social (Forquin, 1987, pp. 8-9). No obstante, en la misma década se institucionaliza la sociología de la educación y comenzó a formar parte de la formación de profesores, proceso en el cual fueron significativos los institutos de formación del profesorado, especialmente la Universidad de Londres donde enseñaba Basil Bernstein, situación que implicó un giro en los estudios que a futuro realizaron los sociólogos puesto que comenzaron a interesarse por lo que ocurría en las clases y en las escuelas; en otras palabras, les llamó la atención la “caja negra” de las instituciones escolares. En el estudio de este nuevo fenómeno fueron fundamentales los trabajos realizados por la sociología «interaccionista» americana, el «interaccionismo simbólico» llegado de Chicago y creado por George Herbert Mead. (Forquin, 1987, pp. 8-9). Bajo este marco a finales de la década de los años sesenta del siglo pasado, emerge en Gran Bretaña la sociología del currículo en un contexto general de transformación o de innovaciones pedagógicas las cuales se caracterizaron por:

¹⁵ Nota de la autora: “Salter y Tapper afirman que el Departamento de Educación y Ciencia, como aparato burocrático dominante, es el que controla cada vez más los procesos de cambio educativo. Nada dicen, en cambio, de las relaciones del Departamento con otros organismos estatales, como la *Manpower Services Commission*. No es de extrañar, por otra parte, que, dada su condición de weberianos, ignoren la relación entre Estado y capital. Salter-, B. y Tapper, T., *Education, Politics and the State*. Londres, Grant MacIntyre, 1981.” (Sarup, 1990, p. 194)

a) las demandas y propuestas tendentes a una mejora de la formación científica y tecnológica en la escuela (cf. los trabajos y proyectos de la Fundación Nuffield); b) la prolongación de la duración media de los estudios; c) el desarrollo de las escuelas secundarias polivalentes (los comprehensive schools), destinadas a acoger a alumnos de niveles escolares y extracciones sociales mucho más diversificados que en el pasado; d) la renovación de los contenidos y de los métodos de enseñanza tanto a nivel primario como secundario, y e) la creación en 1964 y el ulterior desarrollo de un organismo oficial (subvencionado a partes iguales por el Estado y por las autoridades educativas locales), que desempeñaría después un importantísimo papel de impulsión, coordinación y regulación de las innovaciones en materia de programas y de medios. (Forquin, 1987, p. 9)

De aquí se colige las tensiones entre “los «igualitaristas» y los «neELITISTAS» a propósito de la comprehensive school de un lado” y del otro lado, entre “la disciplinamiento y la integración de las disciplinas” (Forquin, 1987, p. 9). Tensiones que encontraron en G. H. Bantock¹⁶ y P. Hirst¹⁷, dos autores provocadores de dicho debate. Podemos decir entonces. En este sentido, la corriente denominada como nueva sociología de la educación se identifica por la oposición a la teoría funcionalista y positivista en general y de la sociología de la educación en particular. (Forquin, 1987)

Es notoria la influencia de la nueva sociología de la educación y la sociología del currículo en el contexto latinoamericano, especialmente en los países como Chile y Colombia de dónde son originarios Cristian Cox y Mario Díaz quienes fueron estudiantes dirigidos por Bernstein en sus estudios de doctorado en la Universidad de Londres.

Ahora bien, si nos situamos en el espacio **latinoamericano**, uno de los últimos estudios es el emprendido por Díaz Barriga y García Garduño (2014, p. 13) “Inserción y evolución del campo del currículum en

¹⁶ Bantock, estaba de acuerdo en la “incompatibilidad entre las exigencias de la alta cultura erudita, fundada sobre el alfabetismo y el pensamiento verbo-conceptual complejo, y las posibilidades u orientaciones cognoscitivas de la mayoría de los individuos, que dan prioridad a lo instintivo, lo sensitivo, lo concreto y lo inmediato.” (Forquin, 1987, p. 9).

¹⁷ Hirst, estaba de acuerdo con el acceso de todos los individuos a los saberes teóricos y conceptuales puesto que “el objetivo primario de toda educación consiste, según él, en el desarrollo de la razón, y este desarrollo, para cualquier persona, sólo es posible mediante el acceso al patrimonio universal de los grandes saberes fundamentales.” (Forquin, 1987, p. 9).

América Latina” a fines de la primera década del presente siglo; en dicho trabajo se contó también con la participación de investigadores de los diferentes países latinoamericanos quienes se apoyaron en un guión indicativo que incluía las siguientes temáticas: “cómo se introdujeron los autores curriculares y en qué momento particular de sus países; cómo arribó la teoría crítica y en su caso la poscrítica y posestructural; cuál es el grado de institucionalización del campo y si pueden reconocerse algunas etapas en la evolución del campo en su país”. Con base en dicha investigación se publicó el libro desarrollo del Curriculum en América Latina. Experiencia de diez países, publicación coordinada por los doctores Díaz Barriga y García Garduño. El capítulo 11: *Desarrollo del curriculum en América Latina. Lo que aprendimos*, es autoría de los coordinadores y en él se refieren a tres aspectos: Un saber sobre el debate curricular e internacional, lo que hemos aprendido del curriculum como campo conceptual y de práctica en América Latina y una reflexión final.

En el primer aspecto, *Un saber sobre el debate curricular e internacional*, los autores se refieren a la importancia que se le dio al conocimiento de la producción curricular en el mundo desarrollado lo que les permitió introducirse en la historia de la evolución del campo del curriculum en el orden internacional; así, mientras en Estados Unidos el debate se daba desde los aportes de autores como: Jackson (1968) quien planteaba lo pertinente con el curriculum oculto, Pinar (1975) proponía el modelo reconceptualista, Schwab (1969) planteaba acudir a la teoría práctica, casi práctica y ecléctica para recuperan el curriculum de su estado moribundo, dando así una apertura la discusión sobre la teoría deliberadora del curriculum en 1978 y Apple, Giroux y Mc Laren (1979) hacen sus aportes desde la teoría crítica; en los estados ingleses la discusión sobre lo curricular tuvo un matiz desde la nueva sociología, en ese sentido Young (1971) manifiesta el privilegio de unas asignaturas sobre otras en el plan de estudios, Eggleston (1979) se refiere a la imposición respecto a la selección de contenidos impuesta por la clase dominante, Stenhouse (1984) se refiere al rigor académico alcanzado por el campo del curriculum pero, desafortunadamente en ausencia de la práctica; además los textos producidos en los Estados Unidos no se adaptan al contexto de Gran Bretaña y Bernstein (1977) promueve la relación proyecto curricular y diversidad cultural a partir de su propuesta sobre pedagogía visible y pedagogía invisible. Asimismo, los autores se refieren a España donde destacan los aportes Gimeno Sacristán quien controvierte la propuesta eficientista de Coll quien reinterpreta a Tyler con su propuesta socioconstructivista donde plantea los aprendizajes factuales, procedimentales y actitudinales.

El segundo aspecto, relacionado con *lo que hemos aprendido del curriculum como campo conceptual y de práctica en América Latina*, los autores manifiestan cómo el campo del curriculum ingresa a Latinoamérica difundiendo la perspectiva tyleriana desde donde se avizoraba modernizar los sistemas educativos, al constituirse en “una forma de penetración cultural, asociada al pensamiento conservador y, en ocasiones, estrechamente vinculada a los proyectos educativos que establecieron los gobiernos militares establecidos en algunos países de sudamérica” (p. 369); así, se desplazó la perspectiva didáctica que se desarrollaba entre la tensión de la concepción humanista e instrumental, que hacia las décadas de los años cincuenta y sesenta del siglo pasado sufría una crisis conceptual. Precisa señalar, que la implantación del curriculum fue particular en cada país latinoamericano, mientras en algunos se hizo a través de los Ministerios de Educación como en Colombia, Argentina, Costa Rica y República Dominicana; en otros, fue agenciado por los gobiernos militares de la época como en Brasil, Chile y Uruguay. Obliga también, mencionar el papel de las universidades respecto a la implantación del curriculum, pues si bien es cierto que algunas en principio sirvieron como vehículo de difusión de dicha propuesta, también lo es el hecho de que en ellas se conformaron grupos de investigación para el desarrollo conceptual del campo, siendo una base importante para el surgimiento de los posgrados, desde las dos últimas décadas del siglo pasado. Exige también destacar la importancias de los grupos de investigación y los académicos por su compromiso con la tradición humanista desde donde se fundamentaba la formación del individuo y de su ciudadanía, concepción muy distante de la liderada por los gobiernos de turno cuya tarea era la de implementar “la teoría por objetivos y el modelo de planificación de la enseñanza” (p. 371); es decir, emerge la tensión entre la modernización de la educación que prometía la eficiencia y la formación de las personas para la ciudadanía. En síntesis, podemos decir que el advenimiento del currículo en América Latina se da desde la implementación de la teoría curricular técnica agenciada por los gobiernos de Estados Unidos, los organismos internacionales, los gobiernos militares, los Ministerios de Educación de los diferentes países latinoamericanos y algunas editoriales que actuaron durante las décadas de los años cincuenta, sesenta y setenta del siglo pasado; sin embargo, la resistencia encontrada en los grupos de investigación, intelectuales, organizaciones de maestros/as dieron apertura a la interpretación de otros/as autores/as que se ubicaban en perspectivas como la constructivista, la teoría práctica, la teoría crítica, proceso que comienza a configurarse en los años setenta desarrollándose con mayor intensidad hacia finales de la década de los años ochenta y década del noventa del siglo pasado. En esta última década, también

podemos encontrar huellas de la teoría poscrítica en las nuevas propuestas curriculares, la cual es muy incipiente todavía.

Bajo este marco, referenciamos de manera particular los desarrollos del campo del currículo en algunos países latinoamericanos tales como: México, Argentina y Brasil.

Al ubicarnos en el espacio educativo **mexicano** consideramos importante los trabajos de Díaz Barriga (1985, 2003, 2007), De Alba (1991) y Barrón, Chehaybar y Kuri, Morán, Pérez, Ruiz, y Valle (2010). Así visibilizamos que el currículo irrumpe en los primeros años de la década del setenta irradiando el pensamiento educativo estadounidense a través de la educación superior; quizá, porque cada universidad tiene la obligación de elaborar sus proyectos curriculares específicos desde el nivel de la Educación Superior para difundirlo luego a otros lugares (niveles de Preescolar, Básica y Media) Barrón *et al.* (2010); en consecuencia, entrevemos la incorporación del modelo curricular, la generación de alternativas al modelo y la vinculación de la teoría crítica (Díaz Barriga (1985); incorporación que según De Alba (1991), refieren en relación con la teoría crítica dos dimensiones: la concepción del campo del curriculum respecto de su formulación y desarrollo de propuestas por una parte, y por la otra, en cuanto a su origen y desarrollo del mismo; igualmente, presenta una visión general del desarrollo del campo del curriculum en México a partir de la Influencia hegemónica del pensamiento norteamericano y la génesis del discurso crítico.

Hacia el año 2003 de acuerdo con el estudio, *El estado del conocimiento sobre la investigación curricular de la década de los noventa en México*, coordinado por Díaz Barriga, se indagó sobre temas como: Conceptualización de la esfera de lo curricular; Desarrollo del currículo; Procesos y prácticas curriculares; Currículo y formación profesional; Evaluación curricular, llegando a algunas conclusiones relacionadas con:

- la presencia de diferentes escuelas de pensamiento, que además de compartir algunos elementos, también muestran tensiones y luchas con los demás campos;
- evidencias sobre la filiación de algunos investigadores a determinadas tradiciones e intereses académicos;
- la significancia de la producción en este campo la cual circula en revistas y libros resultados de investigaciones;

- la confirmación de que la investigación curricular tiene dominancia en la educación superior;
- que el proceso investigativo en este campo marca una diferencia con el ámbito internacional respecto de estudios sobre procesos educativos, curriculum oculto, vida escolar;
- que en las instituciones educativas el tono de la época fue de corte técnico y focalizado en la intervención y solución de problemas concretos, se evidencia una producción en el campo muy alta;
- la detección de situaciones que hacia futuro hay que mejorar como es lo que tiene que ver con algunas producciones donde la “reflexión conceptual es pobre, repetitiva o contradictoria”, la falta de articulación del conjunto de académicos que trabajan en el ámbito del currículo lo cual se expresa en la dificultad de hacer escuela de pensamiento.

Continuando con Díaz Barriga (2007), en su texto *Curriculum entre utopía y realidad*, presenta las tensiones conceptuales de esta disciplina, su origen y la evolución de las dos vertientes¹⁸ irreconciliables que le dieran vida, para luego pasar a un estado de la mundialización del campo del currículo; después trata la manera de enfrentar los planes de estudio en el contexto de las políticas de calidad para la educación, aborda el enfoque de competencias en la educación desde la pregunta ¿Una alternativa o disfraz de cambio?, muestra a partir de un recorrido de los valores en la historia del pensamiento educativo una forma de enfrentarlos en el debate curricular, enseña la factibilidad de la articulación entre diversidad cultural y currículo para finalmente adentrarse en la evaluación curricular y evaluación de programas con fines de acreditación. Cercanías y desencuentros. En cuanto al campo curricular el autor expresa que este ocurre como consecuencia de

la existencia de una amplia literatura; la atención a diversos objetos de estudio en el ámbito escolar: la selección, organización y distribución de contenidos en unas perspectivas; la realidad áulica; las fracturas, discontinuidades que en cada grupo escolar se generan; las distancias entre el currículo pensado, el enseñado y el vivido, así como sobre los aprendizajes valorativos no intencionados reclaman reconocer la existencia de una producción conceptual articulada a partir de

¹⁸ “Una, vinculada a los procesos educativos, las experiencias escolares y el desarrollo de cada estudiante”, liderada por Dewey y la otra, “más cercana a las instituciones, es decir, a la necesidad de establecer con claridad una secuencia de contenidos que fundamenten la elección de los temas de enseñanza” propuesta por Bobbit (*The curriculum*, 1918) y fortalecida por el trabajo de Charter (*Curriculum construction*, 1924). (Díaz, 2007, pp. 19-20)

una disciplina, en relación con ella y con la tarea de dar cuenta de ella. (Díaz Barriga, 2007, pp.16-17)

Huellas de la irrupción del currículo, además las encontramos en Argentina y Brasil en donde algunos/as autores/as han indagado en lo referente al campo curricular en esos países.

En este orden de ideas, al ubicarnos en **Argentina** de acuerdo con Feeney (2014, pp. 16-17), la teoría curricular comienza a difundirse a mediados de la década de 1960, su implementación fue agenciada por la política internacional de los Estados Unidos “Alianza para el Progreso” y la acción de organismos internacionales como la Organización de los Estados Americanos (OEA), la UNESCO, la International Evaluation Association. (Feeney, 2014, pp. 16-17). Dentro de esta acción juegan un papel muy importante las Empresas Editoriales como Troquel, El Ateneo, Kapelusz, Marymar, Paidós o Losada que traducen las obras de autores americanos como R. Tyler, H. Taba, R. Doll, H. Johnson, J. Schwab, B. Bloom, W. Ragan. Asimismo, en 1974, la editorial Marymar publica una colección de tres libros dedicados al currículum:

Desarrollo del curriculum. (1974, Original en inglés, 1972), Curriculum y Técnicas de Edición. (1974, Original en inglés, 1972), El curriculum para 1980. (1974, Original en inglés, 1972) y Curriculum y dirección de institutos de enseñanza. (1974, Original en inglés, 1972).

De acuerdo con Palamidessi y Feldman (2003), la incursión y desarrollo del curriculum en Argentina se sintetiza en cuatro periodos: primero, estuvo monopolizado y bajo control del Estado por el Consejo Nacional de Educación de Planes Estudio y Programas (1880-1960); luego se activó por la reforma de la estructura del sistema educativo y modernización del Estado consolidándose así, una dirección científica en los estudios, la aparición de los expertos y de la teoría curricular, (1960-1975); dicho proceso fue discontinuado en el tercer periodo (1976-1983) como consecuencia de la dictadura militar que se distinguió por la represión política y la congelación del debate educativo y curricular; finalmente, entre 1984 y el año 2000, con el retorno a la vida constitucional y las reformas educativas se lleva a cabo una proliferación de pensamiento del currículo.

La dinámica generada por el desarrollo del pensamiento curricular motivaron a Cappelletti y Feeney (2001)¹⁹, a indagar sobre la posibilidad de constitución de un campo de estudios sobre el currículum que en sus tesis de maestría se propusieron (década del 90 del siglo pasado); en consecuencia, reconocen la existencia de una vasta producción curricular perteneciente a autores del orden internacional, que unida a la creación de revistas especializadas y realización de congresos nacionales e internacionales sobre dicha temática dan muestra de la consolidación del campo dado que los estudios curriculares producen un objeto que es el currículum y un discurso acerca del mismo. No obstante, consideran que el campo curricular tiene una autonomía baja y una frágil estructura respecto de otros campos disciplinares con más tradición como por ejemplo la Didáctica. En cuanto a rasgos del campo del currículum encuentran:

- Un notable fraccionamiento de los saberes con respecto al currículum: los discursos relevados dan cuenta de una amplia variedad de temas con poco desarrollo sobre los problemas teóricos del campo.
- No existe un grado de capital acumulado, un capital específico cuya posesión funcione como requisito para ingresar al campo.
- La mayor parte de las producciones sobre currículum, versan sobre diseño o innovación curricular.
- “Satelización”²⁰ del discurso a propósito del currículum en la Argentina.

Respecto de la llegada del currículum a **Brasil**, destacamos autores/as como Antônio Flávio Barbosa Moreira (2008, 2001), Rosa Fátima de Souza (1993), Tomaz Tadeo Da Silva (1999), Alice Casimiro y Elizabeth Macedo (2014), quienes han realizado aportes significativos al desarrollo del campo del currículo en Brasil. Siguiendo a Barbosa Moreira (2008), encontramos que los orígenes del campo del currículo en Brasil datan de los años veinte y treinta como consecuencia de las transformaciones socioeconómicas, culturales, políticas e ideológicas, siendo importante en este proceso el Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), creado en 1938 y el Programa de Assistência Brasileiro-Americana à

¹⁹ El artículo de estas autoras recoge los trabajos: “*El campo del currículum en Argentina: un análisis de los documentos oficiales sobre el currículum a partir del año 1990*” (Cappelletti); y “*El campo del currículum en Argentina: un análisis del discurso de los pedagogos argentinos sobre el currículum para el período 1983-1998*” (Feeney), que corresponden a las tesis de grado para optar al título de maestría en Didáctica. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

²⁰ Satélite: (Del latín “satelles,-itis”: miembro de una escolta) Se aplica al estado o país teóricamente independiente, pero, de hecho, sujeto a la tutela de otro más poderoso, generalmente vecino suyo. *Diccionario de uso del español María Moliner*. Madrid, Gredos (1994). Tomo II. (Cappelletti y Feeney, 2001, p. 9)

Ensino Elementar (PABAE). Desde ese instituto las reformas y el enfoque curricular desarrollado inician una tradición epistemológica con base en las ideas de Dewey y Kilpatrick, que fueron muy influyentes en el escenario educativo brasilero hasta el inicio de la década del sesenta. Sin embargo, desde PABAE, las orientaciones dadas estaban alineadas dentro del tecnicismo, situación ratificada por Rosa Fátima de Souza (1993), cuando afirma que el campo del curriculum se instaló después de la Reforma Universitaria (Ley 5.540/1968) al interior de las facultades y universidades como campo de enseñanza e investigación, siendo influenciado por la teoría curricular de corte tecnicistas, que en palabras de Casimiro y Macedo (2014, p. 93), significa “énfasis en la racionalidad tyleriana y, en algunas áreas específicas como las ciencias naturales, en el cognitivismo de Bruner y Ausbel”; discurso que circula con mayor énfasis entre los años 1950 y 1970, periodo en el cual el campo del curriculum adquiere mayor fuerza en Brasil bajo la influencia norteamericana. La existencia de experiencias autóctonas desvirtúa el hecho de que el pensamiento curricular americano sea visto como monolítico y réplica de la tendencia americana. En este sentido, Barbosa Moreira, afirma que el desarrollo del currículo en el Brasil estuvo influenciado tanto por la tendencia mecanicista, como por la progresista.

Barbosa Moreira, presenta además, un enfoque triangular mediante el cual sintetiza el desarrollo del campo del currículo que contempla: a) las condiciones internacionales relacionado con la transferencia del campo del currículo de los Estados Unidos a Brasil; b) las condiciones societarias, que abarca los contextos sociocultural, económico y político; y, c) las condiciones procesuales conformada por los contextos ideológico e institucionales de la disciplina, tales como: instituciones, cursos, programas, agencias de investigación, asociaciones eventos académicos, reformas educativas, tendencias de la disciplina, etc.

Vientos de transformación se perciben en el campo del curriculum hacia los años ochenta del siglo pasado, al incorporarse en la producción académica brasilera la perspectiva crítica del currículo. Situación que permitió una reinterpretación de los autores extranjeros a la luz de la realidad brasilera, que brindó elementos legados de la producción auténticamente nacional en el campo de la educación. Así, de Souza (1993), identifica tres tendencias en la producción académica del campo del currículo en Brasil: un enfoque sociológico, fundamentado en el marxismo y neomarxismo expresión de la Nueva Sociología de la Educación; un enfoque humanista, a partir de los aportes de Giroux y Freire; un enfoque fenomenológico,

desarrollado por Joel Martins (p. 126). La relación con estos enfoques producen una oxigenación al campo del curriculum y como resultado de dicha relación, en las dos últimas décadas del siglo pasado el pensamiento crítico fue hegemónico tanto en la teoría como en la política curricular en el Brasil; sin embargo, dicho auge fue debilitado por los cuestionamientos realizados desde las ciencias sociales, los estudios culturales, las teorías feministas y por la introducción de los estudios del contexto cotidiano en el aula. Lo anterior muestra, como comienza a configurarse nuevas líneas de pensamiento que promueven la posibilidad de una teoría curricular que pueda ocuparse de la inversión de las relaciones jerárquicas entre “la teoría y la práctica” ante “la crisis de la Modernidad, que considera una crisis que ocurre en el mundo del trabajo, en la producción científica y en el cuestionamiento de la razón como una forma privilegiada de comprensión del mundo.” (Casimiro y Macedo, 2014, p. 94)

En la actualidad, toma mayor énfasis las perspectivas posestructurales, aunque se conservan huellas de los enfoques marxistas; énfasis que atendería el llamado que hace De Sousa (1993, p.126) en el sentido de apoyarse en la comprensión de la cultura brasilera actual, lo que implica considerar en el currículo asuntos relacionados con: clases, género, raza; el desarrollo científico y tecnológico; ecología, moral y ética; además, considerar la dimensión corporal, artística y lúdica que envuelven el acto educativo. Posiblemente, por esta situación Barbosa Moreira (1990) intuye que el campo del curriculum en la década de los años noventa se acerca a una situación de crisis: dispersión, sofisticación teórica, una reducida visibilidad en las escuelas. Ante el llamado de De Sousa y el asombro de Barbosa Moerira, es significativo el aporte de Tadeo Da Silva, quien en su libro Documento e identidades trata las teorías tradicional y crítica, pero también realiza un avance en lo que implica una mirada al currículo desde las teorías poscríticas respondiendo así a De Sousa (1993), al estudiar el fenómeno del multiculturalismo, la pedagogía feminista, el currículo como narrativa étnica y racial, la teoría “queer”. Afirma, que las implicaciones de las teorías posmodernas (postestructuralismo, poscolonialista, culturales) para el currículo se derivan de la desconfianza provocada por el pensamiento moderno en lo relacionado con: razón iluminista, progreso acumulativo, axiomas incuestionables, sujeto racional, libre y autónomo. En síntesis, el autor concluye que el currículo es una cuestión de “*saber, poder e identidad*”; pues, desde las teorías críticas se puede enseñar que el poder está en todas partes y que es multiforme, pero no nos dejan olvidar, entretanto, que algunas formas de poder son más peligrosas que otras, la determinación económica y la búsqueda de libertad y emancipación; y desde las teorías poscríticas, significa cuestionar y/o ampliar lo

que la modernidad nos legó; por tanto, para el autor es imposible concebir el currículo ingenuamente, desvinculado de las relaciones sociales de poder.

Casimiro y Macedo (2014), también se refieren a la polarización *estructura y acción*, dualismo que tensiona los abordajes *estructuralistas e interpretativos*, porque desde los primeros se producen reglas para la acción del sujeto apocando el papel de la agencia humana y desde los segundos, se trata con mayor profundidad la agencia humana pero queda en deuda sobre la manera como se interrelaciona con las estructuras sociales. Además, las autoras visibilizan que es a partir de la teoría del discurso que se posibilita entender las relaciones estructura-acción, de manera no dicotómica como ocurren con otras teorías del campo del curriculum, al trazar una ruta que lleve a la constitución del discurso como una estructura descentrada. (Casimiro y Macedo, 2014, p.101)

Referente a los antecedentes de orden **nacional**, referenciamos autores/as que toman distancia del discurso curricular oficial por una parte y por la otra, autores/as que al concebir el currículo como un espacio más amplio lo asimilan como campo; en este sentido, han contribuido a movilizar los debates académicos sobre el currículo: Mockus (1987), Vasco (1993), Díaz (1993), López (1996, 1997, 2001), Martínez Boom (2003) y Malagón *et al.* (2013) por sus producciones escritas como lo veremos más adelante. Podríamos decir que el “florero de Llorente” fue la imposición de la Reforma Curricular, la cual se gesta e implanta en las décadas de los años setenta y ochenta. Esta situación deriva en los debates, enfrentamientos y movilizaciones realizadas por la Fecode, las universidades, grupos de investigación y maestros y maestras; de este proceso, precisa rescatar los discursos académicos que circularon en esa época y que para nuestro caso se enfocan en autores/as que movilizaron el pensamiento sobre el currículo.

En este sentido, Mockus (1987) hace serios reparos a la renovación curricular impuesta por el MEN y en su conferencia *Presupuestos filosóficos y epistemológicos del privilegio del currículo*, presenta cuatro temas: formación de una concepción centrada en el currículo; presupuestos filosóficos básicos del voluntarismo curricular; aspectos problemáticos de la noción de currículo y del énfasis en el cambio curricular como estrategia de cambio educativo; y, consideraciones sobre la noción de racionalidad. Una de sus conclusiones se refiere a que en la educación se pueden dar tres clases de acciones: la acción

instrumental, la acción estratégica y la acción comunicativa. Como lo acontecido con la reforma curricular es que los procesos educativos van direccionados hacia una racionalización de acción instrumental, la educación no puede alcanzar legitimidad sino a partir del cultivo de la acción comunicativa y de la acción comunicativa discursiva. En el apéndice 1, narra la manera cómo a partir de los años sesenta del siglo pasado, emerge un movimiento de varios autores que develan “la distancia entre lo formalmente dispuesto y los procesos reales y ponen de relieve la diferencia entre lo explícito y lo implícito” (p. 163); en consecuencia, el currículo va en perspectiva de explicitar y pensar críticamente las prácticas existentes a fin de buscar medios y métodos para transformarla.

Díaz (1993) movilizó el debate académico y fue punto de referencia tanto para sus seguidores como para sus contradictores; presenta la noción de campo intelectual de la educación, categoría mediante la cual pretende

explicar cómo el campo educativo es un escenario de luchas internas por la hegemonía de grupos intelectuales, que pugnan por el control de las posiciones y las orientaciones discursivas en el campo, y un escenario para la recreación de los conflictos del –y con- el campo político. (p.2)

En tal sentido, en la constitución del campo confluyen posiciones, relaciones y prácticas entre los agentes quienes producen discursos acerca de lo educativo y de sus prácticas. Así, el campo intelectual de la educación “está constituido por las posiciones, relaciones y prácticas que surgen entre categorías de agentes especializados en “principios de comunicación dominantes” y en la producción del discurso acerca de lo educativo y de sus prácticas” (p. 7). Desde aquí, Díaz asimila al campo pedagógico como un espacio en donde se realizan la transmisión del discurso educativo y sus prácticas (Díaz, 1993, p. 4). En este orden, en el campo pedagógico actúan los maestros/as no como productores, sino como lectores/as con la función de explicar el conocimiento que otros producen; es decir, reproducen el discurso legitimado a través de la práctica pedagógica, dado que ellos vienen siendo especialistas, más portadores que productores de conocimiento; en relación con el campo curricular lo concibe en relación con las ciencias y los campos de formación, siendo básico para su desarrollo instituir los principios de interdisciplinariedad y transdisciplinariedad

Desacuerdos con el discurso oficial que igualmente se registran en López (1996, 1997, 2001) y su contribución se refleja en la construcción de una ruta enfocada hacia la modernización curricular en Colombia, y en su proceso va depurando la deconstrucción del concepto de currículo, e identifica también algunas tensiones que afectan el desarrollo institucional de la educación superior colombiana; plantea su propuesta Programa de Acción Cultural Alternativo -PACA-, la cual se aplica en varios programas de licenciaturas en algunas universidades colombianas; en dicha propuesta concibe el modelo pedagógico sustentado en tres sistemas de mensajes: el curriculum, la pedagogía y la evaluación. Es de destacar que lo novedoso de su propuesta son los núcleos temáticos y problemáticos, porque desde ellos se posibilita pensar y desarrollar las funciones sustantivas de la universidad (investigación, docencia y extensión) como unidad de materia para el desarrollo de los programas de formación, situación que llevaría también a pensar y realizar la teoría y la práctica como unidad. López al apoyarse en Bourdieu, asume la existencia del campo curricular y expresa que el campo es “el resultante de relaciones de fuerza entre agentes y/o instituciones en luchas por formas específicas de poder, político y cultural” (2001, p. 1) y entiende cómo en Colombia los problemas, tensiones o puntos de quiebre son materia obligada cuando se trata de la deconstrucción y la construcción de opciones de cambio; pero, dicha asunción sobre el campo curricular no obedece a estudios que demuestren que dicho campo existe en Colombia.

Inconformidades que encontramos en Martínez Boom *et al.* (2003), pues para ellos la irrupción del currículo en Colombia se da en tres etapas: a) como un conjunto de experiencias institucionales por fuera de la escuela (SENA, ACPO y el FCP); b) mediante acciones realizadas por la Misión Pedagógica Alemana de 1965 que invaden la escuela a través de la difusión de la tecnología; y c) se extiende mediante el diseño instruccional. Acciones que llevan a pensar la educación en forma hegemónica desde el modelo curricular impuesto. Además, al referirse al campo del currículo, lo toma en primera instancia como una categoría metodológica que

designa un espacio de saber en dónde se inscriben discursos (teorías, modelos), procedimientos y técnicas para la organización diseño, programación, planificación y administración de la instrucción, bajo el principio de la determinación previa de objetivos específicos planteados en términos de comportamientos, habilidades y destrezas, y con el propósito central de obtener un aprendizaje efectivo (p. 27).

Asimismo, manifiesta que de ser un hecho reciente difundido por el campo de la educación en nuestro país, penetró ligado a los discursos y prácticas de la estrategia del desarrollo y la planificación implantada en la década de los años 50. En cuanto al campo del currículo, parafraseando a Apple (2008), afirma que el surgimiento va ligado al problema del control social y a la estructuración de una comunidad homogénea en términos culturales y sociales.

En los distanciamientos con el discurso oficial también hacemos mención de Malagón (2005) y Malagón *et al.* (2013). Quienes encuentran serias fracturas en la relación universidad sociedad y al visibilizar el currículo como un puente en esa relación, consideran de importancia la perspectiva integral en donde el currículo se dimensiona “como un proceso de formación articulado a los contextos sociales, culturales, políticos, científicos, en constante interacción y movimiento, y sustentado en la investigación y la proyección social”, Malagón *et al.* (2013, p. 68). Finalmente, en Malagón *et al.* (2013) encontramos producto de un trabajo investigativo lo referente al campo del currículo en Colombia en donde la construcción en sentido institucional de dicho campo obedece a tres niveles de funcionalidad: un nivel general, un nivel específico y un nivel contextual, situación que no está en concordancia con lo planteado en la presente propuesta dado que ellos no tienen como base de su proceso investigativo las producciones escritas de los autores/as más representativos de los grupos de investigación que estudian el currículo en Colombia.

Ya habíamos registrado que Vasco lo considerábamos cercano al discurso oficial, dado que fue asesor del MEN en el proceso implementación del Programa de Mejoramiento Cualitativo de la Educación; sin embargo, en Vasco (1993), en su ensayo Currículo, pedagogía y calidad de la educación, muestra a partir de un mapa o plano de ese territorio conceptual, tensiones configuradas en los ejes, de los procesos y de los discursos; el primero, refiere la tensión entre la formación y la educación (eje vertical) y el segundo, representa la tensión entre pedagogía y currículo (eje horizontal). Concibe el currículo como discurso en el cual se inscriben los currículos específicos que son inherentes a las modalidades de educación como institucionalización de la formación; en consecuencia, institucionalización y discurso curricular cohabitan y éste no se da “sin una selección y especificación de los procesos formativos, que configuran precisamente cada modalidad institucionalizadas que llamamos “educación”, tal vez con algún adjetivo restrictivo” (p.22). Además, toma distancia de los/as autores/as que afirman que el discurso curricular nació en la posguerra

de 1945, o, con la industrialización en los Estados Unidos a comienzos del siglo XX con Dewey, Charters, Bobbitt y otros clásicos del currículo.

En Mora (2012), encontramos un apartado referido al *Campo intelectual del currículo en Colombia* cuya intención era la de “identificar aquellos curriculistas colombianos, quienes con sus producciones lo han enriquecido” (p. 206). Sin embargo, dicha iniciativa queda inconclusa y se limita a tres autores: López (1989, 1995), Góyes y Uscátegui (1996) y Díaz (1993, 2000, 2002). Precisa decir que Mora (2012) toma el concepto de campo apoyado en Díaz Barriga (2002) y lo visibiliza como ya existente en Colombia; en consecuencia, apreciamos que dicho concepto también es legado del campo internacional y no como resultado de un proceso investigativo en Colombia.

Montoya (2010), en su artículo *El campo de los Estudios curriculares en Colombia*, manifiesta

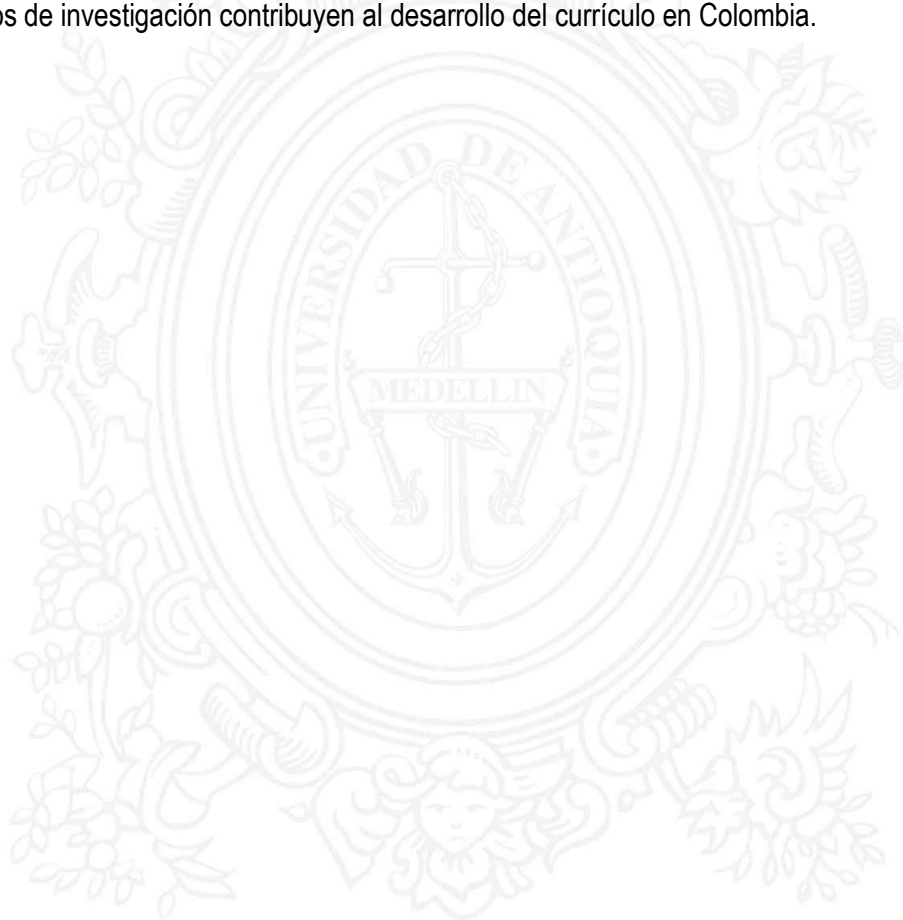
“ha existido poco interés en el currículo como campo de estudio”

“La debilidad del currículo como campo de estudio es también aparente en la producción de artículos y libros especializados en currículo. La producción es tan escasa que no puede identificarse como un campo en sí mismo”

Es de señalar que la autora no muestra estadísticas al respecto; sin embargo, afirma que existen “varias iniciativas recientes que nos permiten pensar que el campo está emergiendo”; además, reconoce que el estudio por ella presentado está incompleto. Precisa también indicar que la autora no presenta un concepto del campo del currículo y en su texto escrito se percibe como ya existente o en proceso de configuración. En tal sentido, suponemos que al referirse al campo del currículo la designación al igual que otros/as autores/as, la hace como legado del nivel internacional y no porque ha comprobado de que existe en Colombia.

Con los hechos presentados en el orden nacional, visibilizamos, la irrupción, conceptualización, desarrollos, tensiones y articulaciones respecto del concepto de currículo que se van alineando hacia el discurso oficial o marcando distancias con ese discurso; de igual manera, circula en los discursos de algunos/as autores/as el concepto de campo curricular y podríamos decir que posiblemente comienza a

configurarse a la luz de las tensiones, articulaciones y confrontaciones entre el discurso curricular oficial y el discurso alternativo representado por la Fecode, grupos de investigación, intelectuales,... etc.; pero, desde los/as autores/as referenciados/as se entrevé como heredado del campo curricular internacional por una parte, y por la otra, las investigaciones realizadas no exploran la producción escrita de autores/as que desde los grupos de investigación contribuyen al desarrollo del currículo en Colombia.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

CAPÍTULO 2. EL CAMPO, TELÓN DE FONDO EN LA FUNDAMENTACIÓN DE LA CONFIGURACIÓN DEL CAMPO CURRICULAR EN COLOMBIA

La expresión “telón de fondo”, la podemos interpretar como conjunto de conceptos que hilados se transforman en red, la cual sirve de base y al mismo tiempo deja ver su influencia en el proceso de escansión, aplicado a la comprensión de la producción escrita de los/as autores/as más representativos/as de los grupos de investigación que estudian el currículo en Colombia. En tal sentido, emergen conceptos como: campo, configuración y metateoría; conceptos, que en nuestro estudio son nodales en la conformación de un *corpus teórico* que da sustento a nuestra investigación por lo siguiente: el primero, nos agudiza los sentidos para develar posturas, autores/as base, conceptos (currículo, campo curricular), tensiones y articulaciones en los discursos escritos sobre currículo; el segundo, nos invita a rastrear huellas, vestigios, hitos en dichos discursos; y, el tercero, permite tejer los hallazgos para crear un supradiscurso sobre el proceso de configuración del campo curricular en Colombia. El viaje emprendido a través de la exploración como ruta que resultó de andar y desandar en los discursos curriculares escritos, nos llevó de visita a diversos/as autores/as y logramos instalarnos en las producciones de Bourdieu, Ritzer y Ortiz, entre otros: respecto del primero, intentamos comprender el *concepto de campo* para lo cual revisamos su producción escrita correspondiente a los años 1990, 1995, 1997, 1998, 2000, 2002 y 2011; en cuanto al segundo, rastreamos en su producción el concepto de *metateoría*, y para ello exploramos sus producciones de los años 1993, 1998; y, referente al tercero, le seguimos la huella al concepto de configuración en su producción del año 1999.

2.1 Concepto de campo

El viaje iniciado mediante el cual indagamos el concepto de campo a partir de su génesis, nos llevó al encuentro con Koselleck (2004), quien en la historia conceptual muestra la importancia y necesidad de los conceptos. Sentimos la curiosidad de que para abordar la expresión *concepto de campo* había que pensar lo que implicaba también el término **concepto** y es allí donde entra a jugar un papel importante Koselleck; en este horizonte, referirse a los conceptos significa dar una mirada a aquellos conceptos que se han elaborado, sostenido, evolucionado y pervivido en la trayectoria del campo del saber en el que surgieron o ayudaron a conformar, y su desarrollo ha contribuido a la potenciación de su campo. Ellos son significativos

porque están impregnados tanto de las vidas particulares como colectivas, mediante los registros realizados sobre sus vivencias, individuales o grupales; en este sentido, Kosselleck (2004) expresa que los conceptos son significativos:

para efectuar o acumular experiencias, es decir, para integrarlas en la vida de cada uno, se necesitan conceptos, pues los conceptos permiten guardar y retener las experiencias incluso cuando éstas ya se han desvanecido. Uno necesita conceptos para saber lo que sucedió, para almacenar el pasado en el lenguaje y para integrar las experiencias vividas en sus capacidades lingüísticas y en su comportamiento. Gracias a ello podemos entender lo que ha sucedido y estar en condiciones de adaptarnos a los desafíos del pasado. Y de este modo podemos prepararnos para los sucesos venideros, o incluso anticiparnos y evitar que tengan lugar. (p.28)

La significancia de los conceptos está dada por la integralidad de la palabra misma, al contemplar la experiencia y el contexto del cual emergen; los conceptos connotan un campo semántico mucho más complejo que los libera de quedar limitados únicamente al ámbito de su definición y en consecuencia, nuclea diversos contenidos significativos puesto que al representar la pluralidad de la realidad y de experiencia históricas, en ellos confluyen significaciones y significados, lo que indica que un concepto forma parte de la polivocidad de una palabra que logra unificar en sí, la totalidad del significado (Kosselleck, 1993).

Por lo tanto su análisis debe permitir la inclusión de los cambios dados por el proceso o devenir histórico, de una doble manera, asumiendo el concepto como indicador de relaciones (“Indikator für Verhältnisse”), e igualmente, como factor, productor o agente de cambio de las relaciones y/o en las relaciones (“Faktor in Verhältnissen”). (Pantín, 2007, p.26)

He ahí la importancia de los conceptos, puesto que pueden circular como agentes de cambio de las relaciones y facilitar la interacción con otros campos de saber, con las ciencias y con otras disciplinas. Cabe destacar que la propiedad de movimiento que los caracteriza les permite: encontrarse con otros conceptos, posibilidades de apertura o exclusiones, relaciones de vecindad y establecimiento de cambios

(Echeverri, 2001). Lo anterior aunado al fenómeno de transferencia facilita su ubicación en otras disciplinas y saberes, así como también la posibilidad de perder su rastro de formación debido a que

hoy en día se produce el fenómeno de la transferencia de los conceptos: los conceptos atraviesan simultáneamente las fronteras geográficas y las disciplinarias. Con esto se abren posibilidades, muy interesantes. A la vez se pueden observar tendencias dañinas. Con la transferencia de los conceptos entre las disciplinas, se tiende a perder de vista su historia, el proceso de su formación y los lugares y los tiempos y personas que intervienen en su enunciación. (Rowe, 1999, p. 165)

Hecho que tiene que ver con la burocratización del saber dado que los conceptos son refuncionalizados acorde con las necesidades del mercado; tal situación la podemos apreciar en el concepto *cultura* que al hacer el tránsito de la antropología a la sociología y a los estudios literarios, la geografía y a la administración de empresas, no se ve su enriquecimiento; por el contrario, se observa vacío al hacerse sinónimo de cualquier forma de control social. (Rowe, 1999, pp. 165)

Lo anterior puede sintetizarse en “que cada concepto tiene una historia. Precisamente porque cada palabra puede tener una multiplicidad de significados que se van adecuando a la realidad mudable, hay una ciencia de la semántica” (Kosseleck, 2004, p. 30). De aquí se colige la importancia de rastrear los conceptos de *currículo* y *campo curricular*, en los discursos escritos de los/as autores/as que son objeto de nuestro estudio, dado que seguirle el curso a dichos conceptos nos posibilitan identificar complementariedades o tensiones que pueden estar visibles o sumergidas en dichas producciones por cuanto son conceptos complejos y polisémicos, donde la diversidad de significados fluyen en coherencia con el contexto o perspectiva desde los cuales se producen o ubican. Precisa decir, que esos conceptos, sus tensiones y articulaciones nos dan luz sobre la perspectiva o tendencia que influye más en los/as autores/as de los/as cuales analizamos su producción escrita y en quienes éstos se apoyan.

Lo planteado en los párrafos anteriores, abre la mente para rastrear el concepto de campo, ya que al indagar por su génesis devela su sentido, consistencia y validez en su configuración y el uso destinado en la fundamentación del presente estudio. Sus raíces datan de la época de Descartes (1596-1650), periodo en el cual rondaban inquietudes como: “¿Cómo es posible que se ejerzan fuerzas dos objetos, sin haber

nada entre ellos? ¿Cuál puede ser el mecanismo de la interacción?” (Alonso, s.f., p.1); y a él se le atribuye la hipótesis “de los vórtices o torbellinos de materia” (Alonso, s.f., p.1) que significa que ésta llenaría el espacio entre los cuerpos que interaccionan por medio de torbellinos. Sin embargo, para la época también existía “el horror al vacío”, pues se creía en la inmaterialidad entre los objetos (Alonso, s.f., p.1). En esta directriz, en el siglo XVII, Newton, da una interpretación a las preguntas con el “tercer principio de la dinámica clásica” que muestra la interacción entre dos objetos a través de fuerzas iguales dirigidas de un objeto hacia el otro y viceversa, siendo que ellos estén en contacto o a distancia (Alonso, s.f.); pero, aún el problema no estaba resuelto, y en el siglo XIX Faraday, a partir de los trabajos de Oersted (1777-1851), introdujo el “concepto de *campo*” en su teoría electromagnética, que amplía el aporte de Newton (Alonso, s.f.). En síntesis, el *campo* es la acción ocasionada por un “cuerpo, un imán o una carga” al producir alteración del espacio en el cual se encuentra; si se coloca otro cuerpo en otro lugar, éste sufre la acción de una fuerza como consecuencia del campo existente. (Alonso, s.f.)

Rasgos del anterior concepto lo podemos percibir cuando Bourdieu (2002, p.9) afirma:

el campo intelectual, a la manera de un campo magnético, constituye un sistema de líneas de fuerza: esto es, los agentes o sistemas de agentes que forman parte de él pueden describirse como fuerzas que, al surgir, se oponen y se agregan, confiriéndole su estructura específica en un momento dado del tiempo.

Ahora bien, desde la sociología, Bourdieu (2002, p. 9) crea el concepto de *campo* a la luz de los conceptos de *capital* y *habitus*; en consecuencia, antes de tratar el concepto de campo en Bourdieu demos primero una mirada a lo que entendemos por *capital* y *habitus*.

El *capital* es la acumulación de bienes de orden material, cultural o simbólico que pueden llegar a las personas mediante un *capital heredado* o un *capital adquirido* (Bourdieu, 1998): el primero, hace alusión a los bienes que se trasladan en las familias, podríamos decir de una a otra generación; y el segundo, se refiere a los bienes que la persona adquiere como consecuencia de su trabajo, dedicación e inversión tanto de tiempo, espacio e inversión económica.

Asimismo, existen unas prácticas, comportamientos y visiones del universo particulares y colectivas que en el devenir del tiempo son inherentes a la persona o grupos de ellas que los identifican y caracterizan, así estamos insinuando la existencia de un habitus que según Bourdieu es

ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario, es decir un conjunto unitario de elección de personas, de bienes y de prácticas. (Bourdieu, 1997, p. 19)

Estilo de vida unitario o colectivos (cuando se trata de grupos de investigación) que podemos visibilizarlos en los/as investigadores/as o grupos de investigación que estudian el currículo en Colombia, que van definiendo unas prácticas, adquiriendo unos bienes culturales o simbólicos, que al identificar unos fines constituyen líneas de investigación; líneas de investigación, que son desarrolladas para profundizar en el saber curricular dado que les es de su interés. Del mismo modo,

los habitus son principios generadores de prácticas distintas y distintivas —lo que come el obrero y sobre todo su forma de comerlo, el deporte que practica y su manera de practicarlo, sus opiniones políticas y su manera de expresarlas difieren sistemáticamente de lo que consume o de las actividades correspondientes del empresario industrial—; pero también son esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, aficiones, diferentes. Establecen diferencias entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar, etc., pero no son las mismas diferencias para unos y otros. De este modo, por ejemplo, el mismo comportamiento o el mismo bien puede parecerle distinguido a uno, pretencioso u ostentoso a otro, vulgar a un tercero. (Bourdieu, 1997, p. 20)

Prácticas, particulares y colectivas que nacen del horizonte y razón de ser de los grupos de investigación, que dejan huellas en el espacio y tiempo que recorren, en las personas o instituciones con las cuales se relacionan, que en el devenir del desarrollo de sus acciones instituyen improntas que identifican y diferencian unos/as investigadores/as de otros/as, como también unos grupos de otros. Emerge así, un

sentido práctico que los ilumina y los hace actuar frente a hechos y contextos diversos. En síntesis de acuerdo con Bourdieu (1997, p. 40)

El habitus es esa especie de sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación determinada —lo que, en deporte, se llama el sentido del juego, arte de anticipar el desarrollo futuro del juego que está inscrito en punteado en el estado presente del juego—. (Bourdieu, 1997, p. 40)

A la luz de estos conceptos, Bourdieu concibe el campo como un espacio social estructurado de relaciones de interdependencia funcional entre agentes, entre instituciones y entre éstas y ellos.

En términos analíticos, un campo puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación (situs) actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) -cuya posesión implica el acceso a las ganancias que están en juego dentro del campo-, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.). (Bourdieu, 1995, p, 64)

...

El campo es igualmente campo de luchas por la conservación o la transformación de la configuración de dichas fuerzas. (Bourdieu, 1995, p, 68)

De todo este panorama se colige la existencia de un espacio social relacional, fuerzas, capitales, habitus, agentes e instituciones, posiciones y oposiciones, que generan intereses comunes, ocasionando conflictos entre los sujetos e instituciones, disputas por acceder a los recursos específicos, como consecuencia de la estructura del campo determinada por las relaciones que guardan entre sí los actores involucrados. Es decir, confluyen ahí un sistema estructurado de posiciones sociales y un sistema estructurado de relaciones de fuerza entre esas posiciones. (Bourdieu, 2000)

En la propuesta de *campo* planteada por Bourdieu se distingue: la *estructura*, que

es un *estado* de la relación de fuerzas entre los agentes o las instituciones que intervienen en la lucha o, si ustedes prefieren, de la distribución del capital específico que ha sido acumulado durante luchas anteriores y que orienta las estrategias ulteriores. (Bourdieu, 1990, p. 109; 2002, p. 120)

Estructura que atrapa, porque quien pertenece al campo o ingresa en él queda situado en ella, en las luchas que se dan por la distribución de capital, lo que permite al campo funcionar como censura. Cesura que ocurre porque

el grupo le otorga o no la palabra, le otorga o no *crédito*, en ambos sentidos. A través de esto mismo, el campo ejerce una censura sobre lo que él quisiera decir, sobre el discurso loco, *idios logos*, que él quisiera dejar escapar, y lo obliga a no dejar pasar más que lo que es aceptable, lo que es decible. Excluye dos cosas: lo que no puede decirse, dada la estructura de la distribución de los medios de expresión, lo indecible, y lo que podría decirse, quizá con demasiada facilidad, pero que está censurado, lo innombrable. (Bourdieu, 1990, p. 116)

De aquí se deduce que el campo impone unas reglas que los actores e instituciones deben seguir so pena de ser censurados, ya que además de actuar en particularidad, también lo están haciendo en representación de un grupo o de una institución. Como es natural la estructura se encuentra protegida por *propiedades* las cuales apuntan a la existencia de leyes generales independiente del saber que los identifica, ejemplo: campo filosófico, campo sociológico, campo económico etc... y de *intereses* comunes e “intereses específicos; intereses diversos según los tiempos y los lugares, pues existen

tantos intereses como campos, como espacio de juegos históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propios. La existencia de un campo especializado y relativamente autónomo es correlativa de los compromisos y de intereses específicos: a través de las inversiones inseparablemente económicas y psicológicas que suscitan entre los agentes dotados de un cierto habitus, el campo y sus compromisos (ellos mismos producidos como tales por las relaciones de fuerza y de lucha para transformas las relaciones de

fuerzas que son constitutivas del campo) producen inversiones de tiempo, de dinero, de trabajo, etc. ...

Dicho de otro modo, el interés es a la vez condición de funcionamiento de un campo (campo científico, campo de alta costura, etc.) en tanto que es el que “hace bailar a la gente”, lo que la hace concurrir. Competir, luchar, y produce el funcionamiento del campo. (Bourdieu, 2000, pp. 108-109)

Intereses que se muestran en el ámbito que nos ocupa, dirigidos al desarrollo de una disciplina (el currículo), de unas propuestas por los grupos de investigación con el deseo de ser posicionadas local, regional, nacional o internacionalmente; intereses, que en el devenir del tiempo se erigen en capital cultural o simbólico, por el acumulado de prácticas que tanto los/as investigadores/as como los grupos realizan.

Ahora bien, la distribución del capital específico²¹ propicia un estado de luchas a partir de las fuerzas contrapuestas en dicho espacio relacional dado que el campo vive en función de él (capital específico) del cual se apropia y cultiva, convirtiéndose así en un espacio jerarquizado; en la *jerarquía* se puede apreciar qué es lo que pesa pues “las jerarquías son consecuencia de desigualdades sociales y no de origen natural. Cada campo tiene su especificidad aunque comparta algunas características con otro” (Gómez, 1984, p.1); de ahí que la distribución de capital es desigual entre los agentes e instituciones e incluso en un mismo miembro; pues lo apreciamos en los intelectuales, ricos en capital cultural y pobres (relativamente) en capital económico, y en los empresarios de la industria y del comercio, ricos en capital económico y pobres (relativamente) en capital cultural (Bourdieu, 1997, p. 66). De aquí se deriva que un campo genera *estrategias* que tienen que ver con el juego, las luchas, la conservación, la subversión y las de sucesión. Los agentes e instituciones del campo tienen que jugar el juego, en el marco de reglas que les brinda el campo. El campo es un espacio de luchas y como tal, un espacio de conflicto, de consensos y disensos, los cuales pueden darse por ejemplo entre los ortodoxos y los recién ingresados al campo: los primeros despliegan estrategias de conservación dado que quieren mantener su poder y autoridad; y los segundos, proponen y ejecutan estrategias contrarias a las anteriores porque luchan por posicionarse en el campo.

²¹ (Hablar de capital específico significa que el capital vale *en relación con* un campo determinado, es decir, dentro de los límites de este campo, y que solo se puede convertir en otra especie de capital dentro de ciertas condiciones....). (Bourdieu, 1984, p. 110)

Situación que podemos apreciar en Bourdieu (1990), cuando manifiesta que en un campo, el capital específico se instituye en cimiento de poder o autoridad, lo que posibilita la generación de estrategias de conservación y de subversión; las primeras adoptadas en el horizonte de preservar la ortodoxia y las segundas, como respuesta a controvertir y a luchar por la transformación de tales fuerzas; es decir, constituyen procesos de herejía que subvierten el statu quo. Se refleja así, “el principio del movimiento perpetuo” (Bourdieu, 1999, p. 201), que no es más que la activación del campo como consecuencia de las propias luchas que tiene que librar para reproducir sus estructuras y jerarquías. Luchas que se dan con el interés de aumentar el capital específico, lo que implica jugar el juego para conservar o mejorar su posición; “abstenerse de ello sería la muerte social”. (Bourdieu, 1999, p. 201)

Hasta aquí, hemos mirado el concepto de campo, su estructura, propiedades que lo caracterizan, estrategias que crean sus agentes y el capital por el cual se lucha; pero, ¿qué es lo que hace que realmente el campo exista? De acuerdo con Bourdieu, dos elementos son importantes en la constitución de un campo: “La existencia de un capital común y la lucha por su apropiación” (1990, p. 13). En el horizonte sobre la existencia de un capital común, situándonos en el capital cultural; éste

puede existir bajo tres formas: en el estado incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en el estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, los cuales son la huella o la realización de teorías o de críticas a dichas teorías, y de problemáticas, etc., y finalmente en el estado institucionalizado, como forma de objetivación muy particular, porque tal como se puede ver con el título escolar, confiere al capital cultural —que supuestamente debe de garantizar— las propiedades totalmente originales. Bourdieu, (1987, p. 2)

En este marco, respecto del capital cultural podemos visibilizar en nuestro estudio un capital común específico relacionado con las producciones a nivel de *ponencias, conferencias, artículos de revistas, capítulos de libro y libros* productos del proceso de investigación sobre el currículo y que al mismo tiempo sería el capital objetivado²²; capital objetivado que se convierte en capital incorporado puesto que responde

²² “se transmite también como el capital económico, si no es que mejor, ya que posee un nivel de eufemización superior que aquél. Pero lo que es transmisible es la propiedad jurídica y no (o necesariamente) lo que constituye la condición de la

a un trabajo de inculcación y asimilación en el cual es posible identificar un tiempo invertido, una dedicación y trabajo personal, que en primera instancia redundan en sí mismo (es “cultivarse”); así, que quien lo posee ha pagado con lo más personal que tiene, “su tiempo” (Bourdieu, 1979; 2011) y, en relación con el capital institucionalizado²³ que está referido a los títulos a nivel de pregrado, diplomados, posgrados y posdoctorados, que tienen la “magia performativa del poder instituir” dada su visibilidad, creencia y reconocimiento que tienen las instituciones en la sociedad; precisa decir también que el volumen de capital cultural determina la posición de los actores en el campo. Bourdieu, (1987, pp. 2-5)

El segundo elemento en la constitución del campo, es “la lucha por la apropiación” de ese capital común específico y en ella es donde los agentes intervienen en el juego, puesto que

para que un campo pueda determinarse como tal, debe tener unos agentes denominados – profesionales del campo-, sujetos expertos en esa materia o espacio que se defiende, y unos profanos que no tiene ni el conocimiento de las habilidades certificadas por los guardianes del campo. Entonces todos los campos están, mediado por los profesionales y los profanos que entran y salen y que buscan intereses concretos, capitales, como diría Bourdieu. (Fortich y Moreno, 2012, p. 51)

Agentes, que como actores en ese espacio académico de relaciones están designados individualmente como investigadores/as y de manera colectiva como grupos de investigación quienes tienen intereses comunes por los propósitos del grupo que los convoca y el desarrollo de las líneas que cultivan y un lenguaje relacionado con el currículo; se da por lo tanto “una complicidad objetiva que subyace a todos los antagonismos” (Bourdieu, 1990, p. 13). En ese espacio emergen quienes constituyen la autoridad en el saber curricular porque al ser los/as pioneros/as y versados/as en el capital acumulado están posicionados/as en el campo, y como tal tienen poder; pero, quienes deseen ingresar y ser admitidos/as tienen que conocer la historia de dicho campo (producción escrita), puesto que “un campo existe en la

apropiación específica, es decir, la posesión de instrumentos que permiten consumir un cuadro o bien utilizar una máquina, y que por ser una forma de capital incorporado, se someten a las mismas leyes de transmisión.” (Bourdieu, 1987, p. 4)

²³ Al conferirle un reconocimiento institucional al capital cultural poseído por un determinado agente, el título escolar permite a sus titulares compararse y aun intercambiarse (substituyéndose los unos por los otros en la *sucesión*). Y permite también establecer tasas de convertibilidad entre capital cultural y capital económico, garantizando el valor monetario de un determinado capital escolar. (Bourdieu, 1987, p. 5)

medida en que uno no logra comprender una obra (un libro de economía, una escultura) sin conocer la historia del campo de producción de la obra” (Bourdieu, 1990, p. 13); aparece el interés común de los actores por pertenecer a ese espacio académico, situación que los lleva a reconocerse y ser reconocidos, por el conocimiento del campo del currículo y por la contribución que aporta al desarrollo del pensamiento curricular. Comienzan los nuevos ingresados en el campo a jugar “las reglas del juego”; juego que en su proceso de desarrollo lleva a posiciones enfrentadas y a adoptar estrategias como se aprecia en Bourdieu (1990)

Quienes dominan el capital acumulado, fundamento del poder o de la autoridad de un campo, tienden a adoptar estrategias de conservación y ortodoxia, en tanto los más desprovistos de capital, o recién llegados, prefieren las estrategias de subversión, de herejía. (p. 14)

Estrategias subversivas a las cuales el propio campo impone sus límites, pues de lo contrario los autores/as se verían abocados a la exclusión del campo por incurrir en actos censurados por el mismo campo.

De igual manera, dado que en el campo se dan formas de difusión porque circulan teorías en su interior, emergen *prácticas* muy propias del campo que se han conformado y evolucionado desde su génesis y en su devenir contribuyen a la creación de una trayectoria histórica que sirve de base para trazar su horizonte cual tendencia que le orienta hacia donde va. Prácticas ligadas a su habitus, que se nos presenta como un sistema de disposiciones cual fuente que origina un conjunto de prácticas especializadas y legitimadas dentro del espacio académico que facilita el desarrollo del pensamiento sobre el currículo; pues, por una parte, fomenta la capacidad de producir prácticas y textos escritos y por la otra, la sabiduría de diferenciar y de apreciar dichas prácticas y productos. Prácticas, que al ser sistemáticamente distintas de los otros grupos o agentes y de las prácticas constitutivas de otros estilos de vida, que al ser percibidas por los actores (investigadores/as sobre currículo) debido a los esquemas de percepción y de apreciación que poseen para descubrir, interpretar y evaluar en ellos las características pertinentes, engendran distintos habitus, que generan nuevos modos y compromisos con el campo (Bourdieu, 1998). Actores que como investigadores/as a pesar de la influencia que el campo produce sobre ellos/as, no actúan mecánicamente;

por el contrario, al aceptar y entrar en el juego les da posibilidad de validar o luchar en contra de las reglas del campo. (Fortich y Moreno, 2012). Es decir, son personas actuantes y reflexivas que poseen

un sentido práctico ..., sistema adquirido de preferencias, de principios de visión y de división..., de estructuras cognitivas duraderas ..., y de esquemas de acción que orientan la percepción de la situación y la respuesta adaptada. El habitus es esa especie de sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación determinada... (Bourdieu, 1997, p. 40)

Actores (investigadores/as), con relación de pertenencia a los grupos de investigación los cuales se hallan situados en las *Instituciones* (universidades), cual organizaciones que desde sus espacios apoyan, fomentan y potencian el desarrollo del currículo, por la creación de programas de pregrado y posgrado en cuyos planes de estudio se ubica al menos una asignatura o curso de currículo; asimismo, por el surgimiento de Líneas de Investigación en Currículo o relacionadas con él, como se puede apreciar en las tablas: 3. Programas de Pregrado: Cursos sobre currículo; 4. Programas de Maestría en Educación – Líneas de Investigación; 5. Programas de doctorado –líneas investigación en Currículo. Desde estos espacios académicos emergen unos discursos que circulan en dicho espacio, que se constituyen en las producciones escritas de los/as autores/as más representativos de los grupos de investigación.

2.2. Las tensiones y articulaciones en el campo

Al hablar de tensión acudimos a su definición que se origina “en el vocablo latino “tensionis” y alude al estado en que se halla algo, atraído por dos fuerzas que se contraponen, lo que hace que aparezca tirante, forzado hacia ambos extremos, y carente de elasticidad”²⁴.

Ubicada la anterior definición en el espacio académico social (campo) que tratamos en este estudio, vemos la similitud en lo referente a “fuerzas que se contraponen”, las cuales para nuestro caso las asumimos como los discursos elaborados a partir de las producciones escritas de los autores/as representativos/as de los grupos de investigación que indagan sobre el currículo en Colombia, que al ser construido por una o

²⁴ <http://deconceptos.com/ciencias-naturales/tension>

varias personas y socializados en diversos espacios académicos se encuentra con otros discursos que refieren el mismo asunto (currículo) y son contrarios en lo que ellos proponen. Así entonces, emergen discursos contrapuestos que en ese espacio académico sus autores/as quieren posicionar.

Asimismo, un espacio social que connota una estructura en donde existen relaciones de jerarquía entre los/as posicionados/as y los/as recién admitidos/as en el campo; un capital específico que lo distingue de otros campos y que en el devenir de su existencia va formando su patrimonio el cual es de interés general y particular, en donde se desarrollan estrategias de conservación por los pioneros del campo o emergen rupturas en el horizonte de transformar y cambiar el sentido de las fuerzas que se contraponen; fuerzas que se activan por “el principio del movimiento perpetuo” (Bourdieu, 1999, p. 201),... no pueden estar en una calma perdurable. Por el contrario, allí fluyen las contrariedades, diferencias, divergencias entre los/as agentes y entre las instituciones pertenecientes al campo. Precisa decir que este espacio social, es “un campo de fuerzas y un campo de luchas por transformar ese campo de fuerzas” (Bourdieu, 2000, p.76); de ello se deduce, que emergen tensiones al interior del campo, entre las instituciones, entre los/as agentes, y entre éstos y las instituciones. Tal es el caso que se muestra en el campo de poder en donde la oposición entre el arte y el dinero, se constata. La siguiente cita nos ilustra esta situación;

en el campo literario bajo la forma de oposición entre el arte «puro», simbólicamente dominante pero económicamente dominado —la poesía, encarnación ejemplar del arte «puro», se vende mal—, y el arte comercial, bajo sus dos formas, el teatro de bulevar, que proporciona importantes ingresos y la consagración burguesa (la Academia), (...)

Se observa también en el campo de poder tensiones al interior de un mismo agente, cuando se puede ubicar a los intelectuales solventes en capital cultural y con capital económico deficitario; empresarios con abundante capital económico y escaso capital cultural. (Bourdieu, 1997, p.66)

Diríamos entonces que en el mundo moderno y posmoderno continuamos habitados por tensiones y articulaciones y en tal sentido, configuramos nuestra existencia en nosotros mismos, en correspondencia con las otras personas y en relación con el mundo, como seres en tensión y/o en articulación (relación), realidad que nos aproxima a problemáticas que muestran y ubican escenarios tales como: el encuentro de

los seres humanos con la naturaleza, el encuentro con nosotros mismos, y el encuentro con nuestra condición humana de finitud, provocando diversas preguntas: ¿cómo nos autoconservamos?, ¿podremos vivir juntos?, ¿cómo nuestra *formabilidad* (plasticidad, maleabilidad) e *imperfección* se transforma a la luz de la educación y formación?, ¿cómo enfrentamos nuestra fragilidad a la que estamos expuestos?, ¿cómo aceptamos y nos preparamos en un mundo en donde deviene nuestro perecimiento? (Runge, 2012, p. 82)

Estamos a merced de grandes *posiciones antagónicas*, que así como pueden pasar de manera desprevenida para algunas personas, para otras, llaman la atención porque son de su interés en tanto producen preocupaciones las cuales exploran, indagan, estudian; tal es el caso de las significaciones implícitas en los pares: “individuo y sociedad, consenso y conflicto, consentimiento e imposición, (...) y de forma más manifiesta aún, con las divisiones en <<escuelas>>, <<movimientos>> y <<corrientes>>: <<estructuralismo>> y <<constructivismo>>, <<modernismo>> y <<posmodernismo>>”. (Bourdieu, 1999, p. 135)

Posiciones antagónicas que pueden visibilizarse en el surgimiento del campo curricular en países como los Estados Unidos; pues, de acuerdo con Lawn y Lean (1985) encontramos tensiones al interior del campo curricular entre las fuerzas académicas partidarias del paradigma tecnológico y los reconceptualistas por una parte, y por la otra, entre las fuerzas tradicionalistas, empiristas conceptuales y reconceptualistas, constituyéndose en opciones que se apoyan cada una sobre las otras, Pinar (1989). De igual manera, podemos visibilizar tensiones entre el concepto de curriculum y la disciplina curricular (Díaz Barriga, 2007, pp. 9-16); o entre teoría y práctica como consecuencia del desarrollo en el currículo de conceptos significantes en el mundo de los expertos frente a las demandas que la práctica exige (Díaz Barriga, 2013, p. 350). Tal situación también se percibe entre autores/as colombianos/as, inferida desde la concepción de currículo en la que se fundamentan; como ejemplo, en Franco de Machado²⁵ (1984) se visibiliza el concepto de currículo como producto y como proceso, muy distante del concepto de currículo propuesto por López²⁶ (1989, 1996, 1997, 2003).

²⁵ Se denomina currículo como producto “al resultado provisional del trabajo curricular para un momento o periodo dado. En este sentido, encontramos el término currículo identificado con planes, programas, materiales de instrucción, otros recursos didácticos, utilizados en la escuela y/o fuera de ella durante un lapso determinado de tiempo, ya sea mes, semestre, año, ciclo o grado”. (Franco, 1984, p.7)

²⁶ Si se acepta que el currículo es el “proceso mediante el cual se selecciona, organiza y distribuye la cultura que debe ser aprehendida” y se asume, a manera de acuerdo inicial, que la cultura es el resultado de toda actividad y creación humana, no es

Caso contrario, ocurre cuando nos referimos a la articulación²⁷ que muestra la unión o puntos comunes entre discursos que circulan en dicho espacio, hecho que potencia la producción del pensamiento sobre el currículo. Discursos contenidos en las producciones escritas de los/as investigadores/as que desarrollan el pensamiento curricular en Colombia, cuya intención es la de dar prioridad al significado de

redescubrir la primacía del “todo”, advertir que las relaciones son más fundamentales que las cosas y la totalidad que las partes”. Significa procesos permanentes y resultados. Más que una teoría es una práctica... Se trata de repensar la articulación como proceso y punto de llegada, no como supuesto punto de partida...de pensarla como operación de composición, de "en-lace". (Moscato, 2006, p. 2)

Así, entre los discursos se construye tejido académico que muestra coherencias, continuidades, ampliaciones, situación inherente a dicho espacio, para constituir alianzas que apuntan a estrategias de subversión o hacia la construcción de avances en el desarrollo de ese espacio académico. Obliga señalar, que existen huellas de articulaciones entre los discursos de los/as investigadores/as que estudian el currículo en Colombia, por la complementariedad y desarrollo que se dan en sus producciones escritas, como ejemplo, citamos a Díaz (1988) y López (1995,1996, 1997), quienes plantean que el currículo es la selección clasificación, organización y distribución de contenidos; articulación que puede darse también entre el discurso normativo y algunos/as autores/as, lo cual se evidencia si miramos la Ley General de Educación en Colombia (Ley 115 de 1994), que en su artículo 67 define el currículo 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,

posible entonces aceptar que el proceso curricular se conciba como una acción operativa e instrumental, como un listado de asignaturas inconexas (plan de estudios), como una yuxtaposición de cursos, como el resultado de un proceso acrítico y rutinario, como algo que está más emparentado con la acción en detrimento de la reflexión. (López, 1996, pp. 17-18)

²⁷ Sin embargo, más profundamente, en el seno del campo intelectual como sistema estructurado, todos los individuos y todos los grupos sociales que están específicamente y duraderamente abocados a la manipulación de los bienes de cultura (para trasponer una fórmula weberiana), sostienen no sólo relaciones de competencia sino también relaciones de complementariedad funcional, de modo que cada uno de los agentes o de los sistemas de agentes que forman parte del campo intelectual debe una parte más o menos grande de sus características a la posición que ocupa en este sistema de posiciones y de oposiciones. (Bourdieu, 2002, p. 37)

incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

Y en Mora (1981, p. 19) para quien el currículo es

el conjunto de actividades planificadas y organizadas de aprendizaje –planes de estudio y planes de instrucción-; los procesos, actividades y medios de enseñanza-aprendizaje; los productos del aprendizaje (aprendizajes, producción intelectual, cambios comunitarios, entre otros) y la infraestructura necesaria para hacer posible la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje, en términos de capacitación de profesores, planta física, ...

Tanto las tensiones como las articulaciones entre discursos son importantes en el desarrollo del campo; las primeras porque son naturales al campo; es decir, se precisa de luchas en las cuales los actores miden fuerzas por posicionarse; y, las segundas, porque al interior del campo los discursos que se articulan movilizan el pensamiento curricular, y pueden producir relaciones de alianza entre los actores o grupos para lograr beneficios en imponerse en el campo. En síntesis, las tensiones ocasionan luchas, mientras que las articulaciones producen alianzas al interior del campo.

Pero ¿cómo este saber ha sido reconfigurado por la apropiación de otros conceptos y saberes en su interioridad, provenientes ya no desde el funcionalismo y la tecnología educativa, sino desde diversas concepciones?, a manera de ejemplo se puede citar las teorías crítica y poscrítica. Entonces, sumergirse en el mar de las producciones escritas de los/as autores/as más representativos/as, da las pautas para develar el proceso de configuración del campo curricular en Colombia entre los años 1994-2010, porque desde dicha superficie podemos identificar instituciones (universidades), actores (investigadores), que activan el pensamiento curricular generando discursos sobre currículo que circulan en dichos espacios.

2.3. Aproximaciones conceptuales al proceso de configuración del campo curricular en el contexto de la producción escrita de sus autores/as más representativos/as de los grupos de investigación en Colombia que estudian y desarrollan pensamiento curricular

Este estudio por tener como superficie las producciones escritas de los/as autores/as más representativos/as de los grupos de investigación que en Colombia, desarrollan pensamiento curricular y sobre la cual actuamos hermenéuticamente corresponde a una elaboración metateórica. Cuando hablamos de metateoría²⁸ queremos significar la teoría mediante la cual se estudia otra teoría o un conjunto de teorías; situación que implica realizar reflexiones y diversas interpretaciones que permiten ir más allá de la teoría que se estudia para desde allí, analizar consecuencias "externas" pero relacionadas a la teoría en estudio. En tal sentido, a través de ella se intenta expresar las estructuras profundas de las distintas teorías que se estudian y coexisten no para situarlas en un mismo nivel de valor e importancia, sino para esclarecer el fenómeno en estudio, siendo sin duda necesario acudir a la reflexión crítica. (Oliva, 2008)

De acuerdo con Ritzer, (1990, 1991, 1993, 1997), existen tres tipos de metateorización: 1) como medio para obtener una comprensión más profunda de la teoría (Mu), que se ocupa de comprender en profundidad la teoría que ya existe, en otras palabras, estudia la teorías, los teóricos y las comunidades de los teóricos; 2) como prelude al desarrollo de la teoría (Mp), se estudia la teoría que existe y se produce una teoría sociológica nueva, era costumbre enfocarla en el estudio de los clásicos; y, 3) como fuente de las perspectivas que sostiene toda teoría sociológica (Mo)²⁹, aquí el estudio va a obtener como producto una perspectiva y para ello se selecciona parte o toda la teoría sociológica.

A continuación, sólo nos referimos al primer tipo (Mu), porque creemos que nuestro estudio se incluye en él; de este tipo se derivan cuatro subtipos de metateorización: el primero, centrado en las cuestiones intelectuales o cognoscitivas internas de la sociología; el segundo, (interno-social) también mira hacia el interior de la sociología, pero *se centra en los factores sociales en lugar de en los cognoscitivos*; el tercero, tipo (externo-intelectual) busca en otras disciplinas académicas ideas, herramientas, conceptos y teorías que pueden utilizarse para el análisis de la teoría sociológica; y, el cuarto, el enfoque externo-social asciende a un nivel más macro para analizar la sociedad en su conjunto (nivel nacional, nivel sociocultural, etc.) y la naturaleza de su influencia sobre la teorización sociológica. (Ritzer, 1997, p. 587-588)

²⁸ <http://es.wikipedia.org/wiki/Metateor%C3%ADa>

²⁹ Las siglas y sus subíndices tienen sentido cuando se despliegan en su inglés original: Mu = Metatheorizing – Understanding (comprensión); Mp = Metatheorizing – Prelude (prelude); y Mo = Metatheorizing – Overarching (transversal).

De igual forma, nuestro proceso investigativo se centra en las producciones escritas de los autores/as más representativos/as de los grupos de investigación que desarrollan el pensamiento sobre el currículo en Colombia; es decir, parafraseando a Ritzer, nos interesa las producciones escritas al interior del currículo y producidas por autores/as colombianos/as que representan grupos de investigación, dado que dicho enfoque metateórico permite mejorar la comprensión de la teoría curricular, al tiempo que posibilita también a los/as investigadores/as evaluar, criticar y contribuir directamente a la mejora de la producción sobre el currículo.

Del mismo modo, la comprensión de la producción escrita sobre el currículo en Colombia, requiere de la rigurosidad para la identificación de los autores/as representativos/as y de sus producciones pertinentes con el estudio; demanda un proceso de escansión³⁰ en esas producciones para ubicar las tendencias, orientaciones, planteamientos y conceptualizaciones que tipifican a cada autor/a, a fin de caracterizar tensiones y articulaciones entre las posturas de los autores/as; precisa dar cuenta de los espacios de formación que posibilitan el encuentro con las nuevas generaciones; y, motiva también a identificar los medios de divulgación empleados para la socialización de sus producciones escritas. Bajo estas líneas de acción emerge y se escritura un supradiscurso sobre el currículo puesto que se construye a partir de interpretar las producciones escritas de los autores/as más representativos/as de los grupos de investigación que desarrollan el pensamiento sobre el currículo en Colombia, que lleva a construir teoría sobre la teoría; en otras palabras, permite la elaboración de un supradiscurso lo cual se sitúa en el nivel metateórico, por cuanto

la metateoría es un supradiscurso, un discurso sobre otro discurso previo, y es un medio para obtener una comprensión más profunda de la teoría, surgiendo del estudio metódico de los planteamientos de otros teóricos, con vistas a identificar clases de teorías o planteamientos teóricos que pudieran llevar a una taxonomía de los mismos. (Gómez, 2008, p. 4)

³⁰ El término ha sido adoptado por los psicoanalistas lacanianos, que lo utilizamos principalmente, tomando en cuenta, una de las acepciones del término, aquella que atañe a la "métrica" del discurso: "separar", "subrayar", "puntuar", "cortar". ... hay escansiones, que se producen por efecto del lenguaje mismo, en la cadena discursiva del analizante. ... En este sentido la escansión está íntimamente ligada a la función de la interpretación, que si es verdadera, siempre confronta al sujeto al efecto de sorpresa, tanto al analizante, como al analista. ... Así, puede considerarse que, la escansión, por sus efectos, puede funcionar como interpretación, pero que no toda interpretación, es una escansión. (D'Angelo, 2003, pp.2)

En este orden de ideas, el trabajo metateórico logra integrar las diversas posiciones de los/as autores/as representativos/as que desarrollan el pensamiento sobre currículo y encontrar las distancias y complementariedades a partir de sus posturas, en el horizonte posible de hilar “una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones”. (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 64)

Configuración³¹ que entendemos como un conjunto de indicios que conforman un fenómeno cuya estructura se organiza a partir de vestigios, huellas, rasgos que lo caracterizan, los cuales son dispuestos de tal manera que conforman una unidad en la diversidad, dado que son interdependientes; o lo que es lo mismo, al mirarlos como totalidad muestran unidad y diversidad produciendo una estructura de la cual dependen sus elementos. De igual forma, para nuestro caso, una configuración es la organización de los hallazgos cual vestigios encontrados en los discursos escritos de los autores/as estudiados/as nos disponemos a ordenar, puesto que ellos emergen en un espacio de relaciones como capital común, instituciones y actores. Dada las interacciones de dichos elementos emergen tensiones y articulaciones en la dirección de conservar, desarrollar y apropiarse del capital común. En consecuencia,

es evidente que toda configuración de conceptos básicos, toda proposición de nuevas nociones científicas, nos lleva hacia una racionalidad diferente, hacia un nuevo modelo de inteligibilidad, hacia un nuevo enfoque de comprensión de la realidad,... (Ortiz, 2013, p. 7)

Comprensión de la realidad cuyas manifestaciones posibilitan la interrelación de nuevos eventos donde el saber “se concibe como una actividad configuradora en la que participamos los seres humanos junto con nuestras creaciones y tecnologías, en un intercambio abierto y constante con el entorno configurante” (Ortiz, 2013, p. 23), que en nuestro estudio está orientado hacia la visibilización de un proceso de configuración del campo del currículo en Colombia, puesto que consideramos que pueden haber indicios de la configuración de dicho campo, si:

- en dicho espacio social y relacional se encuentra continuidad respecto de la producción escrita que desarrolla el pensamiento curricular;

³¹ <http://es.thefreedictionary.com/configuraci%C3%B3n>

- existen grupos con líneas de investigación sobre currículo;
- esos grupos son reconocidos de acuerdo con los parámetros de la comunidad académica; para nuestro caso, Colciencias;
- existen instituciones que fomentan el pensamiento sobre el currículo en programas de pregrado y posgrado;
- los grupos de investigación sustentan dichos programas;
- existen espacios de formación en los cuales se aviva el desarrollo del pensamiento sobre el currículo por la acción directa de esos grupos de investigación; y,
- es factible la socialización de las producciones, mediante medios impresos, eventos académicos, redes sociales, revistas virtuales...

Desde esta superficie, se posibilita más nuestra disposición y emprendimiento del viaje para analizar las producciones escritas sobre currículo de los/as autores/as representativos/as, identificar las instituciones que en sus propuestas de formación contemplan el saber curricular en los planes de estudio, identificar las formas y medios de divulgación, y visibilizar los espacios específicos que se emplean para la formación en el saber curricular. El estudio en profundidad de lo rescatado en este nuevo recorrido, nos puede llevar a hallazgos que permitan construir regularidades en cuanto a las tensiones y articulaciones, a producir nuevos reordenamientos, conceptualizaciones, dinámicas en los que están implicados sujetos, instituciones y discursos, y desde allí tomar posición sobre la posible configuración del campo curricular en Colombia.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

Ante la tensión entre las investigaciones de naturaleza cuantitativa y cualitativa, Pike resalta la perspectiva émica traslapada por quienes son partidarios de la metodología cuantitativa y a la luz de la dicotomía entre las perspectivas émicas (fomémica) y éticas (fonética), Pike (1954) desde el ámbito lingüístico entiende las primeras, como las unidades de sonido que son reconocidas como distintivas y significativas de un lenguaje propio, en tanto se refiere a los modelos y patrones que aparecen en una cultura concreta y particular; dicho de otra manera, lo émico es interno, doméstico, por cuanto el investigador descubre desde dentro lo específico de una cultura concreta, es entendido como un todo y no como un elemento independiente ni aislado de la cultura concreta en la que sucede. Sus unidades de análisis se desvelan y determinan en el proceso del análisis mismo, en tanto que se revelan y crean en él, por cuanto ello obedece a la concepción de quien conoce el sistema y sabe cómo desenvolverse en ese contexto; de ahí que su plan es interno en el cual incluye criterios pertinentes al sistema que pueden ser descritos y medidos unos en relación con los otros; lo anterior implica que se debe conocer el sistema total con el cual están relacionados los criterios porque desde allí toman su significación. Las segundas, (las perspectivas éticas), como aquellas que pueden reconocerse en un lenguaje transidiomático como elementos de un conjunto universal de sonidos lingüísticos, al ser consideradas todas las culturas al mismo tiempo o una selección de ellas; en consecuencia, se refiere a las <<afirmaciones generalizadas sobre los datos>> formuladas por el investigador en función de un conocimiento transcultural, lo ético es externo (ajeno) por cuanto el investigador las formula colocado fuera de las culturas y comparando unas con otras. Sus unidades pueden estar disponibles antes de comenzar el estudio de una lengua o cultura; ellas pueden ser creadas por el investigador con criterios exteriores al sistema, en tanto que obedece a un plan cuya pertinencia es externa al sistema que se está analizando; además, dichos criterios pueden ser considerados como absolutos y mensurables. Las unidades son éticamente diferentes cuando sus mediciones así lo demuestran y sus datos pueden obtenerse en primera instancia con información parcial. (Pike, 1954, pp. 223-236)

El aporte de Pike (1954), situado en la investigación etnográfica y antropológica, se ha interpretado y utilizado como una contraposición entre:

- a) Lo universal de la cultura y lo particular de cada cultura.
- b) Lo que saben los miembros de una cultura como <<insiders>>, es decir, como *participantes internos* de la misma y lo que conoce el investigador <<outsider>>, es decir, como *explorador ajeno* que se pone en contacto con ella.
- c) El dato objetivo, contrastable y neutral y el dato subjetivo, partidista y sesgado, es decir, el hecho social objetivo y el significado subjetivo. (Ruiz, 2012, p. 16)

En consecuencia, la investigación cualitativa se da cuando se concreta una metodología en perspectiva émica, pues ella nos lleva a conocer e interpretar la realidad desde el interior de la cultura particular, asignándole a cada hecho su propio protagonista y de contemplar estos elementos como piezas de un *conjunto sistemático*.

En este orden de ideas, la metodología del presente estudio es de naturaleza cualitativa porque se realizó un proceso que antes de pensar y buscar datos cuantitativos, en nuestro caso nos lleva a interpretar las producciones escritas que sobre currículo existen en Colombia; de acuerdo con Stake (1995, pp. 49-50) la investigación cualitativa se caracteriza por ser *holística, empírica, interpretativa y empática*. Lo primero, porque es contextualizada y se obtiene una interpretación global del objeto de estudio, dado que lo que se espera del investigador cualitativo es

que ofrezca, no una explicación parcial a un problema -cómo el modo en que se presenta determinado conjunto de variables condiciona la forma en que se nos muestra otro conjunto de variables- sino una comprensión global del mismo. Las sucesivas aproximaciones a esta explicación no son otra cosa que distintos acercamientos a las cuestiones verdaderamente importantes en una investigación. (Rodríguez, 1999, p. 35)

Lo segundo, en cuanto que está orientada al campo y se le da preferencia a las descripciones en lenguaje natural; lo tercero, puesto que los investigadores se basan en la intuición y rescatan los sucesos relevantes de lo interpretado; y lo cuarto, por la emergencia y sensibilidad del diseño y por experiencia que aportan los informes. Stake (1999, pp. 49-50)

De igual manera, Ruíz (2012, p. 23), plantea las características de los métodos cualitativos como las siguientes:

- Su objetivo es la construcción y captación de significado.
- Su lenguaje es básicamente conceptual y metateórico.
- Capta la información de manera flexible y desestructurada.
- Su procedimiento es más inductivo que deductivo.
- Su orientación es holística y concretizadora (Ruíz, 2012, p. 23)
- “No se parte de una teoría, ni se cuenta con hipótesis relacionales previas, pero sí se puede, y se debe iniciar con pistas o claves de interpretación que guiarán los primeros pasos de la recogida de datos”. (Ruíz, 2012, p. 56)

Características, que se reflejan en el presente estudio el cual se orientó a *captar y comprender* las producciones escritas sobre currículo en Colombia, de donde develamos conceptos (sobre currículo y campo curricular), tensiones, articulaciones, posturas, autores/as base; en otras palabras, la investigación cualitativa nos impone “un contexto de descubrimiento y de exploración”. (Ruíz, 2012, p. 57)

Asimismo, Eisner (1998) identifica rasgos comunes en la metodología cualitativa que se refieren a: que están encausado bajo un enfoque holístico, su carácter es interpretativo, su lenguaje expresivo y se atiende lo concreto. Así, el investigador dada su sensibilidad que le permite apreciar las cualidades matizadas, arregla, interpreta, describe y da sentido al fenómeno estudiado en su contexto, porque atribuye significado a la realidad, al mismo tiempo busca y describe qué significado tiene lo que ellos hacen para quienes viven la experiencia, como resultado de la empatía que emerge en la interacción con los/as participantes, por cuanto la realidad es reconstruida a través de lo que la gente dice y hace.

La investigación cualitativa tiene como objetivo “la comprensión, de las complejas relaciones que se dan en la realidad” (Stake, 1995), lo que para nosotros, en nuestro caso, se traduce en *Interpretar la producción escrita de los/as autores/as más representativos/as de los grupos de investigación que estudian el currículo en Colombia entre 1994 y 2010, para dilucidar si existe un proceso de configuración del campo curricular, proceso del cual “se espera una “descripción densa”, una “comprensión experiencial” y “múltiples*

realidades”, el investigador no descubre sino que construye el conocimiento, “como síntesis de su perspectiva”. Stake (1995)

En suma, nuestro trabajo se orienta en coherencia con la investigación cualitativa porque nuestra interpretación a la producción escrita que sobre currículo existe en Colombia, se da en la simbiosis sujeto-objeto; sujeto que escansiona los discursos escritos por cuanto, lee, subraya, separa, desarma, arregla, devela tensiones, intuye articulaciones, conecta, interpreta, da sentido a la realidad; así, configuramos nuevos discursos a la luz radiante que proporciona la perspectiva émica; en otras palabras, las producciones escritas fueron deconstruidas y reconstruidas a través de interpretar en forma global el fenómeno estudiado; discursos, que tejidos en red con otros discursos posibilitaron el surgimiento de un supradiscurso, mediante un lenguaje “conceptual y metateórico”, relacionado con el *Proceso de configuración del Campo Curricular desde las producciones escritas de los/as autores/as más representativos/as de los grupos de investigación que estudian el currículo en Colombia*, clara evidencia de un estudio metateórico.

3.1 Diseño de la investigación

El presente estudio es cualitativo, situándose en la perspectiva de la investigación documental, puesto que se interpretan los documentos escritos a nivel de libros y/o capítulos de libros resultados de investigaciones de los autores/as más representativos/as de los grupos que contribuyen al desarrollo del currículo en Colombia; en consecuencia, actuamos sobre investigaciones de autores/as colombianos/as cuyas producciones versan sobre el currículo, lo que se constituye en nuestro objeto de estudio y como tal, requiere de un proceso de lectura, relectura, análisis, interpretación y relación entre las diferentes producciones de los/as autores/as mencionados/as, acompañada de la escritura, pues mediante ella se registran las reflexiones, relaciones entre los discursos, y entre los/as autores/as estudiados/as donde nos interesa: conceptos sobre currículo y campo curricular, autores/as en los cuales fundamentan sus producciones escritas, sus posturas y perspectivas en las que se inscriben; además, relacionar las tendencias, orientaciones, planteamientos y conceptualizaciones sobre el currículo, describir tensiones y articulaciones y realizar nuevas comprensiones a partir de la interpretación de las producciones escritas. En suma, este proceso demanda creatividad y originalidad por una parte y, por la otra, una exigente

capacidad de análisis, síntesis y reflexión sobre los documentos seleccionados, con la intención de transformar la información registrada, en nuevo conocimiento; así, se alcanza la reconstrucción de manera original de la producción de otros/as autores/as (Mengo, 2009, p.10). Más aún, la indagación documental lleva en la ruta exploratoria argumentativa al análisis de la información recopilada y una vez decantada, permite la toma de posturas críticas respecto de los eventos encontrados en los documentos.

3.2 Tipo de investigación

El estudio se realizó desde la hermenéutica, porque ésta es el arte y ciencia de interpretar textos³², dado que su acción se da donde hay diversidad de sentidos, es decir, donde hay polisemia, se requiere el uso de la interpretación. En ésta confluyen tres elementos: *texto*, *autor* y *lector*, en consecuencia corresponde al lector (interprete)

descifrar el contenido significativo que el autor dio a su texto sin renunciar a darle también él algún significado o matiz. La hermenéutica, pues, en cierta manera, descontextualiza para recontextualizar, llega a la contextualización después de una labor elucidatoria y hasta analítica. (Beuchot, 2006, pp. 14)

La acción del intérprete es posible porque *el texto está abierto, no está cerrado en sí mismo*, está a la espera del lector quien le da una nueva dimensión puesto que

leer es en toda hipótesis, articular un discurso nuevo al discurso del texto. Esta articulación del discurso con un discurso denuncia, en la constitución misma del texto, una capacidad original de continuación, que es su carácter abierto. La interpretación es el cumplimiento concreto de esta articulación y de esa continuación. (Ricoeur, 2002, p. 140)

Texto que para nuestro caso son las producciones que emergen de las investigaciones de los/as autores/as comprometidos/as con aportar al desarrollo del pensamiento curricular desde el contexto colombiano, y que circulan en el ambiente académico como libros y capítulos de libro sobre currículo. En

³² El autor se refiere a “textos hiperfrásicos, es decir, mayores que la frase”. (Beuchot, 2006, p. 13)

este intento por interpretar dichos documentos, nos trasladamos al pensamiento de los/as autores/as para poderlos/as comprender, puesto que pretendemos tomar en cuenta la objetividad de lo que dicen ellos/as, pues es tarea de la hermenéutica esclarecer “el milagro de la comprensión, que no es una comunión misteriosa de las almas, sino una participación en el significado común” (Gadamer, 1998, p. 64); en consecuencia, abordamos los documentos con ciertas expectativas dado que “la comprensión del texto consiste en la elaboración de tal proyecto, siempre sujeto a revisión como resultado de una profundización de sentido”. (Gadamer, 1998, p.65)

En este horizonte, realizada la investigación documental, nos dimos cuenta que para auscultar y develar respecto de los documentos estudiados, conceptos de currículo y campo curricular, perspectivas en las que se ubican los/as autores/as, autores/as en los cuales fundamentan sus producciones, tensiones y articulaciones subyacentes en sus discursos y propuestas; comprendimos que quien

intenta comprender un texto no se abandonará sin más al azar de la propia opinión para desoír la opinión del texto lo más consecuente y obstinadamente posible... hasta que esa opinión se haga ineludible e invalide la pregunta comprensión. El que intenta comprender un texto está dispuesto a dejar que el texto le diga algo. Por eso una conciencia formada hermenéuticamente debe estar dispuesta a acoger la alteridad del texto. Pero tal receptividad no supone la <<neutralidad>> ni la autocensura, sino que implica la apropiación selectiva de las propias opiniones y prejuicios. Es preciso percatarse de las propias prevenciones para que el texto mismo aparezca en su alteridad y haga valer su verdad real contra la propia opinión. (Gadamer, 1998, p. 66)

Tal situación la vivimos y para ello asumimos el *círculo hermenéutico*³³ que

³³ “La técnica básica sugerida por Dilthey es el círculo hermenéutico, que es un “movimiento del pensamiento que va del todo a las partes y de las partes al todo”, de modo que en cada movimiento aumente el nivel de comprensión: las partes reciben significado del todo y el todo adquiere sentido de las partes. Evidentemente el círculo hermenéutico revela un proceso dialéctico que no debe confundirse con el “círculo vicioso” de la lógica, en el cual una cosa depende totalmente de otra y ésta, a su vez, de la primera; el círculo hermenéutico es, más bien, un “círculo virtuoso”. Tomado de (<http://asiahistoria.blogspot.com/2006/11/teora-la-hermenutica.html>, p.3)

significa que en ámbito de la comprensión no se pretende deducir una cosa de otra, de suerte que el defecto lógico de circularidad en la prueba no es aquí defecto del procedimiento, sino que representa la descripción adecuada de la estructura del comprender. (Gadamer, 1998, p. 320)

Además, el círculo hermenéutico lo consideramos algo exclusivo, coherente al ser humano e inevitable, pero que se constituye como oportunidad para conocer el todo a través de las partes y viceversa (León, 2009, p.279); aquí se da una doble implicancia: si comprendemos el todo podemos significar sus partes, lo singular y en sentido contrario la comprensión de lo singular de las partes, no es factible fuera de la estructura de la totalidad. De igual manera,

la comprensión de algo es también autocomprensión de sí mismo, a la vez que recreación del pretendido objeto “exterior” y de sí mismo. Comprender es un proceso omnicomprendivo que abarca y transforma en un mismo acto sujeto y objeto, autor y obra, lector y lectura. Todo ello está en relación, todo se interrelaciona y nada permanece igual después de un acto hermenéutico profundo: ni el sujeto ni el objeto, ni el autor ni la obra, ni el lector ni su lectura. Podemos decir que la comprensión es una parte esencial de la vida humana, y la vida es cambio, desarrollo, creación.

La vida humana se realiza mediante la comprensión... (Mayos, s.f., p.31).

Desde ésta óptica, en el círculo hermenéutico se trabaja con *la unidad sujeto-objeto*, pues en él se niega dicha dualidad y se *afirma la co-relación o co-implicación de estas dos realidades aparentemente diferentes*; ellos no se deben considerar como extremos independientes porque se *remiten mutua y circularmente* (Mayos, s.f., p.32). Ahora bien, el proceso de comprensión mediante la interacción y relación que se da entre los elementos internos al círculo: *sujeto y objeto, precomprensión y comprensión del otro, autocomprensión*, permite que *sujeto y objeto, autor y obra, lector y lectura* se proyecten “más allá de sí mismos y su repetición. Hay un desplazamiento creativo en un espacio común de significación” (Mayos, s.f., p.35). En consecuencia, trabajar desde el *círculo hermenéutico* significa entonces adentrarnos en sus fases: *descriptiva, interpretativa y construcción de sentido*, de las cuales hablamos a continuación.

La *fase descriptiva*, consiste en actuar sobre la información recopilada que nos brindan los documentos (*libros y capítulos de libros*), pues dicha producción además de constituirse en el punto de partida, en la ruta para entrar confiablemente en el proceso descriptivo, son desde luego las “evidencias que “hacen ver” un fenómeno, permiten construir nuevas comprensiones y develar relaciones, explicaciones e interpretaciones del mismo” (Martínez, 1999, p.38). Por lo tanto, nos ubicamos sobre el fenómeno a estudiar y nos interrogamos sobre el mismo, en el horizonte de ir consolidando un proceso mediante el cual se identifiquen y construyan familiaridades al interior de cada fenómeno y relacionar cada evidencia con las demás, situación que posibilita mirar qué aspectos son ajenos o constitutivos al fenómeno estudiado; surge así el momento analítico porque al conocer los documentos faculta para organizarlos, sistematizarlos y estructurar precategorias y categorías y, para ello el *estado del arte* exige “un encuentro no solo del investigador con la producción simbólica y el mundo reconstruido por otros investigadores, sino que apele también al contexto social, cultural y temporoespacial de su propia experiencia vital”. (Martínez, 1999, p.38)

La *fase interpretativa* de nuevas comprensiones de los hallazgos teóricos y el desentrañamiento de los alcances, limitaciones y categorías polémicas sobre los documentos (*libros y capítulos de libros*) a la cual se acude para develar la información documental a fin de “trascender las “fronteras” del texto a interpretar” (Cárcamo, 2005, p.8), compromete al intérprete a sumergirse en su objeto de estudio para encontrar maneras viables de interacción entre su propio horizonte y aquel del cual el texto es portador (Echeverría, 2004). En este sentido

“...la interpretación no es ninguna descripción por parte de un observador neutral, sino un evento dialógico en el cual los interlocutores se ponen en juego por igual y del cual salen modificados; se comprenden en la medida en que son comprendidos dentro de un horizonte tercero, del cual no dispone, sino en el cual y por el cual son dispuestos”. (Vattimo 1991:61-62)

Es así como el proceso de interpretación de los documentos (*libros y capítulos de libros*), nos pone en la ruta de *la recepción de mensajes*, dado que nuestra mente está abierta, atenta y alerta a los registros de dichos documentos para dejarse penetrar por ellos; la intención de *descifrarlos* como compromiso lleva a *dialogar* con ellos, esa conversación con los/as autores/as permite deconstruir los textos sin desentenderse de la coherencia de su unidad, para rescatar de ellos *los conceptos sobre currículo y campo curricular*,

autores/as en los que fundamentan su producción escrita, tensiones y/o articulaciones entre los discursos de los/as autores/as estudiados/as, perspectivas en las cuales se inscriben; en ese diálogo que surge entre lo interpretado y el intérprete sale a la luz la importancia de la experiencia del intérprete que al ser confrontada con la teoría ajena, ésta “opera como referencia cultural de la interpretación, y la interpretación opera como aclaración de las propias intenciones en la descripción”. (Seguí de la Riva, s.f., pp.3-6)

La construcción de sentido, se constituye en el aporte teórico central de la investigación, y tiene como base el proceso realizado en las dos fases anteriores: la descripción y la interpretación: desde allí avanzamos en la recompreensión de las partes para lograr una mejor comprensión de la totalidad; es así, cómo en la medida en que se develan los hilos conductores nos permiten tejer las proposiciones teóricas, para llegar a la elaboración de nuevos conceptos que fundan argumentos de sentido, en el horizonte de alcanzar una comprensión global de los textos objetos de estudio en el horizonte trazado como es el de dilucidar el proceso de configuración del campo curricular en Colombia entre 1994 y 2010: una investigación basada en la producción escrita de sus autores/as más representativos/as, que nos llevó a situarnos en dar respuestas a las pregunta: ¿Cuál ha sido el proceso de configuración del campo curricular en Colombia entre los años 1994-2010?. Ruta posible porque desarrollamos acciones que permitieron tejer los hallazgos encontrados bajo la orientación de inquietudes como las siguientes:

- ¿Qué autores/as de los grupos de investigación que estudian el currículo en Colombia entre 1994 y 2010 son los más representativos/as?
- ¿Cuáles son las tendencias, orientaciones, planteamientos y conceptualizaciones que subyacen en las producciones escritas de los/as autores/as más representativos/as de los grupos de investigación que estudian el currículo en Colombia entre 1994 y 2010?
- ¿Qué tensiones y articulaciones subyacen en las producciones escritas de los/as autores/as más representativos/as de los grupos de investigación que estudian el currículo en Colombia entre 1994 y 2010?
- ¿Qué comprensiones pueden surgir a partir de la interpretación de las producciones escritas de los/as autores/as más representativos/as de los grupos de investigación que estudian el currículo en Colombia entre 1994 y 2010.

Estas preguntas como razón de este proceso dieron origen al *ciclo investigativo*. En síntesis, se logró una producción teórica como sustancia del proceso hermenéutico realizado, producción sometida al análisis crítico por parte del grupo de investigación y de los pares académicos; surge así “nuevos momentos de confrontación y así sucesivamente, hasta que el texto reconstituido satisfaga tanto la crítica de la comunidad científica como la reflexión de los propios investigadores” (Martínez, 1999, pp.39-41). Finalmente, cabe recordar que la nueva recompreensión realizada de los documentos se convierte en nuevo conocimiento provisional, dado que siempre estará exigiendo ser fortalecido para no caer en la obsolescencia. (Martínez, 1999)

3.3 Estrategias de recolección y análisis de la información

La recolección de los documentos (*libros y capítulos de libros*) se llevó a cabo mediante la exploración por internet de la base de datos de las bibliotecas de las universidades en donde existen grupos de investigación y visitas a las fuentes de información, (ver tablas 2 y 6). Los documentos (*libros y capítulos de libros*) cual unidades de análisis, se abordaron mediante lecturas, relecturas y registros escritos en donde se aplicó el *método de análisis cualitativo de contenido* que “es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de unos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” Krippendorff (1990, p. 28); datos que para nuestro caso están representados en libros y capítulos de libros sobre currículo resultados de investigaciones de los/as autores/as más representativos/as de los grupos de investigación que estudian el currículo en Colombia. El estudio de estos documentos nos permitió inferir y establecer relaciones entre las producciones escritas de dichos autores/as, así como su sentido. En este horizonte, de acuerdo con (Guix, 2008., p. 26), cuando hablamos de análisis de contenido “nos referimos a una metodología indirecta, es decir, basada en el análisis e interpretación de fuentes documentales ya existentes, y no a la observación directa de la realidad, pudiendo explotarlas tanto en un sentido cuantitativo como cualitativo”. Sin embargo, de acuerdo con Piñuel (2002) el diseño no podemos enmarcarlo dentro de un solo tipo, ya que en su ejecución realizamos análisis de diversos documentos donde encontramos posturas que difieren entre sí, (diseño transversal); acciones que con respecto al currículo se han realizado por más de 16 años (1994-2010), (diseño longitudinal) y, acciones que nos permiten comparar diferentes perspectivas que subyacen en las producciones escritas de los/as autores/as

más representativos/as de los grupos de investigación que estudian el currículo en Colombia, (diseño triangular).

Ahora bien, la ruta que permitió llevar a cabo este proceso implica desarrollar estrategias de recolección que se vivencian desde la materialización de seis momentos: Contextualización del problema, pre-categorización, documentación, análisis de la documentación y nueva categorización, afinación y síntesis.

3.3.1. Primer momento: Contextualización del problema. De acuerdo con Quintana (2006, p.52) y el Grupo Pedagogía y Currículo (2008), este momento permitió concretar el problema en el contexto mediante la documentación de la realidad, siendo inherente la exploración de las primeras fuentes documentales (Tabla 6) para alcanzar una ubicación histórica y espacial de las mismas, a fin de dar cuenta de cómo responden éstas a la problemática de investigación.

3.3.2. Segundo momento: La pre-categorización. Elaboración a partir de la contextualización realizada en el primer momento, de las primeras categorías o categorías previas, con el fin de realizar la búsqueda -lo más exhaustiva posible- de las fuentes documentales; para ello, se tuvo en cuenta las siguientes: *concepto de currículo, concepto de campo curricular, autores/as base que apoyan las producciones escritas, perspectivas o tendencias, tensiones y articulaciones*, propuestas de los/as autores/as.

3.3.3. Tercer momento: La documentación. El momento anterior fue muy importante porque descubrimos como fuente central la biblioteca y centro de documentación de la Universidad de Antioquia, fuentes visitadas en diferentes ocasiones porque nos permitió rescatar diversos documentos (*libros y capítulos de libros*) pertinentes con el estudio. Aquí se realiza un trabajo de campo que consiste en visitar las fuentes de información seleccionadas, explorar las bases de datos por internet, de acuerdo con las pre-categorías establecidas y tomar fotocopias a los documentos pertinentes con el estudio. El registro de dichos documentos se hace en la Tabla: 7. Producción por grupo y autores/as representativos/as que contiene columnas con las siguientes denominaciones: Número de orden, autor, título del artículo, fecha de publicación, tipo de documento, autor/a representativo/a.

3.3.4 Cuarto momento: Análisis de la documentación y nueva categorización. De acuerdo con Quintana (2006) este espacio implica acciones como: rastrear, inventariar y clasificar los documentos recopilados, seleccionar los documentos más pertinentes, lectura en profundidad de los documentos y lectura cruzada y comparativa. Aquí obtuvimos un primer borrador escrito por autor/a (autores/as) en atención a las sugerencias y recomendaciones del director de tesis, entre otras: Transformar cada documento elaborado por autor/a (autores/as) en un capítulo en el cual se presente una semblanza de él/ella o ellos/as, enfocarse más en los objetivos y en las categorías definidas para evitar la dispersión en el proceso seguido; surge entonces una nueva estructura de presentación del autor/a (autores/as) con la siguientes estructura: *Capítulo No. nombre del capítulo, el contexto en la producción escrita del autor/a (autores/as), la concepción de currículo en la producción escrita del autor/a, el concepto de campo curricular en la producción escrita del autor/a y Referencias bibliográficas (ubicadas al final del documento)*

El análisis anterior se registró en textos escritos identificados con el nombre de cada autor/a estudiado; en consecuencia, modificamos la tabla 8 y 9 y diseñamos la tabla 10, que hacen alusión a: Tabla 8. Grupos, número de productos, autores/as representativos/as y Líneas de Investigación; Tabla 9. Rutas curriculares; y, Tabla 10. Título y distinciones.

3.3.5 Quinto momento: La afinación. Los registros confinados en las fichas síntesis y estudio por documento (Tabla: 8) contienen los análisis o notas marginales que registran los patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se van descubriendo (Quintana, 2006), en el proceso de análisis documental, lo que implica una revisión en función de los objetivos específicos de la investigación y la producción de textos escritos por autores/as. Así, se logró perfilar la estructura del documento final.

3.3.6 Sexto momento: La síntesis. Elaboración del documento final en el cual se presentan las conclusiones elaboradas a partir del problema y los objetivos específicos de la investigación, que da cuenta de los hallazgos encontrados a fin de construir una síntesis comprensiva total del proceso de configuración del campo curricular en Colombia entre 1994 y 2010, como documento final. Este consta de dos partes: *Primera parte. Los lentes teórico conceptuales y la ruta metodológica para enfrentar el asunto problemático del proceso de configuración del campo curricular en Colombia;* y, *la Segunda parte. Un viaje por la producción escrita los/as autores/as más representativos/as del currículo en Colombia.*

3.4. Delimitación de la investigación. La investigación se realizó sobre la producción escrita de autores/as representativos/as de los grupos de investigación que estudian el currículo en el contexto colombiano (Tablas 1 y 2). Esta decisión se debe a que los/as autores/as que desarrollan el pensamiento sobre el currículo se convierten en los/as representantes de dichos grupos. Ahora bien, como los grupos pertenecen a instituciones universitarias, cuando ellos actúan en eventos académicos en la gran mayoría de ocasiones son avalados por las instituciones a las cuales pertenecen. En tal sentido, su accionar moviliza el pensamiento sobre el currículo y dinamiza las acciones tanto de los grupos a los cuales pertenecen como de las instituciones a las que se encuentran vinculados. En síntesis, esta ruta permite visibilizar, agentes (investigadores/as), instituciones y saberes y las posibles tensiones y/o articulaciones que entre ellos pueden ocurrir.

Los autores/as representativos/as (Tablas 1 y 2) y los documentos se seleccionaron atendiendo a la decisión de optar por una muestra estratégica de acuerdo con los siguientes criterios:

- Autores/as cuyos grupos de investigación estén registrados en Colciencias.
- Autores/as que en sus grupos a los cuales pertenecen tengan producciones sobre currículo que sean pertinentes con el estudio.
- Documentos sobre currículo que sean libros producto de investigaciones.
- Documentos sobre currículo que sean capítulos de libros productos de investigaciones.

El tiempo del estudio es el comprendido en el periodo limitado por los años 1994 y 2010; selección que obedece desde lo normativo, por lo instituido respecto del currículo por la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y desde lo académico, por el surgimiento de grupos de investigación y el florecimiento y proliferación de producciones escritas sobre currículo en dichas décadas.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



**SEGUNDA PARTE. UN VIAJE POR LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE LOS/AS
AUTORES/AS MÁS REPRESENTATIVOS/AS DEL CURRÍCULO EN COLOMBIA**

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

La metáfora del viaje, es un buen pretexto para develar en las producciones escritas de los/as autores/as más representativos/as de los grupos de investigación que piensan el currículo en Colombia, huellas, rasgos, categorías que a nivel de conceptos como *currículo y campo curricular, autores/as que fundamentan dichas producciones, tensiones, articulaciones, propuestas y perspectivas* en las cuales se inscriben dichos autores/as. El viaje nos permitió siempre, estar despiertos y atentos a las sorpresas e incertidumbres que nos enseñan dichos discursos; ellas imprimen dinámica y motivación para ligar los hallazgos al hilo conductor que permite tejer la red mediante la cual comprendimos los tiempos y espacios, las manifestaciones y descubrimientos y a través de ellos visibilizamos las diferentes rutas recorridas y desarrolladas por los autores/as en sus procesos investigativos. Rutas que al ser regularizadas son hitos que nos muestran de alguna manera rasgos del proceso de configuración del campo curricular en Colombia. En consecuencia, la segunda parte del presente estudio está dedicada a dar cuenta de los descubrimientos que fuimos develando en el transcurso de nuestro viaje; hallazgos que agrupamos en tres aspectos significativos para nuestro proceso y que hemos denominado así:

- *Cuatro momentos en el desarrollo del currículo en Colombia entre los años 1960 y 2010*, que alude a los primeros usos del término currículo en Colombia, al compromiso de algunas instituciones lideradas por el MEN, a la normatividad aprobada para dar sustento legal al advenimiento del currículo y que aquí bautizamos como el momento político-administrativo y al fenómeno académico, que emerge como consecuencia del movimiento pedagógico, el surgimiento de grupos de investigación y la creación de posgrados en educación en las universidades Colombianas.
- *Las rutas emprendidas por los/as autores/as colombianos/as en su trabajo sobre currículo*, como resultado de la interpretación a los discursos escritos que se hizo a la luz de las categorías: *el concepto de currículo, el concepto de campo curricular, los/as autores/as base que sirven de fundamento, tensiones, articulaciones, perspectivas, posturas y propuestas*; resultados, que se enseñan y presentan, desde el capítulo 5º hasta el capítulo 11, en esta misma sección a partir de cuatro elementos importantes en la comprensión y presentación de los hallazgos encontrados: *el contexto de la producción escrita de los/as autores/as, la concepción de currículo, el concepto de campo curricular en la producción escrita y las referencias bibliográficas*. Ligado a éstos aspectos, se van deduciendo y visibilizando las categorías arriba reseñadas.

- Un tercer aspecto reseñado en el capítulo 12, que constituye el cierre de la presente investigación y en él damos cuenta de los hallazgos y para nuestro caso los dilucidamos a partir de los siguientes elementos: las instituciones, los actores, las rutas curriculares en Colombia, las tensiones y las perspectivas curriculares que subyacen en las rutas curriculares. Acto seguido, damos respuesta desde nuestro proceso a la pregunta ¿qué hace que en Colombia se esté configurando o exista el campo del currículo?, para finalmente, presentar las conclusiones y recomendaciones.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

CAPÍTULO 4.

CUATRO MOMENTOS DEL DESARROLLO CURRICULAR EN COLOMBIA ENTRE LOS AÑOS 1960 Y 2010

Mi primer encuentro académico con la palabra *momento* fue cuando comencé a trabajar un proyecto de investigación cuya metodología era de naturaleza cualitativa y en ese proceso ya no se hablaba de etapas del proceso metodológico; pues, éstas se afincaban en las investigaciones cuantitativas y se intuía que primero había que terminar una etapa para pasar luego a la siguiente, continuando de esa manera hasta agotar las etapas contempladas en dicho proceso; al pasar al trabajo cualitativo, nos encontramos no con etapas sino con fases y estas fases se integran de diferentes momentos; aquí las fases y los momentos no van en cadena, uno a continuación del otro, ocurren, suceden, se dan, confluyen varios momentos y el desarrollo de las fases algunas veces en tiempos iguales o diferentes.

En este sentido, acudiendo al diccionario de María Moliner, en alguno de sus significados nos dice que momento se refiere al “tiempo de extensión indeterminada (unos segundos, unos minutos, unas horas, unos días, unos meses y hasta unos años) en que ocurre o se hace cierta cosa”; podríamos decir que es algo que está latente cuando comienza a configurarse otro momento u otra fase, o está presente y se cruza con otros momentos o fases del proceso. Ahora bien, respecto del currículo podemos manifestar que en su emergencia influyeron varios momentos, puesto que como disciplina surge a principios del siglo XX como consecuencia de acciones derivadas de la dinámica social que el contexto imprimía en esa época desde varios frentes: respecto del Estado, la regulación de la educación por el establecimiento de las legislaciones nacionales; en cuanto a lo económico, por el surgimiento de la sociedad industrial alrededor de la máquina, la producción en serie y el establecimiento de monopolios; y, desde el mundo de las ideas, por los aportes de la psicología experimental, la aplicación de los principios de la administración científica del trabajo y el desarrollo del pragmatismo (Díaz Barriga, 2003, p. 4). Así entonces, “el surgimiento del campo del currículo, a principios del siglo XX, cubría la necesidad de atender los problemas que afrontaba la enseñanza en el contexto del sistema escolar. A su vez, estuvo signado por el surgimiento de la industrialización de esos años” (Díaz Barriga, 2003, p. 5). Desde esta señal, los primeros hallazgos encontrados como consecuencia del viaje emprendido nos llevan a plantear cuatro momentos que

sobresalen en el devenir del desarrollo del currículo en Colombia que tuvieron comienzo en las cuatro últimas décadas del siglo pasado.

4.1. Primer momento. Los primeros usos del término currículo en Colombia.

Hacia la década de los años sesenta del siglo pasado en la producción escrita generada por autores/as colombianos/as en los cuales circula el término curriculum o currículo, era casi inexistente; sin embargo, encontramos algunos documentos que nos dan luces sobre los primeros usos de dicho término en el contexto educativo colombiano y que emergen como consecuencia de la preocupación particular de algunos intelectuales. En este sentido, dicho término tiene las siguientes connotaciones:

- Curriculum como plan de estudios, así lo percibe Bohórquez Cazallas (1960).
- Curriculum como acción planificadora del profesor, según Márquez (1973).
- Curriculum en las instituciones formadoras de maestros/as, como lo dimensiona Zabaleta (1974).
- Currículo como planeamiento del proceso enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con Salgado (1977)

4.1.1 Curriculum como plan de estudios. Antes del advenimiento del currículo en Colombia, era tradición en los maestros/as colombianos/as trabajar con los programas de estudio, los cuales para la época de los años sesenta del siglo pasado estaban legalizados por los decretos: 045 de 1962 para el bachillerato, 1710 de 1963 para la educación primaria y el decreto 1955 de 1963 mediante el cual se organizó la educación normalista. Ante la escasa producción escrita en ese periodo sobre saberes fundamentales que los maestros/as debían conocer, Bohórquez Cazallas presenta el texto *Pedagogía Moderna*.

El hecho de que no haya un texto en el país que desarrolle el programa mínimo que deben conocer y dominar los maestros (...) entregamos hoy al personal docente, en la seguridad de que con ellas les presentamos un positivo servicio en su formación profesional (...). (Bohórquez Cazallas, 1960, p.1)

En dicha producción visibilizamos uno de los primeros usos del término curriculum, cuando él se refiere al plan de estudios y al respecto expresa:

El Plan de Estudios, llamado también Curriculum en los países de habla inglesa, es la relación de materias o cursos que corresponden a cada grado, ciclo o año de estudios, con determinación del tiempo de duración, según el sistema escolar de cada país.

Más adelante aparece un subtítulo “**Concepto de Curriculum**” y a continuación afirma:

este término usado en los países de habla inglesa es sinónimo de Plan de Estudios; y, por consiguiente se le aplica la misma definición ya citada; o sea la exposición ordenada de los medios que sirven para la educación de la niñez y de la juventud. (Bohórquez Cazallas, 1960, pp. 320-321)

El autor no emplea más el término “curriculum” en su documento, pero me asalta la siguiente duda: ¿será porque acepta que plan de estudios y curriculum como equivalentes y como tal presenta su texto en relación con el programa y plan de estudios que es lo tradicional en Colombia?, pero si esto es así ¿por qué su estudio lo tituló “Curso de Pedagogía Moderna”?; esto lo sustenta en el prólogo cuando afirma:

Se hace necesario actualizar y reforzar los programas de cultura profesional de las Escuelas Normales, pues nada hay tan cambiante, tan en permanente revisión e integración, como la Pedagogía. Como ciencia de la educación que es, su mutabilidad guarda un estrecho paralelismo con el desarrollo del niño, del adolescente, del hombre, de la humanidad. Lo que ayer tenía los caracteres de cosa acabada, hoy ya no lo es, mucho menos lo será mañana. Con el correr de los tiempos, con la multiplicidad de experimentaciones filosóficas, biológicas, metodológicas, etc., cambian los conceptos por tanto la terminología de la Pedagogía y de las ciencias que la auxilian. Cosa que no debe sorprendernos sino inducirnos a inquirir el porqué de esos cambios y esas mutaciones. (Bohórquez Cazallas, 1960, p. 3)

Se revela entonces el acento pedagógico que le imprime a su texto al considerar la pedagogía como indispensable en la formación del ser humano y de la humanidad; dado que, desde allí se traza el marco u

horizonte al programa para su ejecución, no en abstracto sino en correspondencia con los fines del sistema educativo, las necesidades y sentir de la comunidad; en consecuencia, existe un saber básico y fundamental que es la Pedagogía. Saber desde dónde el maestro/a se fundamenta, para interpretar, adaptar e integrar los diferentes aspectos contemplados en el desarrollo de los programas, no en forma aislada sino en relación con la sociedad. Relación que mantiene en cuenta una directriz contextualizada, los ritmos de desarrollo de la comunidad y de los estudiantes además, de los niveles de conocimientos por ellos alcanzados pues “lo honrado, lo cuerdo y lo pedagógico es comenzar el nuevo año con cuidadoso sondeo de la profundidad en conocimientos y con una revisión del grado de capacidades del nuevo personal...”. (Bohórquez Cazallas, 1960, p. 341)

Sin embargo, aunque asimilar el concepto de currículo a plan y programas de estudios es muy reducido, en Bohórquez Cazallas (1960) el concepto de programa de estudios tiene un horizonte de sentido que sugiere la:

- Armonización de las necesidades de desarrollo del estudiante, la comunidad y requerimientos de la cultura;
- construcción de fundamentos que lo sustentan acudiendo a disciplinas como la filosofía, la psicología, la biología, la pedagogía, la didáctica, la sociología y la cultura;
- implementación de criterios de organización como la graduación, correlación y dosificación de los contenidos; y,
- conformación de un grupo permanente que evalúe y revise los programas periódicamente y los transforme de acuerdo con los adelantos de la cultura y de la “ciencia pedagógica”.

Se observa entonces, coincidencias con Tyler, pues éste plantea cuatro aspectos para construir el currículo que tienen que ver con los fines, las experiencias, la organización de esas experiencias y la evaluación de los objetivos. Una comparación al respecto se hizo en Fernández (2008).

4.1.2. Curriculum como acción planificadora del profesor. Hacia la década de los años setenta del siglo pasado se siente la necesidad de cambiar el programa de Psicopedagogía en la Universidad Nacional de Colombia coyuntura que aprovecha el profesor Campo E. Márquez P., para proponer un

proyecto de reestructuración del currículo de dicho programa; en este contexto, Márquez (1973) reconoce la incorporación del término currículo en la jerga educativa refiriéndose a las acciones planificadas y desarrolladas por los profesores de una institución para provocar cambios de aprendizaje y conducta. Además, en cuanto a la estructura curricular ésta debe tener en cuenta tanto al individuo como al contexto en el que actúa próxima y se desempeñará remotamente a la luz de los conflictos que enfrentará como egresado, ya que su formación obedece a realizaciones “en términos de objetivos educacionales, los conocimientos, actitudes y habilidades y la escogencia de situaciones y métodos que serán empleados durante la carrera para lograr esos objetivos”. (Márquez, 1973, p. 22)

4.1.3. Curriculum en las instituciones formadoras de maestros/as. En la misma década, en el año 1974, Josefina Zabaleta presenta su tesis de grado en la Universidad Pedagógica Nacional, departamento de Educación denominada, *Sugerencias para modificar el curriculum de las Normales de San Juan del Cesar y Uribe (Guajira)*; en este documento, encontramos huellas las cuales muestran en el desarrollo de su trabajo como autor base a Leyton Soto (recordemos que este autor tradujo a Tyler y lo que propone prácticamente es el desarrollo del libro Principios básicos del currículo). Precisa destacar en este punto, que Zabaleta a pesar de realizar un trabajo sobre curriculum, no conceptualiza de manera concreta dicho término pero si se intuye la teoría técnica que en aquella época comenzaba a introducirse en Colombia; finalmente, ella concluye proponiendo “unas sugerencias para modificar el curriculum de algunas áreas fundamentales tales como: Fundamentos y Técnicas de la Educación, Psicología, Sociología, Educación para el Desarrollo de la Comunidad, Lenguaje, Matemáticas, Sociales, Educación Estética y Manual”. (Zabaleta, 1974, pp. 82,83)

4.1.4. Currículo como planeamiento del proceso enseñanza-aprendizaje. A finales de la década de los años setenta, concretamente en el año 1977, la magíster en Administración Educativa Carmen Salgado L., en el contexto de la educación como sistema, en donde ocurren acciones planificadas, organizadas, controladas y dirigidas a transformar las conductas de los alumnos a través del proceso de instrucción, preparó un módulo para el proceso de capacitación de los docentes en el Departamento de Sucre titulado “TÉCNICAS GENERALES Y ESPECIALES. PLANEAMIENTO DEL CURRÍCULO -3-.” Ella, considera tres etapas para la elaboración del currículo: investigación, diseño e instrumentación. Dicho

proceso está orientado teórica y técnicamente por la institución educativa hacia el producto terminal y ésta es la conducta del estudiante. En este sentido, afirma que el currículo

como fruto de la educación moderna aparece para señalar todos los elementos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje. Se introduce como signo básico y fundamental de la organización educativa. Cuando se habla de currículo se habla de la vida escolar del alumno su desarrollo sus experiencias su capacidad sus relaciones su orientación sus actividades. El sostener que el aprendizaje es el cambio de conducta como resultado de las experiencias exige el establecimiento del currículo como base del proceso escolar. (Salgado, 1977, p. 33)

Con base en los conceptos anteriores nos damos cuenta que en este primer momento el concepto de currículo transita de un estado reducido asimilado a plan de estudios a otro que tiene que ver con las acciones orientadas por el profesor a sus estudiantes, para luego pasar al extremo opuesto del primero, dado que implica una totalidad expresada así: “todos los elementos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje”. (Salgado, 1977, p. 33)

4.2. Segundo momento. Institucional.

Momento que se configura al regularizar hallazgos que visibilizamos en las acciones emprendidas por algunas instituciones de Educación Superior y el Ministerio de Educación Nacional cuyos rasgos se distinguen por cuanto:

- Se ofertaba algún programa en el cual circulaba el término curriculum o se apoyó la realización de eventos relacionados con el curriculum.
- Por ser la dependencia del Estado desde dónde se vela y controla la educación a nivel nacional.

4.2.1. Las Universidades y el currículum. En la década del sesenta del siglo pasado en la Universidad del Valle, se creó el programa de Maestría en Administración Educativa, el cual en principio se ofertó a los países latinoamericanos a través de becas brindadas por la OEA, dirigidas a beneficiar funcionarios públicos de los Ministerios de Educación Pública Nacional o de las Secretarías de Educación

de los departamentos. En tal sentido, encontramos en dicho programa huellas del uso del término currículo, suceso que puede apreciarse en la siguiente cita:

En este caso, se interpreta el término programa con significado equivalente al de curriculum, a fin de continuar empleando el vocablo español. Y en la misma forma que aquel ha ido evolucionando en consonancia con las necesidades didácticas, y hoy no se habla de la preparación sino del desarrollo del curriculum, a la voz castiza se le imprime el sentido dinámico del desarrollo continuado, de acuerdo al ritmo que le imparte el progreso de la cultura (OEA, 1969, p. III).

Otra de las instituciones muy cercana a las reformas emprendidas en la década de los años setenta del Siglo XX, fue la Universidad Pedagógica Nacional en donde, en el año de 1974, se realizó el *Seminario Permanente de Tecnología Educativa* y, en 1975, se llevó a cabo el *Simposio Taller de Tecnología Educativa*. (Martínez Boom, Noguera y Castro, 1994, p.105)

4.2.2. El Ministerio de Educación Nacional y su apoyo a la implantación del currículo. Podemos afirmar que oficialmente la teoría curricular comienza su proceso de institucionalización bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación Nacional -MEN-, a través del Instituto Colombiano de Pedagogía -ICOLPE-.

El Instituto Colombiano de Pedagogía (ICOLPE) fue creado por el Decreto Número 3153 del 26 de diciembre de 1968 y tenía como funciones básicas las siguientes: la investigación directa o a través de otros organismos, la asesoría pedagógica y la producción de materiales educativos. Como institución oficial estuvo adscrita al Ministerio de Educación Nacional y dependió administrativamente de la Universidad Pedagógica Nacional pero, con autonomía operativa para determinar sus planes, programas y proyectos de investigación educativa. El ICOLPE inició sus labores en el mes de julio de 1969 y sus líneas prioritarias en investigación estuvieron enfocadas al sistema de Educación Básica y a la Educación Rural, lo cual podemos observar en la siguiente cita:

- a) Las relacionadas con el sistema de Educación Básica que se va a implantar en el país:
 - programación, experimentación y evaluación del **currículum**;

- evaluación, producción y experimentación de textos y materiales educativos;
 - programas de administración educativa;
 - estudios sobre costos de la educación;
 - evaluación y mejoramiento de los centros de formación de docentes;
 - estructura, tendencia y proyecciones del flujo educativo.
- b) Investigaciones concernientes a la Educación Rural:
- creación y experimentación de modelos para Escuela Unitaria;
 - estudios y programas para aumentar la cobertura del sistema educativo;
 - concentración de desarrollo;
 - programas para educación masiva;
 - privación integral y desarrollo psicológico. (**negrilla mía**), (Muñoz, 1972, p. 101)

En este informe, en el apartado que versa sobre los proyectos programados se registran 10 proyectos de los cuales destacamos los siguientes por tener más relación con nuestro estudio: Desarrollo del currículo para la educación básica; Investigación de las innovaciones en el diseño del currículum, metodología, diseño y uso de materiales que prometen reducir costos; Selección de los textos para las concentraciones de desarrollo rural; Investigación conjunta con el Ministerio de Educación acerca de la metodología de las ciencias, lenguas, estudios sociales y matemáticas a nivel secundario; Investigación sobre factores socioculturales y su influencia en la enseñanza, con el fin de adaptar el currículum y la metodología a las diferencias socioeconómicas y culturales. Vale la pena precisar que en el proyecto *Desarrollo del currículo para la educación básica*, estaba planeado para ejecutarlo en cuatro años (1971-1974)³⁴ y “la selección de

³⁴ Las etapas contempladas en este proyecto estaban planteadas así:

1971: Determinación de las estructuras del conocimiento en cada una de las siguientes áreas: ciencias naturales, estudios sociales, matemáticas y lenguaje. En este mismo año entre el 19 y 21 de noviembre, el Grupo de Currículo del ICOLPE se reunió con el fin de tratar lo relacionado con la estructura del currículo para la Educación Básica y el objetivo principal fue: “elaborar un currículo integrado con fundamento en los objetivos generales de la Educación Básica, que tenga el educando como centro, que presente los contenidos por estructuras y, que consulte las posibilidades de aplicación a nivel regional”. (Icolpe, 1971, p.32)

1972: Programación del currículo para 1o., 2o. y 3o. grados de educación básica y para el 6o. año de transición. Elaboración de las guías correspondientes.

1973: Programación del currículum para los grados 4o. y 5o. de educación básica y 7o. año de transición. Elaboración de las guías correspondientes.

los libros para estas concentraciones depende de la adopción del currículum para nueve años de educación básica.” (Muñoz, 1972, p. 104)

Un sabor *agridulce* nos queda respecto del ICOLPE, pues a pesar de denominarse Instituto Colombiano de **Pedagogía** y de tener entre sus funciones “la asesoría pedagógica” contemplada en el Decreto de su creación, en la relación de proyectos no aparece ninguno concerniente con pedagogía o por lo menos que en su título o base para su estudio se tomara la pedagogía; sin embargo, si es muy explícito y diciente respecto del currículum.

La acción institucional realizada en Colombia estuvo apalancada con la firma de convenios internacionales; prueba de ello es el programa COLOMBIA-UNESCO-PNUD³⁵ (1972) mediante el cual se plantea “Un modelo de currículum y perfeccionamiento-Colombia”, el cual se ejecutó por intermedio del ICOLPE. En este sentido en el año 1973, organizó el Seminario Interamericano sobre Currículo y Tecnología Educativa, auspiciado por la Organización de los Estados Americanos -OEA-, dicho seminario trazó dos objetivos:

1. Dar oportunidad a los participantes para que compartan ideas innovadoras sobre currículo y especialmente sobre el uso de la tecnología educativa en el diseño de los materiales de instrucción.
2. Iniciar y fortalecer una continua comunicación entre los especialistas en currículo y tecnología educativa para el mejoramiento y actualización de los planes de estudio, los programas, métodos, estrategias y materiales de enseñanza. (p. 39)

En octubre de 1974, el ICOLPE participa en el Seminario sobre Técnicas de evaluación del currículo, realizado en Caracas Venezuela, representado por Julio Báez Fonseca, quien se desempeñaba como coordinador de currículo en dicho instituto. El seminario tuvo como objetivo “la presentación, la discusión y el análisis de las principales técnicas para la evaluación del currículo en América Latina y el Caribe, a fin de mejorar dichas técnicas tomando como base los procesos recientes en este campo” (UNESCO, 1974, p.

1974: Programación del currículum para los grados 6o. y 7o., de educación básica y 8o., año de transición. Elaboración de las guías correspondientes. (Muñoz, 1972, p. 104)

³⁵ UNESCO-PNUD: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo.

13). En ese mismo año el subdirector³⁶ del Instituto Colombiano de Pedagogía -ICOLPE- y Director del programa PNUD - Unesco “COL-32”, sobre investigaciones y reestructuración curricular, presentó al Consejo Directivo de la Universidad Pedagógica Nacional, un proyecto para la apertura de un posgrado a nivel de maestría en el campo de la investigación y evaluación curricular.

Entre los años 1974 y 1975 en el MEN se organiza un grupo de estudio,³⁷ el cual centra su acción en debates sobre “políticas de adaptación, adecuación y transferencia de tecnología educativa en nuestro país” (Vasco, 1985, p.13); de este proceso surge el *Plan de mejoramiento cualitativo*, que contempló tres aspectos claves: “Diseño curricular, capacitación de docentes y producción y distribución de materiales”³⁸ (Franco de Machado, 1984, pp. 97-98; 1990, p. 68). El Programa de Mejoramiento Cualitativo de la Educación se ejecutó mediante la estrategia política de la Renovación Curricular³⁹ en dos frentes: rural y urbano; para el primero se impuso el Programa Escuela Nueva y para el segundo, se le dio el mismo nombre, Renovación curricular (Fernández, 2012). Ya para las décadas posteriores se difunde y vuelve más público el discurso oficial sobre la reforma curricular en Colombia.

Este momento nos permite apreciar el término currículo ligado al concepto, a la adaptación al contexto como proyecto para el nivel de educación básica y como modelo a seguir.

4.3. Tercer momento. Político-administrativo.

Si bien es difícil precisar el momento exacto en que comienza a ser usado en el contexto colombiano el término currículo, se puede decir que desde el punto de vista legal comienza a ser presencia en la

³⁶ Juan Alberto Aragón.

³⁷ El grupo estuvo dirigido por Pilar Santamaría de Reyes.

³⁸ Estos documentos se denominaron: Fundamentos generales del currículo, los marcos generales del currículo y programas curriculares por áreas (considerados como documento de trabajo) por grados; estos se entregaban a los docentes que laboraban en el sector urbano después de las jornadas de capacitación. Para quienes ejercían en el sector rural se les capacitaba en el programa Escuela Nueva y recibían materiales que consistían en el Manual del maestro y las guías por áreas para ser trabajadas por los alumnos con la orientación del docente.

³⁹ la *Renovación Curricular* surge como estrategia empleada por el Ministerio de Educación Nacional para “emprender un programa intensivo de mejoramiento cualitativo de la enseñanza en todos los niveles, especialmente para la primaria” (DNP 1974-78:30), como salida para afrontar entre otros los siguientes problemas: desconocimiento de las características culturales y la selección de contenidos curriculares y métodos de enseñanza inadecuados para las necesidades de la región, y la falta de programas de capacitación y perfeccionamiento dirigido a docentes en servicio. (DNP 1974-78:30).

normatividad educativa a partir de la década de los años setenta del siglo pasado en actos administrativos a nivel de leyes y decretos, tales como:

- Decreto 080 de 1974 establece disposiciones sobre educación media.
- Decreto 088 de 1976, a través de él se reestructura el sistema educativo y reestructura el MEN.
- Decreto 1419 de julio de 1978 que constituye el marco legal para el mejoramiento cualitativo de la educación formal en los niveles de pre-escolar, básica (primaria y secundaria), media vocacional e intermedia profesional.
- Decreto 1816 de 1978 por el cual se crean los Centros Experimentales Pilotos -CEP-
- Decreto 181 de 1982 que implanta el Mapa Educativo.
- Decreto 1002 de 1984, establece el Plan de Estudios Para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana.
- Ley 30 de 1992, mediante la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior.
- Ley General de Educación, Ley 115 de 1994.

En cada uno de ellos/as destacaremos los artículos en que se registra el término currículo.

4.3.1. La normatividad relacionada con el currículo en la década de los años setenta del siglo pasado. En este apartado reseñamos los actos administrativos mediante los cuales comienza a configurarse el marco legal de la Renovación Curricular.

El **Decreto 080 de 1974**, deroga el decreto 045 de 1962 que establece el Ciclo Básico de Educación Media, determina el Plan de Estudios para el Bachillerato, y fijan el Calendario y Normas para evaluar el trabajo escolar. Mediante este nuevo decreto en su artículo séptimo se autoriza

al Ministerio de Educación para que, sobre la base del Plan Fundamental Mínimo para la Educación Media, señale los **currículos** específicos para los institutos de bachillerato, escuelas normales, institutos industriales y de comercio, planteles agropecuarios y demás carreras

profesionales medias existentes o que puedan establecerse, para que fije la distribución del año lectivo y ordene todo lo relativo a la reglamentación del presente Decreto. (Negrilla mía)⁴⁰

Es de anotar que en el decreto 045 de 1962 se refiere a plan de estudios para el Bachillerato; pero, en el decreto 080 del 1974 el Ejecutivo especifica e indica que el MEN es la autoridad para señalar los currículos específicos correspondiente a las diferentes modalidades de la Educación Media.

Decreto 088 de 1976, a través de él se reforma el sistema educativo y se reestructura el MEN. En dicha reestructuración se crea la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos que reemplazó al ICOLPE; Dirección de la cual dependían las divisiones de: Diseño y Programación Curricular de Educación Formal y no Formal, Materiales Impresos y Audiovisuales, Medios de Educación a Distancia, de Documentación e Información Educativa, Coordinación de Centros Experimentales Pilotos y Evaluación del Rendimiento Escolar); los Centros Experimentales Piloto -CEP- eran las instituciones directas del MEN ubicadas en cada departamento, para implementar el Plan de Mejoramiento Cualitativo de la Educación a través de la estrategia de la *Renovación Curricular*, dado que tenían como funciones administrar, organizar, ejecutar, controlar y evaluar la capacitación de docentes en servicio. Al respecto, presentamos apartes del decreto 088 de 1976 en sus artículos 32 y 33 en donde podemos ver el vocablo currículo en la jerga de los actos administrativos:

Artículo 32. La Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos cumplirá, directamente o por medio de las Divisiones que la integran, las siguientes funciones:

...

- b) precisar en los **currículos**, por grados y niveles, a través de los centros experimentales pilotos, los objetivos particulares contenidos y métodos que correspondan el medio rural y urbano en las distintas regiones del país;
- c) evaluar permanentemente los **programas curriculares** durante todo el proceso de su ejecución y desarrollo (evaluación formativa) ; (resaltado mío);

⁴⁰ Para la época, el concepto de currículo a pesar de estar registrado en dicho decreto, no era muy claro para los/as maestros/as colombianos/as.

Nos damos cuenta que ya el sustantivo “programas” aparece con el calificativo de “curriculares”.

De igual forma en el artículo 33 se establecen las funciones de la división de diseño y Programación Curricular de Educación Formal:

- a) Diseñar por áreas los **currículos** de educación básica primaria y básica secundaria, media vocacional e intermedia profesional;
- b) Diseñar los **currículos** para la capacitación y el perfeccionamiento del personal docente de educación preescolar básica, media e intermedia;
- c) Elaborar los programas por áreas, en los cuales el **currículo** se concrete en contenidos progresivamente graduados (de 1° a 9° grado en la educación básica, de 10 a 13 grado en el educación media e intermedia). En los programas se incluirán los objetivos, métodos, materiales y medios aconsejables para la enseñanza en los diferentes grados y niveles;
- d) Diseñar y elaborar el **currículo** de la educación preescolar, en colaboración con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF;
- e) Diseñar y programar el **currículo** para la capacitación y el perfeccionamiento del personal docente de educación especial y de las colonias escolares;
- f) Diseñar, programar y evaluar el **currículo** para la educación de las comunidades indígenas, con la participación directa de los miembros de dichas comunidades. (Resaltado mío)

En este artículo del decreto mencionado, se precisa más lo que debe hacerse con el currículo como es lo relacionado con las funciones de programar, diseñar y evaluar el currículo desde las instancias del MEN, sin tener en cuenta a los/as maestros/as y las comunidades, exceptuando cuando dichas acciones se hacen para las comunidades indígenas.

El Decreto 1419 de julio de 1978, que señala las normas y orientaciones básicas para la administración curricular desde el nivel de educación preescolar hasta la intermedia profesional; se le conoce como aquel que le dio fundamento legal a la implementación de la Renovación Curricular que para esa época ya se había comenzado a experimentar en Colombia. En el artículo 1° se refiere a los *conceptos fundamentales* que están relacionados con el marco legal de la educación formal y al concepto de currículo, a su letra

reza: “el ordenamiento establecido en el presente Decreto constituye el marco legal para el mejoramiento cualitativo de la educación formal en los niveles de preescolar, básica (primaria y secundaria), media vocacional e intermedia profesional”. Respecto del concepto de currículo, desde el discurso oficial es “el conjunto planeado y organizado de actividades, en el que participan alumnos, maestros y comunidad para el logro de los fines y objetivos de la educación” (artículo 2º). Asimismo, define los fines del sistema educativo colombiano (artículo 3º) que luego son retomados en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y establece las características del currículo las cuales aluden a: centrar el proceso educativo en el alumno, para propiciar un desarrollo armónico e integral; mantener equilibradamente la teoría y práctica de los conocimientos establecidos los programas; y, contemplar los problemas y acontecimientos actuales de la vida nacional e internacional. De igual manera, define en su artículo 5º, los componentes y características de los programas curriculares; y al mismo tiempo en los artículos 6º, 7º, 8º, 9º y 10º, fija las características de los currículos por niveles. Además, prevé en los artículos 19º, 20º, 21º y 22º tanto la reglamentación, la adopción de planes y programas curriculares, para lo cual se tendrá en cuenta los resultados del proceso de experimentación y evaluación sistemática realizada por el MEN o por las Secretarías de Educación autorizadas por el mismo Ministerio, como la formación y capacitación de docentes, asunto para lo cual el MEN creará el sistema de capacitación.

El Decreto 1816 de 1978, mediante este decreto se crea los Centros Experimentales Pilotos -CEP-; estos entes territoriales tenían como funciones de acuerdo con el artículo 2º de este decreto, entre otras las siguientes:

- Organizar, coordinar y supervisar la capacitación y el perfeccionamiento del personal docente en servicio en los niveles de educación preescolar, básica (primaria y secundaria), media e intermedia.
- Ejecutar directamente o a través de convenios con otras organizaciones.
- Realizar la experimentación de los programas curriculares de educación formal y no formal y de las innovaciones técnicopedagógicas e introducir las modificaciones necesarias de acuerdo con las características sociales, económicas y culturales, y con las modalidades de la enseñanza que deban impartir en la región.

4.3.2. La normatividad relacionada con el currículo en la década de los años ochenta del siglo pasado. Los actos administrativos de esta década hacen alusión a la planificación y administración del sistema educativo en Colombia y al establecimiento del Plan de Estudios en los niveles de la Educación Preescolar hasta la Media Vocacional y este sentido se expiden los siguientes decretos.

El Decreto 181 de 1982, por medio del cual se reglamenta el programa de “Mapa Educativo”⁴¹ como sistema de planificación y administración de la educación en Colombia. Mediante este sistema, se pretende organizar los servicios educativos desde el nivel local hasta el nivel nacional, racionalizar los recursos, promover la integración intrasectorial, mejorar la calidad de la enseñanza y ofrecer igualdad de oportunidades, y adecuar la educación a las necesidades del contexto inmediato. (Artículo 2º)

Decreto 1002 de 1984, establece el Plan de Estudios Para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana e indica acciones pertinentes a seguir por cuanto:

- Define el Plan de Estudios⁴² y fija los objetivos para los diferentes niveles (desde el Preescolar hasta la Media Vocacional) de la educación formal.
- Además de dar el concepto de área de formación⁴³, las clasifica en comunes y propias; las primeras, obedecen y contribuyen a la formación general de los alumnos/as y las segundas, aportan en la formación específica de los mismos de acuerdo a la modalidad seleccionada.
- Organiza y distribuye el tiempo: Educación Preescolar, 20 horas semanales para un total de 800 horas año lectivo; Educación Básica Primaria 25 horas semanales que corresponden a 1000 horas

⁴¹ “Se entiende como “Mapa Educativo” el programa de microplanificación que a partir del estudio de la realidad local y con el propósito de alcanzar el desarrollo armónico de la educación, busca generar un proceso integrado de soluciones a la problemática educativa mediante el establecimiento de un sistema de planificación administración que tiene como fundamento principal la organización y funcionamiento de los Núcleos de Desarrollo Educativo y de los Distritos Educativos.” (Decreto 181 de 1982, art. 2º)

⁴² “Se entiende por Plan de Estudios el conjunto estructurado de definiciones, principios, normas y criterios que, en función de los fines de la educación, orienta el proceso educativo mediante la formulación de objetivos por niveles, la determinación de áreas y modalidades, la organización y distribución del tiempo y establecimiento de lineamientos metodológicos, criterios de evaluación y pautas de aplicación y administración.” (Decreto 1002, 1984, Art. 1º)

⁴³ Se entiende por área de formación el conjunto estructurado de conceptos, habilidades, destrezas, valores y actitudes afines, relacionados con un ámbito determinado de la cultura, y anteriormente desglosados en materias y asignaturas.

año lectivo; y Educación Básica Secundaria y Media Vocacional 30 horas semanales que equivalen a 1200 horas año lectivo.

- Establece los lineamientos metodológicos y de evaluación los cuales van en coherencia con los principios de integración y a las orientaciones de los programas curriculares. (Artículo 15)
- Impone la aplicación gradual del Plan de Estudios y de los programas que lo especifiquen para cada nivel y grado.

4.3.3. El currículo en la Ley de Educación Superior (Ley 30 de 1992) y en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). Por el lado de la Educación Superior se expide la Ley 30 de diciembre 28 de 1992, mediante la cual se organiza el servicio público estableciendo entre otros asuntos los principios, objetivos, campos de acción⁴⁴ y programas académicos. Aquí el currículo adquiere otra dimensión y es asociado dentro del concepto de campo dado que de acuerdo con Díaz (1998) en la organización del conocimiento emerge entonces, un espacio con la connotación de campo que es habitado por disciplinas y regiones y ha cobrado importancia en la disposición de ese conocimiento; en tal sentido,

El concepto de campo que puede introducirse en la nueva estructura curricular debe tener entonces, una relación directa con la forma como se organizan o dividen las ciencias y una relación directa con la forma como dichas ciencias se relacionan en el currículo. El concepto de campo es una reconceptualización curricular del campo científico (p. 42).

Ahora bien, la normatividad que regula y sustenta el sistema educativo colombiano en materia curricular, llega a su máxima expresión con la *Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)*, cuya trascendencia tiene que ver con que, por segunda vez,⁴⁵ se promulga una Ley general para la educación en Colombia. Pero, además, la nueva Ley toca aspectos relacionados con el currículo dado que lo define⁴⁶, lo estructura, lo

⁴⁴ Los campos de acción contemplados por la Ley son: el de la técnica, el de la ciencia, el de la tecnología, el de las humanidades, el del arte y el de la filosofía.

⁴⁵ La primera, se refiere a la Ley 39 proclamada por el congreso de Colombia el 26 de octubre de 1903, conocida como la “Ley Marroquín” y legisla sobre la Instrucción Pública.

⁴⁶ Artículo 76°.- *Concepto de currículo.* Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudios, programas, metodología, 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 las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. Artículo 78°.- *Regulación del currículo.* El Ministerio de Educación Nacional diseñará los lineamientos generales de los procesos curriculares y, en la educación formal establecerá los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos, tal como lo fija el artículo 148 de la presente Ley. Artículo 79°.- *Plan de estudios.* El plan de estudios es el esquema

regula y responsabiliza a las Secretarías de Educación del proceso de asesoría (Capítulo 2, artículos 73, 76, 78 y 79).⁴⁷ De igual manera con ella se fijan los fines del sistema educativo colombiano (Artículo 5°), se establecen los objetivos para los niveles de educación Básica (ciclo primaria, ciclo secundaria, artículos 21 y 22) y Media (Artículo 30) y se definen *Áreas obligatorias y fundamentales*, las que deben ofrecerse de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional -PEI- (Artículo 23).

En síntesis, el momento político-administrativo nos permite dimensionar el currículo como concepto (Ley 115 de 1994), ligado a las funciones de programar, diseñar, evaluar y percibirlo en un espacio más amplio que le otorga los campos de formación definidos en la Ley 30 de 1992 y que se puede visibilizar como un campo curricular según Díaz (1998).

4.4. Cuarto momento. El fenómeno Académico

Con la aplicación de la estrategia de la Renovación Curricular para ejecutar el “Programa de Mejoramiento Cualitativo de la Educación” comienza a configurarse un nuevo acontecimiento en las dos últimas décadas del siglo pasado que se caracteriza por lo siguiente:

- El surgimiento de dos discursos contradictorios que al confrontarse y desarrollarse favorecieron el “crecimiento de posiciones/oposiciones diversas entre los intelectuales de la educación” (Díaz, 1993, p.113), y entre algunos de éstos y el MEN.
- La creación de 7 grupos de investigación⁴⁸ que comenzaron a identificarse como colectivos dedicados a pensar el currículo y a ubicarlo como línea de investigación.
- La creación de programas de posgrado en Educación tanto en las universidades privadas como públicas, situación reglamentada con la Ley 30 de 1992.

estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos.

⁴⁷ La misma situación se aprecia en los Decretos: 1860 de 1994, 230 de 2002, 3055 de 2002 y 1290 de 2009.

⁴⁸ Los grupos son: RED Universitaria evaluación de la calidad capítulo Colombia - RUECA- (1995), Didáctica de la Educación Superior -DIDES- (1996), Innov-acción educativa (1997), Seminario de Formación Avanzada -SEPA- (1998), Calidad de la Educación y PEI (1998), Currículo, Universidad y Empresa -CUE- (1999), Pedagogía, Ciencia y Espiritualidad (1999).

- La inclusión en los programas de pregrado de procesos investigativos; y, la inserción en los programas de educación superior de cursos y de líneas de investigación sobre currículo⁴⁹.

Podemos afirmar entonces, que dicho acontecimiento se configura como el fenómeno académico que hacia futuro se va consolidando por la oferta de programas de posgrado a nivel de maestría y doctorado en educación en la universidad colombiana y el surgimiento de nuevos grupos de investigación que asumen el currículo dentro de sus líneas de investigación.

Ahora bien, dentro de las posiciones/oposiciones a las que se refiere Díaz (1993), podemos situar autores/as como Mora (1981),⁵⁰ Franco de Machado (1984,1990)⁵¹ y Vasco (1985),⁵² que toman posiciones cercanas a lo que en nuestro país se ha considerado como el discurso oficial del currículo; observemos algunos aspectos relacionados con el concepto de currículo.

Mora Julia (1981), profesora de la universidad del Valle, realiza varias investigaciones y para nuestro caso nos centramos en el estudio *Características curriculares de programas de educación primaria en Colombia: análisis descriptivo y comparativo*, dado que en el marco conceptual emplea los conceptos de *currículo* y *proceso curricular* que son de nuestro interés; observamos que está muy relacionado con el concepto de currículo que aparece en el artículo 2 del Decreto 1419 de 1978 emanado del MEN: “se entiende por currículo el conjunto planeado y organizado de actividades, en el que participan alumnos, maestros y comunidad para el logro de los fines y objetivos de la educación”.

⁴⁹ Al respecto sobre licenciaturas existen 12 programas en igual número de universidades (tabla 3) que ofrecen cursos sobre currículo; a nivel de posgrado, en cuanto a la maestría en educación se refiere, existen 13 universidades en donde a través de las líneas de investigación fortalecen el pensamiento curricular (tabla 4); y en el ámbito de los doctorados también se registran 10 universidades que desde sus líneas de investigación fomentan y profundizan el estudio sobre el currículo (tabla 5).

⁵⁰ **El currículo** se concibe como el conjunto de actividades planificadas y organizadas de aprendizaje –planes de estudio y planes de instrucción-; los procesos, actividades y medios de enseñanza-aprendizaje; los productos del aprendizaje (aprendizajes, producción intelectual, cambios comunitarios, entre otros.) y la infraestructura necesaria para hacer posible la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje, en términos de capacitación de profesores, planta física, mobiliario, organización comunitaria e institucional. **El proceso curricular** se entiende como el conjunto de conceptos, acciones y procedimientos necesarios para *diseñar, desarrollar, ejecutar y evaluar* el currículo. El producto de este proceso se espera que sea el alumno formado a un nivel determinado previsto; un incremento en el conocimiento y algunos cambios en el sistema o en el ámbito en que tiene lugar el proceso”. (p.19).

⁵¹ Afirma que el currículo es intencional en la medida que va en coherencia con los fines que trazan el horizonte educativo; y es instrumental, por cuanto es una herramienta de trabajo educativo.

⁵² Asesor del MEN en el Proceso de implementación de la *Renovación Curricular*.

Franco de Machado Clara, fue funcionaria del MEN (Jefe de Currículo 1976) y se desempeñó como directora de la DIE-CEP, (entidad se organizaba la capacitación para el magisterio en servicio en el Distrito Capital), su producción de 1990 que es una versión actualizada del módulo *Currículo factor de cambio* de 1984, surge como consecuencia de las sugerencias de los/as Maestros/as que para esa época estaban aplicando la Renovación Curricular; al respecto, la autora expresa:

Este trabajo se elaboró como respuesta a la sugerencia de docentes interesados en conocer antecedentes, fines y principios básicos del Proceso de Renovación Curricular. La sugerencia fue una excelente ocasión para que la autora pudiera registrar sus apreciaciones sobre el desarrollo que ha tenido un programa en el que ella fue co-gestora desde el MEN y más tarde desde la DIECEP del Distrito Especial de Bogotá. Fue también una buena oportunidad para establecer un puente entre las formulaciones iniciales del programa y los desarrollos posteriores del mismo. (p.7)

La autora, atendiendo a las dimensiones del currículo lo clasifica así: como producto y currículo como proceso; el primero, se refiere

al resultado provisional del trabajo curricular para un momento o periodo dado. En este sentido, encontramos el término currículo identificado con planes, programas, materiales de instrucción, otros recursos didácticos, utilizados en la escuela y/o fuera de ella durante un lapso determinado de tiempo, ya sea mes, semestre, año, ciclo o grado. (1984, p.7)

El segundo, nos dice que el currículo

es el *proceso* permanente por el cual se definen unos *propósitos* del aprendizaje, en función del concepto que tenemos del ser humano y de la sociedad.

Se determina unos *contenidos* u objetos del aprendizaje, sean ellos conocimientos, destrezas o valores, y se decide cual es el *procedimiento* más adecuado para lograrlos. El procedimiento implica un método y unos recursos sean físicos o socio-culturales. (p.7)

Plantea cinco etapas para ejecutar el currículo: 1ª. Formulación de los propósitos curriculares; 2ª. Adoptar un enfoque sobre el aprendizaje; 3ª. El diseño curricular; 4ª. Implementación del currículo; y 5ª. Evaluación. Proceso que implica tener presente las siguientes inquietudes: “¿Cuál es el resultado tangible, concreto de ese proceso?”, en otras palabras, ¿qué se obtuvo del *diseño curricular*?, ¿qué *materiales* se produjeron?, ¿cuál fue la *organización* o *infra-estructura* indispensable para dicho proceso? (p. 78). Dicho de otra manera, es un proceso dependiente del producto que se quiere alcanzar (objetivos) para lo cual es necesario la instrumentalización de las etapas a desarrollar por los ejecutores (docentes).

Vasco U. Carlos Eduardo, asesor del MEN en el proceso de implementación de la *Renovación Curricular* en Colombia desde 1978, estuvo de acuerdo con dicho proceso y por su postura se lo señala como defensor de la tecnología educativa; al respecto afirma:

Eso a mí me parecía muy bien [el diseño instruccional], porque por lo menos por primera vez había unas personas que llegaban y le daban a uno un curso para explicarle cómo no bastaba poner en el contenido “ecuaciones cuadráticas”, sino que decían: “Un momentico, ¿qué es lo que usted pretende que los alumnos aprendan de eso? Póngalo bien específico: Resolver ecuaciones cuadráticas”; pero, ¿cómo resolverlas? ¿Por la fórmula, o por completar el cuadrado, o resolverlas numéricamente, o resolverlas gráficamente? Y entonces, uno decía: pues pongamos el objetivo específico de resolver ecuaciones cuadráticas por medio de la fórmula de las dos raíces, y después, qué actividad vamos a hacer para eso. Pero en ese momento no había una didáctica para las matemáticas;... (Molano, 2011, p. 176)

Vasco (1993), concibe el currículo como discurso en el cual se inscriben los currículos específicos que son inherentes a las modalidades de educación como institucionalización de la formación; en consecuencia,

una vez se empieza a concretar y a fijar esa institucionalización, es necesario describir, diagramar, planificar y organizar explícitamente las etapas, los roles, los contenidos, las actividades educativas con sus fines o propósitos y sus medios o mediaciones, métodos y técnicas de enseñanza y de evaluación. Eso es el currículo. (Vasco, 1993, p.22)

En los/as autores/as reseñados anteriormente se coligen algunas coincidencias respecto del concepto currículo, relacionadas con los procesos de planeación, organización, que obedecen a objetivos, propósitos, actividades de aprendizaje y evaluación, para determinar los resultados alcanzados; en consecuencia, observamos que su producción escrita es cercana a lo que en nuestro país se ha considerado como el discurso oficial del currículo. Sin embargo, en la línea del discurso alternativo surgen grupos como: El Grupo Federici⁵³ y el Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia⁵⁴; y algunos/as autores/as⁵⁵ que hicieron serios cuestionamientos a la *Reforma Curricular*⁵⁶ implantada por el MEN, y a los programas de formación de la Educación Superior por la fragmentación de sus planes de estudio y la ausencia de investigación.

Algunos de los desacuerdos del Grupo Federici, con el discurso oficial se dieron por proponer un modelo de diseño instruccional, por la incoherencia entre los fundamentos y marcos generales del currículo por ellos propuestos, por dejar de lado en el proceso educativo la acción comunicativa y la acción comunicativa discursiva para acoger la acción instrumental y/o la acción estratégica. Dichas críticas se registran en los artículos: *la Reforma Curricular y el magisterio* y *Puntualizaciones a la Reforma Curricular*. También, hubo críticas desde el Grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia, que emprendió un trabajo investigativo para rescatar la práctica pedagógica que en su sentido más amplio significa: “recuperar la historicidad de la Pedagogía, tanto para analizarla como saber, como para analizar sus procesos de formación como disciplina, trabajar con la discursividad de la Pedagogía y analizar la práctica del saber pedagógico en nuestra sociedad”. (Zuluaga, 1987, p.12)

Las voces críticas de los grupos de investigadores/as en educación e intelectuales de la educación unidas a colectivos de maestros/as con propuestas alternativas y a la comunidad magisterial, dieron comienzo al Movimiento Pedagógico proclamado en el XII Congreso de la Federación Colombiana de Educadores - Fecode- realizado en Bucaramanga en 1982 (Martínez Boom, Noguera y Castro, 1994), desde donde se

⁵³ Equipo de investigación dirigido por Carlos Federici, conocido como Grupo Federici, integrado por: Mockus, Federici, Granés, Hernández, Charum y Castro, profesores/as de la Universidad Nacional de Colombia.

⁵⁴ El Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia estaba liderado por Olga Lucía Zuluaga y Jesús Alberto Echeverri, profesores de la Universidad de Antioquia.

⁵⁵ Nelson López, Magdalena Mantilla, Santiago Correa, Alberto Malagón, Clara Beatriz Díaz y Renato Ramírez; Alberto Martínez Boom, Carlos Noguera y Castro; Mario Díaz y, Goyes y Uscátegui, entre otros/as.

⁵⁶ Se refiere a la puesta en marcha del Plan de Mejoramiento Cualitativo de la Educación implementado mediante la *Renovación Curricular* para la zona urbana y el *Programa Escuela Nueva* para la zona rural.

generó resistencia propositiva a la reforma educativa colombiana, impulsada desde el MEN. Así, emerge la confrontación, el debate y las luchas por posicionar un discurso en el ámbito educativo colombiano. Discurso que tomó un matiz curricular desde el MEN y un tono pedagógico desde lo alternativo.

Respecto de los/as autores/as registrados/as en la última cita, si bien es cierto que hacen críticas al modelo tradicional y fragmentado de la educación, también lo es el hecho de que entre ellos/as encontramos diversas concepciones de currículo y no todos tratan lo relacionado con el campo curricular en Colombia. Así podemos apreciarlo en:

- López, Mantilla, Correa, Malagón, Díaz y Ramírez (1989), después de analizar la crisis mundial de la educación⁵⁷ en el contexto internacional, desde donde dimensionan sus manifestaciones en América Latina, para luego situarse en Colombia, visibilizan el currículo “como un hacer permanente, resultado de acciones investigativas y evaluativas simultáneas”. (p. 68)
- Díaz (1998), toma como contexto la *Modernización del Estado*, que implica transformaciones en sentido global para que nuestro país esté a tono con las nuevas exigencias que imponen los países desarrollados, concibe el currículo como un cuerpo de conocimientos válidos y legítimos, que de la cultura son seleccionados, organizados y distribuidos; dicho proceso es afectado por los principios de selección y clasificación. Principios que por una parte, se supone que contribuye a la elección e integración de contenidos relevantes y por la otra, imprimen un orden para su ubicación en los planes y programas de estudio. En consecuencia, se coligen dos tipos de currículo: el currículo agregado y el currículo integrado; los cuales están en continua tensión porque obedecen a culturas y estructuras diferentes.
- Martínez Boom, *et al.* (1994, 2003) en el marco de la modernización del Estado consideran que la *categoría currículo*, implica transformaciones profundas en la concepción del proceso educativo, de la escuela y el estatuto del maestro, por cuanto desplaza la enseñanza al centralizar el proceso

⁵⁷ En el campo internacional ubican la génesis de la crisis en dos aspectos generales: 1. Las transformaciones ocasionadas como consecuencia de la segunda guerra mundial en los aspectos socioeconómicos, culturales, políticos, tecnológicos y demográficos. 2. El optimismo generado en la década comprendida entre los años 50 y 60 del siglo pasado, por las posibilidades que generó la expansión.

educativo en el aprendizaje; además, la reduce a un proceso de instrucción que posibilita hacia futuro la imposición de una forma hegemónica de pensar la educación en Colombia.

- Goyes y Euscátegui (1998), lo asimilan a un proyecto emancipador, contextualizado en su entorno democrático, abierto a la crítica que se experimenta en la práctica cotidiana y se valida en su reflexión y confrontación pública.

Con respecto al concepto de *campo curricular* encontramos huellas de dicho concepto en Díaz (1993), Martínez Boom *et al* (1994), Goyes y Euscátegui (2000), López (2003) y Malagón *et al.* (2013).

Díaz (1988), dimensiona el currículo en un espacio que emerge como consecuencia de la organización del conocimiento el cual transita de las disciplinas a las regiones para luego estacionarse en el campo; es decir, el campo está habitado por disciplinas y regiones y ha cobrado importancia en la disposición del conocimiento, en donde es muy importante la cultura de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, para que fluya el diálogo entre los diversos agentes y agencias incluidas en el campo.

Martínez Boom *et al* (1994), al referirse al campo del currículo, lo toman en primera instancia como una categoría metodológica que

designa un espacio de saber en dónde se inscriben discursos (teorías, modelos), procedimientos y técnicas para la organización diseño, programación, planificación y administración de la instrucción, bajo el principio de la determinación previa de objetivos específicos planteados en términos de comportamientos, habilidades y destrezas, y con el propósito central de obtener un aprendizaje efectivo. (Martínez *et al.*, 1994, p. 20; 2003, p. 27)

Además, manifiestan que la irrupción del campo del currículo en Colombia se da en tres etapas: La primera, a través de un conjunto de experiencias institucionales por fuera de la escuela como el SENA, ACPO y el FCP⁵⁸; la segunda, mediante acciones realizadas por la Misión Pedagógica Alemana de 1965⁵⁹

⁵⁸ SENA, servicio nacional de aprendizaje (1957), ACPO, Acción Cultural Popular (1948); FCP, Fondo de Capacitación Popular (1.967)

que penetran la escuela; y la tercera, “se extiende a todo el campo de la educación y del saber pedagógico a través de la tecnología y del diseño instruccional. Proceso que hemos denominado *la tecnologización del campo del currículo*” Martínez *et al.* (2003, p. 78; 1994, p. 65)

López (2003), es uno de los autores que empieza plantear no solo la necesidad de un análisis curricular si no que visibiliza la evolución y ubicación del currículo en un contexto más amplio que permita nuclear las fuerzas, tensiones, posiciones de los agentes e instituciones y en consecuencia, cree que es necesario hablar del campo curricular, entendido no solo como el currículo sino como el espacio para estudiar el currículo. En ese sentido concibe el campo curricular como el resultado “de relaciones de fuerza entre agentes y/o instituciones en luchas por formas específicas de poder, político y cultural” (p. 1). Tal situación ocurre, porque en dicho espacio coexisten tendencias en conflicto que luchan por posicionarse y así lograr hegemonía y la imposición de sus discursos, sus prácticas y formas de actuación, lo cual podemos apreciar cuando afirma que este hecho que se da en el desarrollo curricular en Colombia por cuanto se

constatan la existencia de fuerzas encontradas y las razones por las cuales una tendencia –la derivada del discurso oficial– se impone y condiciona la actuación de las instituciones y programas que forman parte de la educación superior. No obstante, es conveniente resaltar que la dinámica del campo deja ver también *resistencias*, oposiciones, que obviamente persiguen debilitar la hegemonía de la tendencia dominante. (López, 2003, p. 88)

Agudelo y Mora (2012), lo presenta como *El campo intelectual del currículo en Colombia*, en donde su propósito fue identificar los curriculistas colombianos que lo han enriquecido, sirviendo así de referencia para el estudio y análisis de los elementos esenciales en la construcción curricular en relación con la formación. Sin embargo, al referirse a este espacio lo toma como influencia del campo internacional del currículo.

Malagón *et al.* (2013), se sitúa en las relaciones universidad y sociedad y afirma que el currículo es *polisémico e institucional*; pero, dado que tanto la escuela como el currículo han trascendido las fronteras

⁵⁹ Corresponde a la primera etapa (de preparación) de la MPA que va de 1965 a 1968 y terminó con la firma del “Segundo Convenio Adicional” el cual sienta las bases, “para lo que habría de ser el objetivo y las actividades de la Misión: la reforma interna de la educación primaria a través del desarrollo de materiales y ayudas para el profesor” (Rojas, 1982, p. 6)

en que los ubicó la educación tradicional, el currículo pasa a ser *un puente en la mediación que ocurre en la relación escuela sociedad*. En el devenir de su análisis y en la búsqueda de la pertinencia entre las relaciones universidad-sociedad, los/as autores/as se muestran de acuerdo con la perspectiva integral el currículo, desde dónde éste es entendido

como un proceso de formación articulado a los contextos sociales, culturales, políticos, científicos, en constante interacción y movimiento, y sustentado en la investigación y la proyección social. Más allá de lo disciplinar y lo profesional, el currículo expresa el potencial histórico y político del proyecto educativo institucional y tiene la capacidad de interpretar el contexto en función de ese proyecto. (Malagón *et al.*, 2013, p. 68-69)

Respecto del concepto de campo del currículo, Malagón *et al.* (2013, pp.17-33) conciben su construcción en sentido institucional la cual obedece a tres niveles de funcionalidad: un nivel general que implica tres dimensiones del campo del currículo: administrativa, creativa y técnica; un nivel específico dispuesto a partir de un conjunto de factores cognitivos, institucionales, contextuales y dinámicos, que interaccionan en un espacio de acciones e intereses vigorosos en el desarrollo del currículo, dentro de una funcionalidad institucional a través de la pertinencia, la pedagogización y la investigación; y, un nivel contextual que ocurre en escenarios sociales y en procesos históricos que imprimen factores de racionalidad y de materialidad al desarrollo del currículo.

En suma, el cuarto momento se caracteriza porque se acentúa el debate entre los discursos oficial y alternativo; el primero, emanado desde el MEN donde se visibiliza la imposición del currículo y el segundo, desde algunos grupos de investigación e intelectuales que tienen posturas en desacuerdo con la propuesta oficial. El panorama esbozado hasta el momento muestra diversas situaciones respecto al advenimiento y la implementación del currículo en Colombia:

- se observan conceptos de currículo que en el devenir de la estructuración del pensamiento curricular se van refinando y alineando hacia el discurso oficial o hacia las voces alternativas;
- se aprecian rutas de trabajos diversas en los/as autores/as analizados a la fecha por ejemplo: El campo intelectual de la educación (Díaz, 1993), La modernización curricular en Colombia una ruta

- desde los aportes de López (1989-2001), Currículo y modernización Martínez, Noguera y Castro (1994-2003), Currículo y universidad (Malagón, 2004-2013);
- aparece la expresión *campo curricular* en autores como Martínez Boom *et al.* (1994) y López (2003) quizá como legado del campo del currículo internacional;
 - irrumpe el concepto *campo curricular* a la luz de la investigación realizada por Díaz (1993) sobre el Campo Intelectual de la Educación;
 - emerge la construcción de un marco conceptual y relacional del campo del currículo en los aportes Malagón *et al.* (2013);
 - podemos afirmar que el cuarto momento se constituye como el espacio lúcido por las producciones escritas y prácticas alternativas, que emergen como respuesta al discurso oficial y nos muestran rutas diferentes a la propuesta tecnológica e instrumental liderada por el MEN.

El surgimiento de estos cuatro momentos constituye los primeros hallazgos que posibilitan visibilizar el devenir del currículo desde su advenimiento hasta nuestros días y que a manera de preludio sirven de entrada para comprender las rutas develadas a partir de las producciones escritas estudiadas.

CAPÍTULO 5. LA RUTA DEL CAMPO INTELECTUAL DE LA EDUCACIÓN, A LA FLEXIBILIDAD CURRICULAR EN LAS UNIVERSIDADES. MARIO DÍAZ VILLA

5.1 El contexto en la producción escrita de Mario Díaz Villa.

En la producción escrita seleccionada⁶⁰ con los criterios establecidos en este estudio, identificamos como contexto lo pertinente con la *Modernización del Estado*, situación que implica transformaciones en sentido global para que nuestro país se pusiera a tono con las nuevas exigencias que imponen los países desarrollados. De acuerdo con So (1990), la escuela de la modernización emerge como resultado de tres acontecimientos después de la posguerra: 1°. Estados Unidos emerge como potencia mundial; 2°. La Unión Soviética apoya y expande los movimientos comunistas; y, 3°. Surgimiento de nuevos Estados en el Tercer Mundo⁶¹ por la desintegración de los imperios coloniales europeos en Asia, África y Latinoamérica.

En este contexto histórico, era natural que las elites políticas estadounidenses alentaran su cientificismo social para estudiar los países del Tercer Mundo los Estados-nación, para promover el desarrollo económico y la estabilidad política en el Tercer Mundo, con el fin de evitar la pérdida de los nuevos Estados al bloque comunista soviético. (Chirot 1981, pp. 261-262) citado por So (1990, p. 18)

Lo registrado en la cita tiene relación con la separación de Cuba de los Estados Unidos y su alineación con la Unión Soviética. Además, el fenómeno de la modernización es un proceso que se caracteriza por ser: revolucionario, complejo, sistémico, global, largo, gradual, homogeneizador, irreversible y progresivo (Huntington, 1971). Para el caso Latinoamericano se implementó el programa Alianza para el Progreso⁶² -

⁶⁰ Díaz V., M. (1993). *El Campo intelectual de la educación*. Cali. Centro editorial Universidad del Valle. Díaz V., M. (1998). *La formación académica y la práctica pedagógica*. Bogotá: ICFES (Instituto Colombiano de Educación Superior). Díaz V., M. (2001). *Del discurso pedagógico: problemas críticos. Poder, control y discurso pedagógico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Díaz V., M. (2002). *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia*. Instituto Colombiano para el Fomento y Desarrollo de la Educación en Colombia. Bogotá. Bajado el 24 de junio de 2014 de http://hydra.icfes.gov.co/esp/fomento/gcfom/pub/p_publica.htm

⁶¹ Tercer Mundo, es una denominación política que emerge en la conferencia de Bandung (1955) donde un conjunto de países subdesarrollados no querían alinearse a ninguno de los dos modelos de desarrollo: capitalista y comunista, que tuvieron su auge en la época de la "guerra fría". Bajo esta denominación se incluyen la mayoría de países de América y la casi totalidad de los continentes africano y asiático. (Mesa, 1993)

⁶² Se trataba entonces de un plan para transformar los años sesenta en los años de desarrollo democrático en Latinoamérica. El plan estaba dedicado a la educación, a los programas económicos, democráticos y tecnológicos y, de ese modo, se buscaba

APP-, propuesto e impulsado desde los Estados Unidos a partir de 1961, bajo la administración Kennedy (Taffet, 2011). Estados Unidos, muestra su interés particularmente en Colombia por los resultados obtenidos como consecuencia quizá del compromiso de ambos países, hasta el punto de convertirla en “vitrina” de la APP, lo cual fue posible en virtud de ser un aliado incondicional, demostró voluntad política para ejecutar las reformas y por la premura de mostrar resultados. (Rojas, 2010, p. 98)

Así, el *modelo modernizador* demanda la formación de nuevos profesionales lo que impulsa la oferta universitaria en otras disciplinas tales como: Sociología, Trabajo Integral, Antropología y la Economía. En consecuencia,

cabe precisar que el proyecto modernizador transforma integralmente la sociedad colombiana y actúa en cada uno de los campos: político, económico, social, cultural, etc., y como tal, a partir de la nueva dinámica imprimida a los sectores culturales especialmente los que tenían que ver con el “campo de las profesiones, la administración pública, la enseñanza (preferiblemente la universitaria) donde encontramos los preámbulos del surgimiento del Campo intelectual de la educación”. (Díaz, 1993, p. 72)

En este horizonte, hacia los años 90 del siglo pasado ocurrieron diversas propuestas de cambios pedagógicos y curriculares en la Educación Superior en donde fueron protagonistas instituciones como: la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad de Antioquia, la Universidad del Valle, la Universidad Industrial de Santander coherente con el nuevo horizonte trazado para su vida académica. En consecuencia, “a la luz de estas reformas, se han elaborado planteamientos reflexivos sobre las prácticas pedagógicas dentro del interés por modificar los programas académicos, la formación profesional, la organización del conocimiento, la interacción pedagógica y los sistemas de evaluación”. (Díaz, 1998, p.7)

Ahora bien, es claro que un proyecto de universidad moderna como lógica implica un proceso de modernización curricular; proceso en donde es necesario comprender la problemática de la formación así

tener a los latinoamericanos inmersos en este proceso. Además, las naciones latinoamericanas debían desarrollar sus propios planes a futuro y ambas visiones debían trabajar juntas. Valga aclarar que si bien Kennedy (presidente de los Estados Unidos) les entregó el dinero, también se preocupó por dar instrucciones precisas sobre cómo y en qué gastarlo. En este sentido, el plan de la APP se impondría más adelante sobre los planes locales. (Taffet, 2011, p. 6)

como los procesos de modernización curricular, hecho que se convierte en una opción cultural, que posibilita nuevas formas de trabajo interdisciplinario al abordar las relaciones entre la ciencia, la tecnología, la sociedad y la cultura, redefiniendo así “el carácter de las relaciones *dentro de* y *entre* los tres sistemas básicos sobre los cuales descansa el modelo pedagógico de todo programa de formación académica o profesional: el *currículo*, la *pedagogía* y la *evaluación*.” (Díaz, 1998, pp. 9-10)

De acuerdo con Bonal (1998), hacia finales de la década del setenta del siglo pasado se aprecia el distanciamiento entre el paradigma estructural-funcionalista y las teorías de la reproducción y la correspondencia y, ante la pérdida de influencia de la teoría del desarrollo hacia los años ochenta del mismo siglo, comienza a instituirse un nuevo espacio de estudio en cuanto a la sociología se refiere, que provoca cambios en la Sociología de la Educación dando un giro hacia el “análisis social”; análisis social, que produce nuevos reacomodamientos de los contextos internacional y nacional que posibilita el surgimiento de la nueva sociología de la educación; así, según Díaz, (1993), el “giro interpretativo” desplaza al discurso hegemónico estructuralista y el intelectual de la educación comienza a preocuparse por el análisis crítico de la realidad micro-social en el marco de la acción colectiva cultural contextualizada y con el posicionamiento de la discusión de la “transformación”.

En el marco del anterior panorama presentado, analizamos la producción escrita de Mario Díaz Villa, en donde a partir del énfasis dado a los conceptos: currículo y campo curricular, visibilizamos también los autores en los cuales él apoya su producción escrita, la posible perspectiva en la cual se inscribe, las tensiones y posibles articulaciones que se develan en su discurso escrito o con otros; así, damos cuenta de la ruta de trabajo por él realizada.

5.2 La concepción de currículo en la producción escrita de Díaz

Uno de los autores de mayor influencia en el pensamiento de Mario Díaz Villa es Basil Bernstein⁶³ y por ello se constituye en pilar y cimiento fundamental para el desarrollo de su producción escrita; en palabras de Díaz (1990, p.1) se registra:

⁶³ Díaz referencia los siguientes textos en su producción escrita: Bernstein, B. *Class, Codes and Control*, Vol. III, *Towards a Theory of Educational Transmissions*. London: Routledge and Kegan Paul. (1977) << Bernstein, B. *Clase, códigos y control*, vol.

El trabajo de Bernstein constituye uno de los más importantes esfuerzos sociológicos contemporáneos por establecer una relación entre el poder, las relaciones sociales (y sus principios de comunicación) y las formas de conciencia, y por profundizar en los principios intrínsecos que constituyen y distinguen las formas especializadas de transmisión en el proceso de reproducción cultural de estas relaciones.

Producción de la cual Díaz se apropia y asume, dado que fue su discípulo y tuvo la fortuna de tenerlo como director de su tesis de doctorado; además, fue su anfitrión en el seminario desarrollado en el Doctorado de Educación en la Universidad del Valle en el año 1985. La apropiación de Díaz de la teoría Bernsteiniana es tal que a partir de ella esboza su trabajo sobre el Campo Intelectual de la Educación; Bernstein y Díaz (1985) producen y publican el ensayo *Hacia una teoría del discurso pedagógico*; escribe el artículo *Poder, sujeto y discurso pedagógico: Una aproximación a la teoría de Basil Bernstein* y en el prólogo del libro *Del Discurso pedagógico: problemas críticos. Poder, control y discurso pedagógico*, Díaz (2001) afirma:

... Estos y otros objetos de estudio me han conducido a la consideración de la naturaleza del discurso pedagógico a la luz de la obra de Basil Bernstein, quien influyó en mi pensamiento sobre los problemas que rodean la práctica pedagógica y en la comprensión teórica de sus relaciones con la cultura y la sociedad.

El libro está orientado al análisis del discurso y la práctica pedagógica desde la contribución de la sociología de la pedagogía, un campo de investigación al cual Bernstein dedicó toda su vida y que, desde su posición, nunca se propuso crear. (Prólogo, p. 2)

III, *Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Londres: Routledge and Kegan Paul. (1977)>>; "Clases sociales y pedagogías visibles e invisibles" en *Revista Colombiana de Educación* N0 15. (1985); "On Pedagogic discourse", en J. Richardson (Ed.) *Handbook of Theory and Research in the sociology of Education*. Conn: Greenwood Press. Traducido en Bernstein (1990). (1985ª) <<"Sobre el discurso pedagógico", en J. Richardson (Ed.) *Manual de Teoría e Investigación en Sociología de la Educación*. Connecticut: Greenwood Press. Traducido en Bernstein (1990). (1985ª)>>; *Poder, Educación y Conciencia: Sociología de la transmisión Cultural*. Santiago de Chile: CIDE. Editor. Christian Cox. (1988); "Un ensayo sobre Educación, Control Simbólico y Prácticas Sociales" en *La Construcción Social del Discurso Pedagógico. Textos Seleccionados*. Bogotá: PRODIC (Editor: Mario Díaz). (1990); Bernstein, B. y M Díaz "Hacia una Teoría del Discurso pedagógico" En *Revista Colombiana de Educación* No 15. (1985).

Basil Bernstein, fue uno de los sociólogos más importantes a nivel mundial y mediante su obra “nos hizo entender la relación entre la economía política, la familia, el lenguaje y la Escuela” (Sadovnik, 2001, p.1). Su sociología de corte estructuralista y próxima a las orientaciones teóricas de Durkheim, Weber, Marx y al paradigma interaccionista, fue catalogada por algunos autores como precursor de una “valiosa síntesis”, situación con la cual él no estaba de acuerdo así como con el rótulo de precursor de una nueva sociología, pues reconoció que su influencia más decisiva fue la de Durkheim, ya que el objetivo primordial de todo su proyecto fue

desarrollar una teoría durkheimiana que analizara la forma en que los cambios producidos en la división del trabajo van creando diferentes sistemas de significado y códigos, que ofreciera clasificaciones analíticas de estos sistemas y que incorporara en su planteamiento estructural un modelo de conflicto de las relaciones desiguales de poder. (Sadovnik, 2001, p. 7)

En este sentido, las tesis principales en su proyecto fueron:

1. Cómo los factores de clase regulan la estructura de la comunicación en la familia y, por lo tanto, la orientación del código sociolingüístico inicial de los niños.
2. Cómo los factores de clase regulan la institucionalización de los códigos elaborados en educación así como las formas de su transmisión y las formas de manifestación. (Bernstein, 1977: 22) citado por Díaz (1990, p. 3)

Tesis que de acuerdo con Díaz (1990), Bernstein en principio pretende mostrar a partir de su teoría de los códigos sociolingüísticos durante el periodo comprendido entre 1950 y 1959 desde dos formas de lenguaje: el *lenguaje público*, cuya construcción obedece a una gramática simple y de frases cortas dependiente del contexto sobre todo familiar; y, el *lenguaje formal* en el que se distingue un “orden gramatical y sintáctico seguro” que lo hace de mayor independencia de su contexto local. Lenguajes que hacia el año de 1962, mutan hacia lo que él denominó como: *códigos elaborados* y *códigos restringidos*, en donde a partir de la distinción entre los órdenes *particular* y *universal*, le permiten a Bernstein la combinación de modelos de comunicación elaborados y restringidos. Este nuevo descubrimiento, facilita a Bernstein crear relaciones

entre los significados de la estructura social y las formas específicas del habla o códigos, por una parte, y ligar los códigos a las clases sociales y a la división social del trabajo por la otra.

Hacia 1969, Bernstein considera esencial explorar el contexto del espacio educativo y sus tensiones con otros contextos, que lo hacen identificar dos órdenes de significados: *significados independientes del contexto* los cuales son explícitos y de orden universalista, y *significados dependientes del contexto* que son implícitos al contexto mismo y son de orden particularista. En tal sentido, en ese espacio educativo y a partir de la cultura escolar, Bernstein llega a la distinción de dos órdenes opuestos dialécticamente: “un orden instrumental y un orden expresivo; mediante el primero, se transfieren habilidades académicas y a través del segundo, actitudes y valores (Díaz, 1990). El estudio de estas oposiciones y su avance en la conceptualización de aspectos como: división social del trabajo, diferenciación social, ocupacional y educativa, lo llevan a plantear los conceptos de *clasificación*⁶⁴, *enmarcación*⁶⁵ y *código educativo*⁶⁶. Conceptos a partir de los cuales hace menos difícil “comprender los procesos de reproducción que crean mediante la comunicación, demarcaciones, diferencias y posiciones entre y dentro de los sujetos. Mediante los códigos el sujeto incorpora la estructura social”. (Díaz, 1990, p. 24)

Conceptos que permitieron a Bernstein transitar del nivel macro al nivel micro y en consecuencia relacionar los esquemas internos de las instituciones educativas con los patrones externos del contexto, instituyéndose en principio en “una gramática profunda” que constituye y distingue las formas especializadas de transmisión cultural, la división social del trabajo de sus agencias y agentes, y sus relaciones sociales intrínsecas”. (Díaz, 1990, p. 18)

En este orden de ideas, vemos cómo en la producción escrita de Díaz se reflejan expresiones como: principios de clasificación y enmarcación, currículo agregado, currículo integrado, código educativo y campo de control simbólico; expresiones que en el transcurso de este análisis encontraremos.

⁶⁴ La “clasificación se refiere a la naturaleza de la diferenciación de los contenidos.” (Bernstein, 1974). “Es el principio que regula la formación, ordenamiento, distribución y contextos de un conjunto dado de discursos instruccionales al fijar sus límites, redefinir sus fronteras y dar origen a la política de constitución de discursos instruccionales.” (Díaz, 1985)

⁶⁵ La “enmarcación se refiere al grado de control que el maestro y el alumno poseen sobre la selección, organización, ritmo y tiempo del conocimiento que se transmite y recibe en la relación pedagógica”. (Bernstein, 1974)

⁶⁶ Con ellos se refiere a los principios subyacentes que configuran el curriculum, la pedagogía y la evaluación. (Bernstein, 1974)

Si nos ubicamos en el concepto de currículo en Díaz (1998, 2001, 2002), observamos cómo éste se mantiene en el tiempo en que el autor lleva a cabo su ejercicio académico, lo cual mostramos en el desarrollo de este ítem; en consecuencia, al hablar de currículo tiene la significancia para el autor de referirse a un

conocimiento válido, legítimo. En este sentido, currículo denota el cuerpo de conocimientos o, como tradicionalmente los llamamos, contenidos seleccionados, organizados y distribuidos, considerados como legítimos en toda institución educativa.

La selección, organización y distribución por lo general se materializa en lo que corrientemente se denomina *programa académico o plan de estudios*, y eso depende de los propósitos e intereses de quienes están en la posición de seleccionar. En síntesis, el proceso de selección es un arbitrario cultural y no un problema lógico. Díaz (1998, p. 10)

Del anterior concepto deducimos los siguientes elementos: conocimientos, relaciones de poder que llevan a tensiones, principios, propósitos e intereses. Conocimientos que son seleccionados de un universo de conocimientos, la tensión entre conocimientos válidos y no válidos, conocimientos legítimos en la institución educativa y los conocimientos que no son legítimos en ella. Si ocurre lo anterior es porque están implícitas relaciones de poder que nos llevan a preguntarnos por su legitimidad y validez, por ejemplo, ¿qué hace que un conocimiento sea legítimo?, ¿por qué un conocimiento no es válido y en consecuencia, se excluye? Se colige también, que emerge la tensión entre propósitos e intereses entre quienes están posicionados y quienes no lo están para determinar qué es lo válido y legítimo de dicho universo; en otras palabras, quienes están posicionados tienen intenciones y piensan en los beneficios que pueden favorecerlos. Intereses que de acuerdo con Habermas (1995) pueden estar dirigidos hacia el interés, técnico, práctico o emancipador.

Asimismo, dado que el conocimiento es seleccionado, organizado y distribuido en un programa o plan de estudios, para luego ser transmitido en la relación pedagógica maestro-alumno, podemos entrever en estos procesos los principios de selección, de clasificación y enmarcamiento: lo primero, porque supuestamente a través de dicho proceso se “selecciona e integra significados relevantes” (Bernstein, 1988, p. 42);

además, se refiere a *límites internos* y *externos* que dicho principio le impone y en consecuencia los conocimientos pueden ser *válidos* y *no válidos* sin importar la arbitrariedad con la que se seleccionan los contenidos; lo segundo, por cuanto “no solo se acepta el orden oficial, sino que se tienen vivas dentro de uno las contradicciones de ese orden en los diferentes niveles de la propia conciencia” (Bernstein, 1988, p. 25); principio (clasificación) que imprime organización y orden a los conocimientos seleccionados para ubicarlos en los planes de estudio o programas académicos; y, lo tercero, por cuanto nos permite apreciar el contexto en el cual es transmitido y recibido el conocimiento de lo cual podemos inferir la relación pedagógica específica, maestro-alumno (Bernstein, 1974). Principios, que nos dirigen a identificar dos tipos de currículo: el currículo agregado y el currículo integrado.

El currículo agregado⁶⁷ es aquel que contempla un plan de estudios asignaturista, parcelado que existe tradicionalmente en las universidades; es decir, cuando los conocimientos seleccionados son aislados y no fluyen relaciones con otros conocimientos ni con el mundo de la vida; se denomina entonces, “currículo agregado al tipo de currículo donde los contenidos se encuentran organizados en una relación cerrada” (Díaz, 1998, p. 34), situación que tiene implicaciones por la creación de nichos particulares (profesor) y colectivos (profesores) creyéndose dueños de la materia a su cargo y ocasionando competencias (a veces desleales) en el seno de los departamentos y entre estas unidades académicas y las facultades. Y, el currículo integrado⁶⁸ alude a la articulación de las asignaturas a través de temas, problemas, proyectos, lo cual es posible por la desestructuración de la rigidez y aislamiento de las disciplinas, ya que la nueva organización provee una gama flexible desde la interdisciplinariedad (Díaz, 1998). En suma, mientras el currículo agregado brilla por su rigidez, el currículo integrado lo hace mediante la flexibilidad y articulación de los conocimientos. Nótese entonces que surge otra tensión entre el currículo agregado y el currículo integrado, dado que de uno a otro las relaciones de poder son contradictorias dando origen a una formación fragmentada como consecuencia del currículo agregado que entra en tensión con la formación integral producto del currículo integrado (Díaz, 1998). En tal circunstancia, el currículo y la pedagogía están en relación de acuerdo al tipo de currículo que está circulando; en otras palabras, al currículo agregado le subyace una pedagogía jerárquica, unilateral y al currículo integrado una pedagogía autorregulativa, que

⁶⁷ Según Bernstein (1974), si los contenidos se presentan entre sí en una relación cerrada, esto es, si los contenidos están claramente delimitados y aislados entre sí, llamaremos a tal curriculum, curriculum de tipo agregado.

⁶⁸ Para Bernstein (1974), un curriculum donde los diversos contenidos no se presentan separados, sino que se presentan en una relación abierta entre sí. Llamaremos a tal curriculum, un curriculum de tipo integrado.

por su flexibilidad propicia nuevos escenarios que la caracterizan porque: es abierta a relaciones pedagógicas más personalizadas, fortalece la autonomía del estudiante, reduce el modelo instruccional ya que privilegia la lógica del aprendizaje y transforma los procesos de evaluación que de ser unilateral, transita hacia posibilidades y realizaciones de expresiones diferentes.

Ahora bien, Díaz (1998) considera también que el currículo es importante tratarlo en relación con la pedagogía; por lo tanto,

no se puede aislar el currículo de la pedagogía y convertir a esta última en un asunto de mera metodología adecuada. No basta que el profesor aprenda tecnología educativa, no basta que el profesor conozca nuevos métodos más sofisticados. Es necesario que el profesor tome conciencia de cómo la reorganización de los límites entre los conocimientos transforma necesariamente la división del trabajo y, por lo tanto, las formas de acceso a dichos conocimientos. (Díaz, 1998, p. 12)

Situación que se da cuando el profesor desconoce la pedagogía y actúa desde el saber que le impone la disciplina en la cual es especialista; esta práctica lo lleva a cometer al menos dos errores: uno, marginar la pedagogía por su desconocimiento; y dos, reducirla a una acción instrumental que algunos denominan como estrategias pedagógicas.

Al respecto, Bernstein “ha argumentado que si vamos a discutir el “qué” debemos también discutir el “cómo” (pedagogía y evaluación). El “qué” y el “cómo” forman un conjunto y deben tratarse como un todo”, Bernstein citado por Díaz (1985; 2001, p. 114). Pues dicha trilogía es concebida como unidad y sólo se separan para efectos metodológicos, dado que el conocimiento educativo formal puede realizarse por tres sistemas de mensajes curriculum, pedagogía y evaluación. En tal sentido, el curriculum, alude a los conocimientos válidos; la pedagogía, se refiere a la transmisión válida de esos conocimientos; y, la evaluación, a la realización válida de esos conocimientos por parte del aprendiz. (Bernstein, 2005, p. 156)

En Díaz (2001), emerge otro concepto de currículo cuando él analiza el discurso instruccional en el cual están algunas teorías que regulan el “qué” de la transmisión; este proceso implica por una parte, la selección de discursos instruccionales y por la otra, ordenamientos horizontal y vertical de dichos

discursos. En consecuencia el currículo “es la realización superficial de este complejo proceso de regulación (Díaz, 2001, p.112)”; dicho de otra manera, es la realización de la selección y ordenamiento de discursos instruccionales.

Al situarnos en la producción escrita de Díaz (2002), se confirma que el autor reitera el concepto de currículo ya propuesto en 1998; sin embargo, encontramos un pie de página que reza

“... En este estudio, entendemos por currículo la selección de la cultura que se organiza y distribuye como conocimiento oficial o conocimiento legítimo. La selección, organización y distribución del conocimiento oficial o legítimo están reguladas socialmente”. (Díaz, 2002, p. 24)

Llama la atención en la cita anterior dos cosas: una, que aparece la cultura como marco referencial del cual se seleccionan los conocimientos; aquí es bueno recordar que aunque el autor no cita a Grundy en su bibliografía, para esta autora “el currículo es una selección cultural” (1998, p. 19), asimismo, Magendzo (1991) conceptúa el currículo como el “proceso mediante el cual se selecciona, organiza y distribuye la cultura que debe ser aprendida” concepto que retoma López (1995, 1996) cuando expresa “Si se acepta que el currículo es el “proceso mediante el cual se selecciona, organiza y distribuye la cultura que debe ser aprendida”...” (pp. 17-17). Con lo anterior evidenciamos la articulación entre Magendzo (1991), López (1995) y Díaz (1998), pues ellos al hablar de currículo coinciden en lo relacionado con la selección, organización y distribución de la cultura. Dos, el conocimiento legítimo, es el conocimiento oficial. Lo anterior implica que existen otros conocimientos que no son oficiales y en consecuencia no son reconocidos; situación que propicia tensiones y resistencias entre las instituciones oficiales y las organizaciones que promueven esos conocimientos no legitimados que se pueden considerar como alternativos. Pero, ¿qué hace que el conocimiento legítimo sea el conocimiento oficial?, ¿realmente es un conocimiento legítimo ante las comunidades?

5.3 El concepto de campo curricular en la producción escrita de Díaz.

El concepto de campo comenzamos a visibilizarlo en Díaz (1993) donde encontramos que “la metáfora espacial de **campo** es, sin duda, una noción que desarrollada por Foucault y Bourdieu, y aplicada por

Bernstein, puede dar cuenta de la estructura y formas de poder que surgen de los procesos de producción discursiva” (p. 10). En este orden de ideas, tres son los autores en los cuales fundamenta su producción escrita⁶⁹: Bourdieu⁷⁰, Foucault⁷¹ y Bernstein. Producción orientada provisionalmente desde “los conceptos de campo, campo intelectual de la educación⁷², campo pedagógico⁷³ y campo de recontextualización⁷⁴” (Díaz, 1993, p.11). Refiriéndonos entonces a los conceptos de campo en Díaz (1993) nos encontramos con citas tomadas de Bourdieu (1980):

“Los campos se presentan a la aprehensión sincrónica como los espacios estructurados de posiciones”.

La estructura del campo es un estado de relaciones de fuerza entre los agentes o las instituciones envueltas en la lucha por la distribución del capital específico que acumulado en el curso de las luchas anteriores orienta las estrategias posteriores... las luchas en el campo tienen por efecto el monopolio de la violencia legítima (autoridad específica) es decir, la conservación o la subversión de la estructura de distribución del capital específico (Bourdieu, 1980:114). (Díaz, 1993, p. 12)

⁶⁹ Me refiero a su texto *El Campo intelectual de la educación*.

⁷⁰ De Bourdieu registra las siguientes producciones académicas: “*Intelectual Field and Creative Proje*t” en Michel, F.D. Young (Ed.) *Knowledge and control: New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier MacMillan. (1971) << “*Campo Intelectual y Proyecto Creativo*” en Michel, FD Young (Ed.) *El conocimiento y control: nuevas orientaciones para la Sociología de la Educación*. Londres: Collier MacMillan. (1971)>>; “*Le Champ Scientifique*” en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales Nos 2-3*. (1976)<< “*El campo de Científico*”, en *Actas de la Investigación en Ciencias Sociales Nos. 2-3*. (1976)>>; *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. (1977); *Questions de Sociologie*. Paris: Les Editions de Minuit. (1980) << *Cuestiones de Sociología*. París: Les Editions de Minuit. (1980)⁷⁰>>; *Homo Academicus*. París: Les Editions de Minuit. (1984). Bourdieu P. y J. C. Passeron. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: SAGE Publications. (1977) << Bourdieu P. y J. C. Passeron. *Reproducción en Educación, Sociedad y Cultura*. London: Publicaciones SAGE. (1977)>>.

⁷¹ De Foucault, están los siguientes documentos: Foucault, M. (1971). *L'Ordre du Discourse*. Paris: Gallimard; Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI; Foucault, M. (1975). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Harmondworth, Middlesex. Penguin Books; Foucault, M. (1978). *The History of Sexuality*. New York: Penguin Books; Foucault, M. (1982). *The subject and power* en DREYFUS, H. L. & P. RABINOW, Michel Foucault: *Beyond Structurlism and Hermeneutics* Brighton: The Harvester Press; Foucault, M. (1972). *Arqueología del saber*.

⁷² “un campo dotado de una relativa autonomía social y el cual estaría regulado por prácticas específicas de relación social en los procesos discursivos mismos” (Díaz, 1993, p.10).

⁷³ El campo pedagógico es un campo estructurado/estructurante de discursos y prácticas que se constituyen como herramientas fundamentales para la reinterpretación, reenfoque y adecuación de los discursos/prácticas, en el proceso de su reproducción. (Díaz, 1993, p. 33)

⁷⁴ “Por campo de recontextualización entendemos el campo y subcampos cuyas posiciones, agentes y prácticas se ocupan de la regulación de los movimientos de los textos y prácticas del contexto primario de la producción discursiva al contexto secundario de la reproducción en el campo pedagógico (Bernstein y Díaz 1985: 134 y sigs.)”
Díaz (1993, p. 36)

En un campo los agentes e instituciones se encuentran en pugna, con diferentes fuerzas y de acuerdo a reglas constitutivas del espacio de juego, para apropiarse los beneficios específicos que están en peligro en la lucha. Aquellos que dominan el campo cuentan con los medios para hacerlo funcionar en su beneficio pero tienen que tener en cuenta la resistencia del dominado. Un campo se convierte en aparato cuando los que dominan tienen todos los medios para anular la resistencia y reacciones de los dominados. Es decir, cuando en todo momento va de lo alto a lo bajo y los efectos de la dominación son tales que la lucha y dialéctica que constituyen el campo llegan a un fin (ibídem: 136). Díaz (1993, p. 12)

Fundamentación que nos deja ver a Bourdieu como un autor base en la concepción de campo en Díaz (1993), ya que en dicha producción se registran expresiones como: *sistemas de fuerzas, posiciones, oposiciones; agentes, espacios estructurados de posiciones, relaciones de fuerza entre los agentes o las instituciones, los agentes e instituciones se encuentran en pugna, con diferentes fuerzas y de acuerdo a reglas constitutivas del espacio de juego, bienes culturales (capital Cultural).*

Asimismo, Díaz (1993) al referirse al campo como metáfora espacial de relaciones de poder y de luchas por la imposición, acude a Foucault:

Esta misma metáfora ha sido expresada por Foucault (1977) al plantear las relaciones entre saber y poder. Para Foucault desde el momento en que se puede analizar el saber en términos de región, dominio, campo, desplazamiento, se puede comprender el proceso mediante el cual el saber funciona como un poder y reconduce a él los efectos (...) Intentar descifrar las transformaciones del discurso a través de metáforas espaciales, estratégicas, permite captar con precisión los puntos en que los discursos se transformen en, a través y a partir de las relaciones de poder. Las disciplinas son un ejemplo de las relaciones discurso-poder. Al convertir en homogéneo un espacio de producción de un saber delimitan la arquitectura conceptual y los principios de comunicación. (p.13)

También, notamos como en la producción escrita de Díaz se ven expresiones como: saber, campo, región, poder. Continuando con la conceptualización de campo, Díaz (1993) retoma de Bernstein (1988: 146; 1990: 39) el concepto del campo de control simbólico definido como:

un campo constituido por agentes y agencias cuyas prácticas especializadas crean y reproducen los medios, contextos y posibilidades de la reproducción cultural, controlando las relaciones de clase a través de medios simbólicos (principio de comunicación). Control simbólico, en este caso, se refiere a los medios por los cuales se asigna a la conciencia una forma especializada mediante formas de comunicación que descansan en una distribución del poder y en categorías culturales dominantes. Citado por Díaz (1993, p.15)

En “Un ensayo sobre Educación, Control Simbólico Prácticas Sociales” (1990), Bernstein ha definido el campo de control simbólico como un conjunto de agencias y agentes especializados en los códigos discursivos que ellos dominan. Díaz (1993, p. 15)

Concepto relevante en la producción de Díaz (1993) por cuanto el Campo Intelectual de la Educación – CIE- es ubicado como un subcampo del *campo de control simbólico*. CIE⁷⁵, que está constituido por las posiciones, relaciones y prácticas que surgen entre categorías de agentes especializados en “principios de comunicación dominantes” y en la producción del discurso acerca de lo educativo y de sus prácticas”. (Díaz, 1993, p. 19)

Desde el aporte de estos tres autores Díaz (1993) propone el CIE, cuya configuración emerge en la década de los años ochenta del siglo pasado, como consecuencia de los movimientos⁷⁶ que para esa época buscaban “no solamente ejercer la dirección teórica y cultural del campo pedagógico sino construir en torno a su proyecto una hegemonía discursiva” (p. 122); por tanto, el CIE articula intereses de diversos grupos y movimientos. Sin embargo, Díaz (1993) expresa que el CIE es un espacio en donde se produce nuevo conocimiento mientras que en el campo pedagógico -CP- se reproducen los discursos; situación que

⁷⁵ Nótese la similitud con Bernstein cuando habla de “Campo intelectual” del sistema educativo. “Este campo y su historia son creados por las posiciones, relaciones y prácticas que surgen de la *producción* más que de la reproducción del discurso educativo y de sus prácticas.” (Bernstein, p. 1990, p. 196)

⁷⁶ Tales como: grupos académicos universitarios, grupos de estudio, fundaciones, organizaciones magisteriales. (Díaz, 1993, p. 122)

genera una nueva tensión entre el CIE y el Campo pedagógico -CP- que dio origen a confrontaciones entre grupos partidarios de uno u otro campo en las dos últimas décadas del siglo pasado; tensión que tiene de fondo la oposición entre producción y reproducción del discurso educativo; lo primero, obedece a los creadores que son los/as autores/as que expresan su propia doctrina y lo segundo, a los maestros/as que ejercen la función de lectores que explican la doctrina de otros (Díaz, 1993, p. 28). En tal sentido, “la oposición y la complementariedad entre los creadores y los profesores constituyen sin duda la estructura fundamental del campo intelectual, por la misma razón que la oposición entre el sacerdote y el profeta (con la oposición secundaria entre el sacerdote y el brujo) domina, según Max Weber, el campo religioso” (Bourdieu, 2002, pp.38-39). Tensión que además produce la relación de jerarquía entre CIE y CP que puede ser motivo de confrontaciones o alianzas entre los dos campos.

Díaz (1998), visibiliza nuevas formas y espacios que dan cuenta de cómo el conocimiento se desarrolla y se organiza en disciplinas, regiones y campos y toma los dos primeros conceptos de la conferencia pública que Bernstein dio en 1985 en Chile apoyado por el CIDE, la cual fue traducida por Díaz. Observemos entonces dichos conceptos:

“Una disciplina es “una unidad discursiva especializada con su propio campo intelectual de textos, prácticas, reglas de ingreso, formas de examen y principios de distribución del éxito y los privilegios como, por ejemplo, la química, la física, las matemáticas, la historia, la sociología, la sociología, la lingüística, etc.” (Bernstein 1990; Díaz, 1998, p. 41)

Las regiones constituyen la recontextualización de las disciplinas en grandes unidades que operan tanto en el campo intelectual de las disciplinas como en el campo de las prácticas. Las regiones son una interfase entre las disciplinas y las tecnologías que ellas hacen posibles: así, por ejemplo, la medicina, la ingeniería, la arquitectura, la administración, son regiones del conocimiento. (Bernstein 1985; Díaz, 1998, p.41)

Teniendo en cuenta lo anterior, en la organización del conocimiento emerge entonces, un espacio con la connotación de campo que es habitado por disciplinas y regiones y ha cobrado importancia en la disposición del conocimiento; en este sentido,

El concepto de campo que puede introducirse en la nueva estructura curricular debe tener entonces, una relación directa con la forma como se organizan o dividen las ciencias y una relación directa con la forma como dichas ciencias se relacionan en el currículo. El concepto de campo es una reconceptualización curricular del campo científico. (Díaz, 1998, p. 42)

Ahora bien, desde otra óptica si asociamos el concepto de campo a los procesos de formación podríamos decir que entonces hace referencia al campo curricular, en donde los principios de interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, promueven desarrollos en dichos espacios de conocimiento. (Díaz, 1998)

No sobra advertir que en esta primera aproximación de Díaz (1998) al concepto de campo son importantes los siguientes conceptos: disciplinas, regiones, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, práctica, programas, los cuales tienen sentido por cuanto el avance de las ciencias lleva al diálogo de las disciplinas; situación que propicia nuevas configuraciones del conocimiento y en sus prácticas son importantes producir algunos principios tales como: "Reconocimiento de las diferencias entre disciplinas. Necesidad en la construcción de objetos interdisciplinarios. Aplicabilidad de los esfuerzos interdisciplinarios en la construcción de nuevos modelos educativos" (Díaz, 1998, p.46). Igualmente, es bueno precisar en este primer acercamiento al concepto de campo en perspectiva curricular, que dicha configuración queda supeditada al avance y organización del conocimiento en donde el autor da énfasis a la articulación que se pueda dar en dicho espacio a "campos de prácticas relativamente comunes dentro de un conjunto de programas académicos" que entrarían en diálogo como consecuencia de los procesos de interdisciplinariedad y de transdisciplinariedad que sucedan en ese espacio.

En Díaz (2002), se mantiene el concepto de campo ligado al concepto de disciplina y al reagrupamiento de éstas y en este sentido, emerge un concepto general de campo el cual es concebido como

aquella noción que describe un amplio espacio que, inicialmente estructurado por disciplinas, ha ido incorporando otras regiones del conocimiento que en su momento han ido cobrando autonomía. En esencia, un campo es un espacio estructurado por disciplinas, por regiones o por disciplinas y regiones, que aportan sus conceptos, métodos, procedimientos, epistemologías y términos en la definición de sus discursos y sus prácticas. La noción de campo es una categoría

organizativa del conocimiento. El campo es una fuente de teoría e investigación. (Díaz, 2002, p. 73)

Ahora bien, si nos referimos a estas nociones organizativas dominantes, propias del lenguaje curricular, nos encontramos con los campos de formación en cuyos espacios se ha recontextualizado el campo científico, y al mismo tiempo, ellos serían una recontextualización de la noción de campo de producción del conocimiento (Díaz, 2002). En consecuencia, en términos curriculares la noción de campo de formación

puede implicar la reunión de un grupo de programas académicos para efectos de la construcción de un entramado conceptual y metodológico que permita analizar relaciones no sólo sobre la posible similitud de rasgos en los objetos de estudio de las disciplinas y profesiones pertenecientes a un campo, sino también en las modalidades de formación inherentes a los métodos, estrategias y técnicas propias de dicho campo.

La noción de campo puede pensarse en un sentido académico y administrativo y en un sentido curricular ligado al agrupamiento de programas académicos a los cuales pueden optar los estudiantes para su formación. Díaz (2002, p. 74)

En síntesis, vemos cómo Díaz (1998, 2002) visibiliza el concepto de campo en atención a la dinámica que va teniendo la organización del conocimiento, que desde la disciplinariedad va configurándose en campos de formación asociada en especial a los programas que ofrece la educación superior, caracterizada por el arraigo de una cultura tradicional y jerárquica que subyace en los modelos curriculares cerrados. Su crítica propositiva va en el sentido de establecer rupturas a ese tradicionalismo para que a partir de estrategias como la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, se piense en la flexibilidad a la luz de una cultura que pueda iluminar estructuras curriculares abiertas, que al ser asociadas a campos de formación permitan la interacción de disciplinas y regiones de conocimiento.

En este sentido, al estudiar la producción escrita de Díaz (1985, 1988, 1990, 2001a y 2001b, 2002), sumergidas en ella encontramos otras tensiones que son un asunto de interés para nuestro estudio, que

agrupamos en atención al concepto de campo, la coherencia con la reforma curricular y en correspondencia con la flexibilidad curricular y las cuales registramos a continuación:

a) Tensiones relacionadas con referencia al campo tenemos:

- La tensión entre el campo de recontextualización oficial y el campo de recontextualización pedagógica. (Díaz, 2001, p. 111)
- Las tensiones entre el discurso oficial el cual se presenta como "guía para la transformación de las instituciones", y el discurso institucional.
- Tensiones relacionadas entre las posiciones ocupadas por quienes pertenecen a las posiciones dominantes y quienes se ubican en posiciones dominadas, situación que se da por la estructura del campo al que pertenecen. (Díaz, 1993, p.13)
- Las tensiones ocasionadas por las relaciones dentro de y entre los campos académico y curricular, y entre estos campos y las prácticas pedagógicas.

b) Tensiones relacionadas con la reforma curricular, registramos entre otras:

- La que ocurre entre la institución y la constelación de fuerzas productivas (económicas y culturales) que afectan la selección, circulación y consumo de conocimientos. (Díaz, 1993, p. 55-56)
- La ocasionada entre la concepción de una educación para la reproducción y la concepción de educación para la diferencia, la humanización. Díaz (1993, p. 55-56)
- La modernización implica una tensión creciente entre la ideologización de un orden tradicional, fundado en creencias y valores colectivos y la ideologización de un orden que privilegia orientaciones individualizadas, creencias, privadas, y variaciones singulares de estilos de vida generalizados. (Díaz, 1993, p. 65)

c) Tensiones que se derivan de la puesta en marcha del desarrollo de una cultura de la flexibilidad curricular en la Educación Superior:

- Las tensiones en la Educación Superior producidas entre la flexibilidad curricular originadas por el principio de flexibilidad, y la cultura de la jerarquía, fragmentación del conocimiento, centralización del poder como consecuencia del culto a las disciplinas. (Díaz, 2007, p, 28)
- La autonomía de las prácticas pedagógicas cuyas tensiones con las múltiples determinaciones de que es objeto una reforma curricular generan grandes escisiones entre los actores académicos (los profesores). (Díaz, 2007, p. 62)
- La tensión que se deriva de la forma de discurso oficial o discurso institucional vs. enfoques que basan las reformas curriculares en estudios centrados en la acción, en la estructuración de una transformación fundamentada en la acción, en las tensiones o conflictos, y en la toma de conciencia de sus múltiples determinaciones. (Díaz, 2007, p. 64-65)
- Las que ocurren entre las lógicas institucionales y las posturas de los actores académicos (los profesores). (Díaz, 2007, p. 64-65)
- Tensiones que nos muestran la heterogenidad de posiciones, discursos y prácticas asumidas por los/as académicos/as, las instituciones y otras fuerzas (económicas, culturales, etc.) posicionadas en el contexto.

d) Tensiones colegidas de las perspectivas curriculares:

- que muestran las resistencias entre las concepciones tradicionalistas y las técnico-instrumentalistas, y entre éstas y las denominadas postmodernistas las cuales se asumen como críticas de las posturas anteriores. (Díaz, 2013, p. 24)
- Tensiones generadas entre las clásicas formas de organización centradas en el principio de aislamiento e identidad pura y el principio de hibridez que ha producido las más variadas formas de integración y articulación entre las disciplinas y las prácticas en lo que ha denominado regionalización del conocimiento. (Díaz, 2013, p. 25)
- En adición a esto, la autonomía de los campos académicos ha entrado en tensión por la generación de otros nuevos, y por la aplicación pragmática del conocimiento. Es así como *nos encontramos ante un nuevo concepto de conocimiento y ante relaciones con quienes lo crean y lo utilizan de una enorme importancia* (Bernstein, 1998, p. 113). (Díaz, 2013, p. 29)

- La tensión entre quienes abogan por la productividad económica del conocimiento y quienes consideran que el conocimiento va más allá de las meras consecuencias económicas. (Díaz, 2013, p. 30)

Los elementos derivados de los conceptos de currículo y campo curricular, las tensiones y articulaciones develadas de la producción escrita de Díaz, nos permiten ubicarlo en la perspectiva crítica, situación que podemos sostener porque:

- 1º. Los autores base (Bernstein, Bourdieu, Foucault entre otros) en los cuales Díaz apoya y fundamenta sus producciones escritas, son autores de teorías que toman distancia del discurso oficial en sus respectivos países.
- 2º. Al mismo tiempo, la producción escrita de Díaz está en tensión con el discurso oficial, además de entrar en contradicciones con algunos grupos y autores/as colombianos/as a la luz de su obra el CIE.
- 3º. La ruta seguida lo lleva a pensar la flexibilidad como un principio que desborda las fronteras disciplinares, el aislamiento de los nichos académicos (grupos de profesores y departamentos académicos) y que posibilita la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad tan necesaria como cultura en los programas de formación que ofrecen las instituciones de Educación Superior.

CAPÍTULO 6. LA MODERNIZACIÓN CURRICULAR EN COLOMBIA: UNA RUTA, DOS MIRADAS

6.1. Desde los aportes de Nelson Ernesto López Jiménez

6.1.1 El contexto en la producción escrita de Nelson Ernesto López Jiménez. López *et al.*⁷⁷ (1989), presenta un contexto internacional personificado por la crisis mundial de la educación, desde la cual dimensionan sus manifestaciones en América Latina, para luego situarse en Colombia; en este sentido los/as autores/as ponen énfasis en la educación superior. En el campo internacional ubican la génesis de la crisis en dos aspectos generales: 1. Las transformaciones ocasionadas como consecuencia de la segunda guerra mundial en los aspectos socioeconómicos, culturales, políticos, tecnológicos y demográficos. 2. El optimismo generado en la década comprendida entre los años 50 y 60 del siglo pasado, por las posibilidades que generó la expansión educativa descuidando los procesos cualitativos y considerar la educación factor de crecimiento económico y solución a las desigualdades sociales. Crisis desde donde se dimensiona una problemática que tiene que ver con tópicos como: desadaptación de la educación a las transformaciones estructurales en todos los campos lo que genera necesidades de aprendizaje; saturación de la oferta de empleo; la desigualdad educativa, las brechas sociales, económicas y políticas; y, desfinanciación de los sistemas educativos. En el ámbito latinoamericano los/as autores/as visualizan como puntos nodales entre otros los siguientes: definición de un modelo de universidad latinoamericana; planeación en la toma de decisiones; relaciones Estado-universidad; institucionalización del crédito educativo; articulación entre educación secundaria y superior; educación a distancia como una nueva alternativa; la investigación como misión de la universidad, transformación de los currículos. (López *et al.*, 1989, pp. 15-20)

Para el caso colombiano se hace una presentación a partir de dos periodos: uno, que comprende desde 1950 hasta la finalización del Frente Nacional; y dos, después del Frente Nacional (1974) hasta 1986. Respecto del primer periodo⁷⁸ se destacan los sucesos siguientes: baja cobertura del sistema educativo

⁷⁷ López *et al.*, comprende los siguientes autores: López, Jiménez Nelson Ernesto, Mantilla Cortes, Magdalena, Correa Uribe, Santiago, Malagón Plata Alberto, Díaz Clara Beatriz y Ramírez Rodríguez Renato.

⁷⁸ Los autores aluden a lo educativo con base en los documentos siguientes: el informe de la misión Lauchin Currie (1950), *Bases de un programa de fomento para Colombia*; el informe Le Bret (1958), *Estudio sobre las condiciones del desarrollo en*

sobre todo en el nivel de educación Básica Primaria, aumento de la matrícula universitaria en comparación con los otros niveles educativos, ausencia de investigación en las universidades, falta de orientación de las universidades por parte del Estado, proliferación de universidades con estructuras deficientes, baja retención del sistema educativo, baja calidad de la educación, desequilibrio entre lo rural y lo urbano, financiación de la educación insuficiente, mala preparación para el trabajo y el desempleo de egresados del sistema educativo. En relación con el segundo periodo, después del Frente Nacional, López *et al.* (1989) muestra como en los planes de desarrollo de los gobiernos de turno⁷⁹ lo pertinente con el sector educativo y del estudio realizado por Planeación Nacional⁸⁰ destacan dos teorías sobre educación y la apreciación sobre la calidad:

La educación es concebida como un bien social, es decir, como un elemento esencial del bienestar de la población y no como un simple medio para lograr dicho bienestar.

La educación es vista ante todo como un medio para impulsar el desarrollo económico, ya que se supone que, sumada a la tecnología, debe contribuir eficientemente al aumento de la productividad per cápita. (López *et al.*, 1989, p. 39)

De los dos periodos presentados se evidencia que existe una problemática como consecuencia de diversos asuntos que afectan la calidad de la educación superior, en dónde la preocupación por la calidad está relacionada con la formación de los docentes, los procesos de capacitación y los materiales educativos por una parte; y por la otra, con métodos pedagógicos y programas de estudio. Los/as autores/as comparten las afirmaciones de Oscar Soria “en el sentido de que el mayor desafío está representado por lograr verdaderas transformaciones cualitativas en los currículos, el aula de clase, los procesos, los textos, en beneficio de una educación integral de los alumnos como personas” (López *et al.*, 1989, p. 40). En tal sentido, es causa fundamental de la crisis “las limitaciones que se dan en la educación institucionalizada

Colombia; el *Primer Plan Quinquenal* (1957); el *plan de desarrollo económico y social*⁷⁸ (1961); el *Plan Básico de Educación Superior* (1969); *hacia el pleno empleo, un programa para Colombia*; *Plan de desarrollo económico y social* (1970-1973); *Plan quinquenal para el desarrollo de la educación* (1970—1974); plan de desarrollo nacional *Las Cuatro Estrategias* (1974-1978). (López *et al.*, 1989, pp. 20-27)

⁷⁹ El Plan de desarrollo económico y regional del gobierno de Alfonso López Michelsen (1974-1978), El plan de integración Nacional (1979-1982), El Plan Cambio con Equidad (1982-2986), El Plan de Economía Social (1986-1990). (López *et al.*, 1989, pp. 27-37)

⁸⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *La Planeación Educativa en Colombia, 1950-1986*. Bogotá, 1987.

para la creación de ambientes que propicien el desarrollo del conocimiento y la apropiación de los saberes". (López *et al.*, 1989, pp. 39-40)

Con lo presentado hasta aquí, nos damos cuenta que la crisis de la educación apunta hacia la calidad de la educación; calidad que conceptualizarla implica un proceso complejo y difícil para reducirla a unos pocos párrafos dado los diferentes matices que alcanza como lo muestra López *et al.* (1989) según los/as autores/as⁸¹ consultados/as.

López (1996), contextualiza su texto escrito desde un marco legal inspirado en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), Decreto 1860 de 1994, Ley 30 de 1992 (referida a la educación superior), visibilizando aspectos como: el Proyecto Educativo Institucional –PEI- y la autonomía escolar.

La ruta visualizada y seguida por López en su proceso investigativo parte de un análisis de la realidad colombiana, que le permite ubicar una problemática que incide en los procesos de formación delineados y ejecutados en la educación superior colombiana; ésta situación lleva al autor a pensar, formular y aplicar un modelo pedagógico denominado *Programa de Acción Curricular Alternativa -PACA-*, en donde el Plan de Estudios se estructura a partir de Núcleos Temáticos y/o Problemáticos; lineamientos que siguen algunos programas de Licenciaturas en Educación tanto en la universidad Surcolombiana como en la universidad del Cauca.

⁸¹ PARRA, Rodrigo. Elementos para un diagnóstico de la Universidad colombiana. Proyecto UNIANDESED-BID. Bogotá, Uniandes, 1988; VARGAS, Germán y ESCOBAR, Elsa María. La calidad de la educación y la construcción de la cultura escolar. *In: Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación. Serie Memorias de Eventos Científicos Colombianos No 35.* Bogotá, ICFES, 1986; FACUNDO, Ángel y ROJAS, Carlos. La calidad de la educación secundaria. Lo que dice la investigación. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Fondo Editorial, 1982; GARIBAY G., Luis. ¿Es posible alcanzar y elevar la calidad de la educación en esta época de crisis económica? *In: Simposio sobre Calidad de la Educación Superior. 45º Congreso de Americanistas.* Cali FES, 1986; TEDESCO, Juan Carlos. Calidad y democracia en la enseñanza superior. Un objetivo plausible y necesario. *In: Simposio sobre Calidad de la Educación Superior. 45º Congreso de Americanistas.* Cali FES, 1986; ZUBIETA, Leonor y GONZÁLEZ, Olga Lucía. El maestro y la calidad de la educación. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1984; MOCKUS, Antanas. Movimiento pedagógico y defensa de la calidad de la educación. *In: Revista Educación y Cultura No 2.* Bogotá, CEID-FECODE, 1986; MOCKUS, Antanas. Un criterio de calidad. *In: Revista Educación y Cultura Separata Especial.* Bogotá, CEID-FECODE, 1987; GRANÉS, José CHARUM, Jorge. Conocimiento y comunicación en las ciencias y en la escuela. *In: Revista Educación y Cultura No 8.* Bogotá, CEID-FECODE, 1986; CONGRESO PEDAGÓGICO NACIONAL, Bogotá 1987. Memorias. Bogotá, CEID-FECODE, Separata Especial, 1987; MARTÍNEZ, Luis Alberto y MEJÍA, Jaime. La cultura y localidad de la educación. *In: Revista Educación y Cultura No 11.* Bogotá, CEID-FECODE, 1987.

6.1.2 La concepción de currículo en la producción escrita de López. Es de destacar que los textos escritos son productos de proyectos de investigación ejecutados con otros colegas o con su equipo de investigación; en consecuencia, relacionamos los conceptos de currículo que el autor produce y retoma de autores/as que son significativos en su producción escrita. Sin embargo, es bueno precisar que en su primer trabajo investigativo realizado con colegas de otras universidades⁸², hay una primera aproximación al concepto de currículo cuando expresan:

el currículo se visualiza como un factor que puede contribuir a mejorar la calidad, si el recorrido que a través de él se haga posibilita el desarrollo de las capacidades científicas y de aprender y avanzar en el camino del conocer, estructurando y analizando críticamente los saberes que proporcionan las diferentes disciplinas para enfrentar problemas concretos de la realidad que vive el estudiante, en beneficio del desarrollo cultural, científico y tecnológico. (López *et al*, 1989, p. 54)

Como podemos ver el currículo se sitúa en el *deber ser*, ligado a la realidad contextual del estudiante, quien gracias al análisis crítico de los saberes disciplinares adquiere un conocimiento que le permite intervenir los problemas para contribuir desarrollo cultural, científico y tecnológico. Precisa decir entonces, que este concepto de currículo lleva implícito unos contenidos disciplinares que son seleccionados, pero intuimos que dicho proceso está reservado para los expertos.

López *et al*. (1989), es consciente de la diversidad de conceptos y definiciones que existen sobre el currículo y que sumergirse en su estudio no deja de ser un proceso complejo y heterogéneo; en consecuencia, conciben el currículo “como un hacer permanente, resultado de acciones investigativas y evaluativas simultáneas”. (p. 68)

Si bien es cierto que en el anterior concepto de currículo intuíamos la presencia del experto y la ausencia de participación, también lo es el hecho de que en este nuevo aporte la concepción anterior se ve apoyada por la investigación y la evaluación de manera simultánea y permanente; situación que va en contravía de

⁸² Alberto Malagón (U. Tolima), Renato Ramírez (U. Valle), Nelson López (U. Surcolombiana), Santiago Correa (U. Antioquia), Magdalena Mantilla (IFES) y Clara Beatriz Díaz (U. Tecnológica de Pereira).

la propuesta oficial sustentada para la época, e implementada mediante la estrategia de la renovación curricular.

Continuando con la evolución del concepto de currículo, vemos como éste depende de la concepción de educación que se comparte y que aún persisten en que la educación debe estar orientada hacia el cambio y la transformación; por tanto, el grupo de estudio, entiende el currículo

Como el conjunto de acciones que viabilizan la materialización de los fines, metas, y objetivos definidos por la concepción de educación que se comparte, debe garantizar el proceso de cambio y transformación de la realidad en sus diversas expresiones. (López *et al*, 1989, p.83)

Existe algo por especificar al interior de este concepto, que es lo relacionado con la expresión “conjunto de acciones”, ¿cuáles son?, ¿qué significan? Y ¿a qué se refieren dichas acciones? Podríamos entrever que al contemplar los fines, metas, y objetivos definidos de la concepción de educación que se persigue tendría una directriz desde el discurso curricular oficial; sin embargo, dentro de esta mirada de currículo rescatamos la frase *proceso de cambio y transformación*, pues si acudimos a Habermas (1997) tendría una connotación enfocada en el interés emancipador y cuando el currículo está informado por dicho interés, adquiere la connotación de currículo como praxis y en consecuencia se llega a la transformación de la realidad. (Grundy, 1998)

Ahora bien, una vez clarificados los fines y las funciones de la universidad en su texto escrito, apoyados en Darío Valencia Restrepo, el currículo es considerado

como un ACONTECER, como algo dinámico, participativo, crítico, creativo e investigativo que se materializa cuando el agente educativo se enfrenta a un ambiente escolar y desarrolla un universo significativo para él, en relación con sus aspiraciones, con las de los diferentes grupos sociales y con la sociedad en su conjunto, propiciando situaciones de equilibrio y transformación entre unas y otras, podemos entender como un propósito básico del currículo servir de medio para alcanzar los objetivos, propósitos, metas, y fines que la institución educativa se propone lograr. (López *et al*, 1989, p. 84)

En el devenir de la concepción de currículo en este nuevo concepto aparecen apelativos como *dinámico* y *participativo*, lo que muestra que el hilo conductor (la investigación) fijado desde el comienzo se mantiene coherente y además ya se es consciente que el currículo debe involucrar a la comunidad interesada y beneficiada. Hasta aquí llega el concepto de currículo concebido por el grupo de investigación interuniversitario; hacia adelante continuamos analizando la producción escrita de López (1995, 1996, 1997 y 2003) y observaremos como el autor comienza a ser influenciado por el pensamiento de autores internacionales que investigan sobre currículo.

Tres son los autores de mayor influencia en la producción escrita de López: Basil Bernstein, Abraham Magendzo y Mario Díaz.

Bernstein⁸³ (1981) se refiere al currículo “como lo que es legítimo saber” López (1997, p. 26) y en Bernstein (1984) el currículum tiene que ver con

las formas a través de las cuales la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo considerado público, refleja la distribución del poder y los principios del control social. El currículum define lo que se considera el conocimiento válido, las formas pedagógicas, lo que se pondera como la transmisión válida del mismo y la evaluación define lo que se toma como realización válida de dicho conocimiento. López (2003, p. 60)

Asimismo, apoyándose en Bernstein (1985) retoma los conceptos de clasificación y enmarcación que permiten develar “la naturaleza e intencionalidad de las estructuras curriculares y al mismo tiempo precisan

⁸³ En la producción de López aparecen registrados los siguientes documentos: Bernstein, B. (1985a). Hacia teoría del discurso pedagógico. Revista Colombiana de Educación. No.15. CIUP. UPN. Bogotá Colombia; Bernstein, B. (1985b). “Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo”. Revista Colombiana de Educación. CIUP. UPN. Bogotá Colombia; Bernstein, B. (1989). La construcción social del discurso pedagógico. PRODIL EL “GRIOT”. Editor Mario Díaz. Segunda edición; Bernstein, B. (1988a). Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica. Fundación Paidea. Morata. Madrid. España; Bernstein, B. (1988b). Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural. Editor: Cristian Cox. CIDE. Santiago de Chile. Bernstein, B. (1988c). Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas. Vol. II, Akal. Madrid. España; Bernstein, B. (1994). La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control. Vol IV. Traducción: Pablo Manzano. Morata. Segunda Edición. Madrid. España; Bernstein, B. (1995). La construcción social del discurso pedagógico. Textos seleccionados. PRODIL EL Griot. Segunda edición. Bogotá. Colombia; Bernstein, B. (1998). Conocimiento oficial e identidades pedagógicas. (Conferencia pública en el marco del Doctorado en Educación.) Universidad del Valle. Cali. Colombia; Bernstein, B. (2000). Hacia una sociología del discurso pedagógico. Editores Mario Díaz y Nelson López. Colección Seminarium. Magisterio Bogotá. Colombia.

la estructura de poder y control que las soporta” (López, 1995, p. 21; 2003, p. 68), en ese marco, la fuerza con la cual se enfatizan la clasificación y enmarcación genera estructuras curriculares agregadas o integradas. En este sentido, la propuesta alternativa aboga por flexibilizar el énfasis de los procesos cobijados por la enmarcación y clasificación puesto que “la practicidad de todo proceso curricular debe entenderse como la integración creativa entre la dimensión teórica y la dimensión práctica de todo saber socialmente legitimado”. (López, 1997, p.59)

Respecto de Magendzo⁸⁴, en la producción escrita de López nos encontramos con las siguientes citas tomadas como aportes para su producción:

Currículo comprensivo entendido como un proceso de búsqueda de negociación, de valoración, de crecimiento y de confrontación entre cultura universal y cultura de la cotidianidad y la socialización entre la cultura de la dominación y la cultura dominada” (Magendzo, 1986, pp. 65-66).

Si acotamos con Magendzo (1991),

que toda estructura curricular expresa claramente una estructura de autoridad, poder y control que se desenvuelve en un conflicto entre concepciones respecto al orden social y fundamentalmente un conflicto moral. Citado por López (2003, p. 101)

El currículum de colección al igual que el currículum de integración presuponen un sistema de transmisión pedagógica y de evaluación distinta uno de otro. Se señala que en cada uno de estos currículos existe un conflicto de concepciones respecto al orden social, y, por lo tanto, se está planteando, fundamentalmente un conflicto moral. (Magendzo, 1987) citado por López (2003, p. 118)

⁸⁴ El autor registra en las bibliografías los siguientes documentos: Magendzo, A. (1986). Currículo pertinente para las poblaciones mayoritarias de América Latina. Osorno. República de Chile; Magendzo, A. (1986, 1991). Currículum y cultura en América Latina. Santiago de Chile: PIIE.; Magendzo (1994). La invisibilidad del otro y la educación en derechos humanos. *Revista Polieia*. Premio Profesor Jorge Millai, Santiago de Chile; Magendzo (1996) Currículum, educación para la democracia. PIIE-Instituto Luis Carlos Galán. Bogotá, Colombia.

Como puede deducirse, la tensión entre los modelos pedagógicos agregados e integrados, no es solo un problema relativo a lo que se va a enseñar, sino que se involucran los esquemas de autoridad, orden y control. (Magendzo: 1989) citado por López (2003, p. 147)

Los aportes de Magendzo son muy significativos en López por cuanto los conceptos que el primero produce referente al currículo son retomados por el autor no únicamente como citas puestas para argumentar sus textos escritos, sino porque en primera instancia, encuentra empatía con sus planteamientos; y, en segunda instancia, ambos autores son polémicos, críticos y propositivos ante el discurso curricular instrumental de sus respectivos países.

De Díaz⁸⁵, el autor toma como base lo relacionado con los conceptos de currículo, modelo pedagógico y formación. Refiriéndose al primero, considera que el currículum es “el cuerpo de conocimientos o como tradicionalmente los llamamos contenidos seleccionados, organizados y distribuidos considerados legítimos en toda institución educativa”, Díaz (1997) citado por López (2001, p. 66). En este sentido, Díaz (1996) afirma que las transformaciones curriculares van ligadas a la revolución del conocimiento por cuanto

tiene una relevancia para el desarrollo científico, tecnológico y cultural del país, es una necesidad que no puede escapar a la comunidad académica universitaria. Existe hoy una aceptación clásica

⁸⁵ DÍAZ VILLA, Mario (1983). A Model of Pedagogic Discourse with Special Application to the Colombian Primary Level of Education. (Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy. Institute of Education. University of London); DÍAZ VILLA, Mario (1985a). “Introducción al Estudio de Bernstein”. Revista Colombiana de Educación. No. 15 CIUP, UPN. Bogotá. Colombia; DÍAZ VILLA, Mario (1985b). “La Reforma curricular. Contradicciones de una pedagogía retórica” Revista Educación y Cultura. N.4. Bogotá. Colombia; DÍAZ VILLA, Mario (1985c). Sobre el discurso pedagógico. Bernstein y Foucault. Seminario Lenguaje, Sociedad y Educación. UniValle. División de Educación. Cali. Colombia; DÍAZ VILLA, Mario (1986). Modelo pedagógico integrado. Una caracterización de los modelos pedagógicos. En Educación y Cultura CEID-Fecode, No. 7 y No. 8, abril, julio; DÍAZ VILLA, Mario (1987). “Poder, sujeto y discurso pedagógico”. Revista Colombiana de Educación. CIUP. UPN. Bogotá Colombia; DÍAZ VILLA, Mario (1988). “Modelo pedagógico integrado”. Cuadernos de Seminario. RAE. CIUP. UPN. Bogotá Colombia; DÍAZ VILLA, Mario (1990). “De la práctica pedagógica al texto pedagógico”. Revista Pedagogía y Saberes. UPN. Facultad de Educación. No. 1. Bogotá. Colombia; DÍAZ VILLA, Mario (1993). El campo intelectual de la educación en Colombia. Univalle. Cali. Colombia; DÍAZ VILLA, Mario (1996a). Códigos sociolingüísticos y procesos de enseñanza-aprendizaje. Univalle. Cali. Colombia; DÍAZ VILLA, Mario (1996b). La modernización curricular y los nuevos enfoques pedagógicos. Universidad de Antioquia-ICFES. Medellín. Colombia; DÍAZ VILLA, Mario (1997). Análisis del texto “Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural” de Basil Bernstein. Doctorado en Educación. Univalle. Cali. Colombia; DÍAZ VILLA, Mario (1998). La formación académica y la práctica pedagógica. ICFES. Bogotá. DÍAZ VILLA, Mario, CHÁVEZ Cenebra y otros (1986). Proyecto modelo pedagógico integrado para las normales demostrativas. Universidad del Valle. Departamento de Curriculum y Fundamentos de la Educación. Cali. Colombia; DÍAZ VILLA, Mario y MUÑOZ, José. (1990) Pedagogía, discurso y poder. CORPRODIC. Bogotá. Colombia; Díaz y López, Nelson. (1999) La formación de profesionales de la Educación a partir de estructuras curriculares sustentadas en investigación. CNA. Cali.

de que la revolución del conocimiento, ha afectado la vida académica universitaria en diferentes sentidos. Por una parte, ha afectado los procesos de selección y transmisión del conocimiento, por la otra ha afectado el sistema de investigación. Citado por López (2003, p. 88)

Sobre el modelo pedagógico expresa que puede considerarse como un dispositivo de transmisión y reproducción que implica:

- a) Una forma particular de selección, organización, transmisión y evaluación del conocimiento educativo. En esta dimensión (instruccional) el modelo pedagógico se constituye por tres sistemas de mensajes: el curriculum, la pedagogía y la evaluación, y,
- b) Una forma particular de organización de las relaciones sociales en la escuela. En esta dimensión (regulativa), el modelo pedagógico está constituido por las modalidades de control específicas. Díaz (1986, 1995) citado por López (1987, p.73; 2003, pp. 51 y 70)

De aquí se deriva la marcada influencia académica de Díaz sobre López; pues además de tomarlo como autor que apoya y fundamenta su producción escrita también lo tuvo como profesor y director de su tesis cuando cursó su doctorado en Educación en la Universidad del Valle.

En este sentido, observamos como en López (1995, 1996, 2003) comienza a revelarse el aporte de los autores reseñados en los párrafos anteriores, evidencia que se nota en la siguiente cita:

Si se acepta que el currículo es el “proceso mediante el cual se selecciona, organiza y distribuye la cultura que debe ser aprehendida” y se asume, a manera de acuerdo inicial, que la cultura es el resultado de toda actividad y creación humana, no es posible entonces aceptar que el proceso curricular se conciba como una acción operativa e instrumental, como un listado de asignaturas inconexas (plan de estudios), como una yuxtaposición de cursos, como el resultado de un proceso acrítico y rutinario, como algo que está más emparentado con la acción en detrimento de la reflexión. (López, 1996, p. 18; 1996b, pp. 17-18)

Concepto fundamentado en Bernstein (1991)⁸⁶, Magendzo (1991)⁸⁷ y Díaz (1998)⁸⁸ en donde el currículo denotado como contenidos seleccionados, organizados y distribuidos adquieren un acento cultural por una parte, y por la otra, se devela el distanciamiento de estos autores y desacuerdo con los procesos curriculares instrumentales, asignaturistas y rutinarios que no activan la reflexión de la comunidad educativa.

Asimismo, adopta el concepto básico de currículum retomado de Magendzo (1986), “como el proceso de permanente búsqueda, de negociación, de valoración, de crecimiento y de confrontación entre la cultura universal y la cultura de la cotidianidad, y la socialización entre la cultura de dominación y la cultura dominada” (López, 1995, p. 33). Al acoger el anterior concepto notamos que se amplía la relación con la cultura desde una posición inclusiva pues se considera por una parte la confrontación entre la cultura universal y la cultura de la cotidianidad y por la otra, la socialización de la cultura dominante-dominada.

En López (1996, 1997), en la reseña histórica presentada por el autor se rescatan dos conceptos sobre currículo: antes de 1930 el currículo se asimilaba a *plan de estudios* y a partir de esa época dada la relevancia del término comienza a configurarse no solo como

un conjunto de asignaturas, sino todas las actividades y experiencias que, con la orientación del educador, realiza el alumno en función de unos objetivos educativos que están más allá del simple aprendizaje de los conceptos”. (López, 1996, p. 20)

Hacia 1940 emerge una nueva concepción, entendida

“como un conjunto de actividades que, organizadas sistemáticamente, abarcan no sólo las experiencias que el alumno enfrenta dentro de la escuela, sino fuera de ella;”...

⁸⁶ Para Bernstein (1984) el currículum tiene que ver con “las formas a través de las cuales la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo considerado público, refleja la distribución del poder y los principios del control social”. Citado por López (2003, p. 60)

⁸⁷ “proceso mediante el cual se selecciona, organiza y distribuye la cultura que debe ser aprendida” Magendzo (1991)

⁸⁸ “En este sentido, currículo denota el cuerpo de conocimientos o, como tradicionalmente los llamamos, contenidos seleccionados, organizados y distribuidos” Díaz (1998, p. 10). En Díaz (2002) encontramos que “... En este estudio, entendemos por currículo la selección de la cultura que se organiza y distribuye como conocimiento oficial o conocimiento legítimo. La selección, organización y distribución del conocimiento oficial o legítimo están reguladas socialmente”. (p. 24)

... se pueden identificar dos clases de currículo: el explícito que es aquel que a menudo se confunde con el plan de estudios y el oculto, que es al cual se dirige la atención cuando se habla de una formación integral”. (López, 1996, p. 22)

Es de anotar, que en los referentes teórico-metodológicos de la construcción curricular el autor ofrece una guía abierta para la elaboración de estructuras curriculares pertinentes, en la cual retoma el concepto de currículo establecido en la Ley 115 de 1994, en su artículo 76 como:

el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la constitución de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional”. (López, 1997, p. 100)

López (2003), trata la *noción de currículo* desde el aporte de otros/as autores/as, afirmando que el “currículum genera problemas en la formación en la medida que se convierte en un mecanismo de *selección, organización y distribución cultural*” (p. 56). En el recorrido que el autor hace sobre los diversos conceptos de currículo se destaca la relación de éste con otros conceptos como: la denominación de *códigos: código clásico, código realista, código moral, código racional y código oculto.* (Lundgren, 1983); *cultura y práctica Educativa* (Grundy, 1987); *plan de estudios y campo de estudios* (R. S. Zais, 1976); *conjunto de conocimiento, programa de actividades, resultados de aprendizaje, experiencias, destrezas, contenidos y valores* (W. Shubert, s.f.). El autor también se detiene en realizar un breve análisis a los conceptos sobre currículum originados por autores de *la Nueva Sociología de la Educación* y entre los conceptos más significativos alusivos al currículo tenemos: *invención social que refleja elecciones conscientes e inconscientes* (G. Whitty, 1981); *la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, y evalúa el conocimiento* (Bernstein, 1984); *es un enfoque economicista para comprender el poder de reproducción de la educación* (Apple, 1987); *las teorías curriculares son teorías sociales porque reflejan la historia de las sociedades donde surgen* (Kemmis, 1987); desde el modelo de procesos en el cual sus exponentes más representativos son Stenhouse, Grundy y Elliot se plantea *el desarrollo curricular como práctica social; como el intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa* (Stenhouse, 1984); *la síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta política-educativa* (De Alba, 1998); *el*

currículum comprehensivo que denota un proceso de búsqueda y negociación (Magendzo, 1996); un cuerpo de conocimientos legitimados en la institución educativa (Díaz, 1997); conjunto estructurado de principios y normas que orientan el proceso educativo (decreto 1419 de 1978); Conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías,... (Ley 115 de 1994)

Es de señalar que el autor identifica una serie de elementos que subyacen en la estructura de los conceptos sobre currículo como las siguientes: asumen una visión socio-política específica sobre la educación; concretizan una concepción sobre el conocimiento y su intencionalidad; explicitan una posición frente al cambio; y, caracterizan al estudiante y obviamente a la escuela (López, 2001, p. 57). En esta sección finalmente el autor plantea dos hipótesis:

Se podría afirmar que en la actualidad los fenómenos de jerarquización, fraccionamiento, insularidad y yuxtaposición son los elementos determinantes del campo curricular de la educación superior en Colombia.

Se puede afirmar que los currículos desempeñan de hecho distintas misiones en diferentes niveles educativos de acuerdo con las características de éstos, en la medida en que reflejan diversas finalidades de esos niveles es una finalidad añadida en la pretensión de lograr un esquema clasificador y una teorización ordenada sobre el currículum. (López, 2003, p. 69)

De igual manera, se aprecia como Bernstein mantiene su influencia tanto en Díaz como en López, dado que ellos retoman los aportes del primero en lo relacionado con los principios de clasificación y enmarcación que están presentes en el currículo agregado e integrado, puesto que controlan tanto la distribución de los conocimientos como las relaciones de comunicación. Situación que también se percibe en Magendzo y López, ya que rasgos del concepto de currículo como proceso de negociación planteado por Magendzo⁸⁹ se encuentran en el modelo pedagógico alternativo que propone López (1995), pues este cimienta su estructura en tres sistemas de saberes: el currículum, la pedagogía y la evaluación, que irradiada por una cultura deliberada y negociada le permita el surgimiento de una cultura de la integración:

⁸⁹ Como el proceso de permanente búsqueda, de negociación, de valoración, de crecimiento y de confrontación entre la cultura universal y la cultura de la cotidianidad, y la socialización entre la cultura de dominación y la cultura dominada. López (1995, p. 33)

de la escuela a la vida, del saber educativo con los sectores sociopolíticos y culturales, de la cultura como unidad en la diversidad, de la educación con la ciencia y la tecnología, de las diferentes disciplinas y de los distintos niveles educativos y modalidades (López, 2001, pp. 51-53). En síntesis, la trilogía de saberes propuesta por Bernstein y que la denomina como: "Formal educational knowledge can be considered to be realized through three message systems: curriculum, pedagogy and evaluation" (2005, p. 156), es retomada por Díaz en su propuesta de modelo pedagógico cuando afirma que "los tres sistemas básicos sobre los cuales descansa el modelo pedagógico de todo programa de formación académica o profesional: el currículo, la pedagogía y la evaluación" (Díaz, 1998, pp.10-11). Precisa decir entonces que en estos autores se revela la influencia y articulación desde los aportes de Bernstein respecto de: los principios de clasificación y enmarcación que origina estructuras curriculares agregadas e integradas y de la trilogía de saberes representados por el curriculum, la pedagogía y la evaluación.

No obstante, así como logramos percibir algunas articulaciones o complementariedades en la producción escrita de los anteriores autores, también visibilizamos tensiones como consecuencia de las distancias que toma con el currículo oficial e impuesto y establecido. En este orden de ideas, para no enumerar una a una las tensiones que fluyen en su producción, considero mejor situarlas por las expresiones que las definen; así entonces, tendríamos un primer conglomerado donde encontramos locuciones como: modelo pedagógico tradicional, estructuras curriculares enciclopédicas, currículos parcelados, estructuras curriculares cerradas, estructuras curriculares tradicionales, procesos curriculares instrumentales. Pero, en contraposición a dichas expresiones se aglutinan otros enunciados tales como: el modelo pedagógico integrado, los procesos de autonomía y calidad, currículos integrados, integración entre los saberes y el contexto y estructuras curriculares alternativas. De aquí se colige, que lo primero es coherente con la transmisión de la cultura y lo segundo, que tiene como compromiso la producción de cultura.

Asimismo, siguiendo la línea anterior en el análisis de las tensiones encontramos el currículo tradicional, fragmentado, instrumental que favorece la transmisión cultural en donde se impone por una parte, "el predominio de una concepción pragmática y positivista favoreciendo lo coyuntural, lo aparential, lo tangible en donde se enfatiza y se interesa por el hacer, realizar y ejecutar" López *et. al.* (1989, p. 68). Situación que aísla a las personas y a desarrollar acciones pasivas, obedientes y reproductoras. Desde esta óptica seguiríamos con la importación de modelos curriculares. Por fortuna, en la otra orilla de la misma ruta

podemos encontrar alternativas curriculares apalancadas por la integración, reflexión e investigación que tendrían coherencia ética y estética con el compromiso de la producción de una cultura que rompa el “estatu quo” desde “una visión y posición conceptual que explique y argumente racionalmente los aspectos estructurales, racionales y conceptuales de los fenómenos inherentes al proceso educativo” López *et. al.* (1989, p. 68); visión que llevaría al rescate de modelos propios, participativos coherentes con nuestra idiosincrasia.

6.1.3 El concepto de campo curricular en la producción escrita de López. López es uno de los autores que empieza a plantear no solo la necesidad de un análisis curricular si no que visibiliza la evolución y ubicación del currículo en un contexto más amplio que permita nuclear las fuerzas, tensiones, posiciones de los agentes e instituciones y en consecuencia, cree que es necesario hablar del campo curricular, entendido no solo como el currículo sino como el espacio para estudiar el currículo.

Pero, ¿cuáles son los ejercicios de definición del campo curricular? ¿Cómo lo entiende? Estas inquietudes tienen mayor énfasis en López (2003) en donde hace alusión al campo curricular en Colombia, y es taxativo en afirmar:

Una de las intenciones básicas de este libro es la de contribuir a la precisión, estructuración y consolidación del Campo Curricular en Colombia, entendido como el resultante de relaciones de fuerza entre agentes y/o instituciones en luchas por formas específicas de poder, político y cultural. Desde esta perspectiva se asume la responsabilidad de dinamizar y enriquecer dicho campo con el aporte de nuevas lecturas, discursos y prácticas educativas que permitan tensionar la cultura académica en Colombia. (López, 2003, p.1)

En esta primera manifestación de López alusiva al campo del currículo percibimos la influencia de Bourdieu, autor que se constituye en fundamento cuando él se refiere a dicho aspecto, como lo podemos apreciar en las citas que registramos a continuación. En este sentido, López (2003) entiende el campo

como un estado de relaciones de fuerza entre los agentes o las instituciones envueltas en la lucha por la distribución del capital específico que acumulado en el curso de las luchas anteriores orienta

las estrategias posteriores las luchas en el campo tienen por efecto el monopolio de la violencia legítima (autoridad específica) es decir, la conservación o la subversión de la estructura de la distribución del capital específico. Bourdieu citado por López (2003, p. 45)

Sin embargo, pensar en perspectiva del campo curricular implica abrirse a nuevas posibilidades e incertidumbres, lo cual es inherente en el autor puesto que

Una de las marcas del modo de pensamiento verdaderamente innovador es decir, generativo, no solo es su voluntad de trascender el contexto intelectual y el campo empírico particulares de su formación inicial para producir nuevas proposiciones, sino también su capacidad de pensarse a sí mismo, incluso de superarse a través del pensamiento. (Bourdieu y Wacquant, 1998, p. 25) citado por López (2003, p. 33)

Las anteriores citas son una evidencia de la apropiación que López hace de los planteamientos de Bourdieu, los cuales asume como fundamento en la concepción de campo curricular; así, un primer acercamiento al concepto de campo en López (2003, p. 88) se puede intuir cuando afirma que “la noción de campo está relacionada con la existencia de fuerzas, de tendencias en conflicto, que persiguen lograr su hegemonía e imponer su punto de vista, sus discursos, sus prácticas y formas de actuación”. En este horizonte, al referirse al campo curricular en Colombia, asevera:

El desarrollo curricular en Colombia no es ajeno a esta condición y los análisis en los capítulos precedentes constatan la existencia de fuerzas encontradas y las razones por las cuales una tendencia -la derivada del discurso oficial- se impone y condiciona la actuación de las instituciones y programas que forman parte de la educación superior. No obstante, es conveniente resaltar que la dinámica del campo deja ver también resistencias, oposiciones, que obviamente persiguen debilitar la hegemonía de la tendencia dominante. (p. 88)

Se develan en la anterior afirmación de López (2003), dos fuerzas contrapuestas que están representadas una, por el discurso curricular oficial; y la otra, por las resistencias y oposiciones que comienza a configurarse por la emergencia del pensamiento crítico que desde las décadas de los años setenta y

ochenta del siglo pasado, comienza hacer carrera en la comunidad académica colombiana; podríamos decir, como fruto quizás del fenómeno académico del cual hablamos en el capítulo cuarto de este documento. Fuerzas en tensión que luchan por imponer su hegemonía desde las propuestas curriculares que cada una lidera; sin embargo, a pesar de que en el contexto colombiano se respira vientos de las huellas de la configuración campo del currículo, López (2003) es taxativo en afirmar:

Es preciso advertir que en este desarrollo se asume la existencia del campo curricular y como destaco en el texto sobre Tendencias actuales del desarrollo curricular en Colombia la fuerza o la tendencia dominante está representada por la concepción de currículo como un proceso instrumental y operativo bastante influenciado por los planteamientos derivados de la tecnología educativa. (López, 2003, p. 87-88), subrayado mío.

Las críticas que López (2003) hace a la acreditación y acreditación previa se sustentan en que, la modernización curricular puede constituirse en un proceso que entiende dicha política desde un escenario de creatividad e innovación fundamentado en una cultura investigativa y evaluativa. Tal situación, supera el carácter fragmentado de los programas de formación que se ofertan en la educación superior; además, la problemática de la modernización debe entender que:

El campo del currículo se ha complejizado y en última instancia, lo fundamental es advertir si esta complejización está funcionando como un obstáculo para comprender mejor los problemas que se encuentran en él, y que son motivo del mismo, o bien si se están permitiendo tanto el planteamiento de nuevos problemas como una mejor comprensión de aquellos que han sido centrales en el debate curricular. Sea una cuestión o la otra, nos encontramos con el problema de un nuevo lenguaje o de nuevos lenguajes que se incorporan al campo curricular, que lo recomponen, que lo reconstruyen. Nuevos lenguajes que corresponden a la incorporación de nuevos paradigmas teóricos y epistemológicos. De Alba (1998) citada por López (2003, p.50)

Más adelante continúa,

La investigación aquí reseñada se fundamenta alrededor de las tensiones o puntos de quiebre, que a juicio de varios estudiosos de la problemática curricular, se convierten en referente obligado para el análisis, la reflexión, la *de-construcción* y la construcción de opciones de cambio, que posibiliten afectar sustantivamente la dinámica del campo curricular y permitan intervenir la situación por la que actualmente atraviesa la Educación Superior en nuestro país. Las tensiones no deben ser vistas como antinomias sino como expresión de un pensamiento relacional y análogo favorecedor del concepto de campo. (Bourdieu, 1995) citado por López (2003, p. 89)

De los párrafos anteriores se coligen algunos elementos como: tendencia dominante, (representada por un proceso instrumental y operativo influenciado por la tecnología educativa agenciada por el currículo oficial), resistencias y oposiciones a dichos discursos y prácticas, tensiones o puntos de quiebre⁹⁰ que permiten visibilizar fuerzas y tendencias en conflicto y como tal en ese espacio relacional se lucha por posicionarse a partir de *sus discursos, sus prácticas y formas de actuación*. Podría intuirse, que los dos polos del campo en los cuales se sitúan las tendencias estarían identificados así: un polo en el cual hace presencia el discurso curricular oficial y el otro polo, situado en las propuestas curriculares alternativas que desde los grupos de investigación comienzan a configurarse. En esta confrontación se espera que “el polo dominante no aplaste al polo dominado, la ortodoxia a la herejía; porque, en este ámbito, mientras hay lucha hay historia, es decir, esperanza” (Bourdieu, 1990, p. 79). En consecuencia, asistimos a la ilusión de que el discurso curricular oficial (polo dominante) no siga traslapando a la pedagogía y al discurso curricular alternativo (polo dominado).

En atención a lo anteriormente expuesto, los aportes de López al enriquecimiento del “campo curricular” en Colombia los podemos sintetizar así:

⁹⁰ Las tensiones o puntos de quiebre se refieren a los siguientes aspectos: la influencia de la heteronomía y el reto de la autonomía; lo oficial y lo privado; minimizar la distancia entre la formulación y la ejecución y materialización de los procesos académicos en la educación superior; la tradición y la innovación; campo de producción del conocimiento y el campo de recontextualización pedagógica; las generadas por las intencionalidades del currículo; la necesidad de convertir los intereses regulativos en la piedra angular de la formación, ubicando en su real dimensión los intereses instruccionales; trabajo individual, atomizado, enciclopédico y la necesidad de la construcción de una cultura de trabajo en equipo corporativo, colegiado; la ocasionada con la pertenencia social y la pertinencia académica del proceso curricular de cara al concepto de región; y, la tensión estructural entre los alumnos de las facultades de educación y los alumnos de las normales superiores y los que quieren ser profesionales de la educación. (López, 1995, pp. 89-97)

- Existe coherencia entre el discurso y la práctica y si acudimos a lo expresado en López *et. al.*, (1989, p. 68) “la concepción del currículo como un hacer permanente, resultado de acciones investigativas y evaluativas simultáneas”, podemos corroborar que su propuesta es resultado de un proceso investigativo desarrollado desde proyectos de investigación apoyados por el ICFES, y un equipo de investigación desde ese año (1989) hasta la actualidad (2014).
- Es crítico con la imposición oficial del currículo instrumental liderado desde la parte oficial por el Ministerio de Educación Nacional -MEN- y en consecuencia, conjetura que el campo curricular de la educación superior en Colombia está determinado por fenómenos de jerarquización, fraccionamiento, insularidad y yuxtaposición; además, los currículos tienen diversas finalidades en los diferentes niveles educativos por la pretensión de alcanzar esquemas clasificatorios y una teorización ordenada.
- Es notorio en la construcción del proceso de Modernización Curricular, la fundamentación y aporte de autores/as de meritorio recorrido en la teoría crítica y la teoría por procesos, destacándose entre ellos la referencia a Magendzo, Bernstein, Díaz, Stenhouse, en los cuales se apoya sobre todo en lo pertinente al concepto de currículo y modelo pedagógico. Para el concepto de campo curricular acude a Bourdieu y considera que los problemas, tensiones o puntos de quiebre son materia obligada cuando se trata de la *de-construcción* y la construcción de opciones de cambio.
- Todo este ejercicio académico teórico-práctico se ve reflejado en su propuesta PACA, que tiene de novedoso la articulación que el autor le imprime al *modelo pedagógico* dado que se sustenta en tres ejes: pedagogía, currículo y evaluación, es decir, aquí pedagogía y currículo se complementan no se contraponen; asimismo, novedoso también es la estrategia de implementación: *los núcleos temáticos y problemáticos* los cuales se sostienen en la medida que estén nutridos por procesos investigativos permanentes. En palabras del autor, los núcleos temáticos y problemáticos son el “conjunto de conocimientos afines que posibiliten definir líneas de investigación en torno al objeto de transformación, estrategias metodológicas que garanticen la relación teórica-práctica y actividades de participación comunitaria”. (López, 1995, p. 51)
- Dentro de todos estos aportes que contribuyen al debate académico, a la reflexión y reorientación de los programas de formación profesional, una debilidad en materia teórica conceptual es la aceptación de la existencia del campo curricular en Colombia, al respecto afirma:

es preciso advertir que en este desarrollo se asume la existencia del campo curricular y como destaque en el texto sobre *Tendencias actuales del desarrollo del curricular en Colombia* la fuerza o la tendencia dominante está representada por la concepción de currículo como un proceso instrumental y operativo bastante influenciado por los planteamientos derivados de la tecnología educativa. (López, 2003, pp. 87-88)

Lo anterior tiene sentido, por cuanto no registra ninguna investigación en el ámbito colombiano en este asunto mediante la cual pueda defender su posición; en otras palabras, la expresión *campo curricular* parece legada del campo curricular internacional, por toda la influencia que ha tenido en la educación colombiana, sin desconocer que las dinámicas que emergen desde las dos últimas décadas del siglo pasado no sean importantes para pensar en su posible configuración.

- De destacar que el autor en su obra es persistente en realizar una crítica constructiva permanente al discurso oficial y le apuesta a una propuesta sobre modernización curricular denominada Programa de Acción Alternativa -PACA- que viene siendo ejecutada en varias universidades colombianas.

En suma, su trabajo tiene como esencia la investigación y en su desarrollo se fundamenta en autores/as que han establecido rupturas con las propuestas oficiales de sus países de origen; autores/as que pertenecen a diversas perspectivas críticas en los campos sociológico, filosófico, pedagógico y curricular. Es relevante en este autor el reconocimiento a la pedagogía y el currículo ya que en su propuesta PACA, sintetiza en el modelo pedagógico la importancia de que sea sustentado en tres ejes: la pedagogía el currículo y la evaluación. Dentro de su trabajo sobre modernización curricular se puede visibilizar quizá una ruta a seguir, basada en la deconstrucción. Sin embargo, es válido detener la mirada en el concepto de campo curricular, pues si bien es cierto que allí son identificables rasgos de la propuesta de Bourdieu, también lo es el hecho de que en su trabajo asuma “la existencia del campo curricular” que si bien puede ser claro en el ámbito internacional su existencia, no lo es en Colombia sobre todo para el periodo de su producción y aún para el momento actual. Bajo este panorama podemos situar a López como uno de los intelectuales que predica y desarrolla una perspectiva crítica en la evolución del pensamiento colombiano.

6.2. Currículo y modernización la producción escrita de Alberto Martínez Boom, Carlos E. Noguera y Jorge Orlado Castro

6.2.1 El contexto en la producción de Martínez Boom *et al.* El contexto de la producción escrita de Martínez *et al.* (2003), se da en el marco de las transformaciones ocurridas entre los años 1947 y 1992, así: en el nivel de enseñanza en el período comprendido entre 1947 y 1965; en el nivel macro o de las políticas educativas en general; y, en el plano de la educación y la enseñanza a partir de la década de los años 70 con la implantación de la tecnología educativa⁹¹ y la tecnología instruccional; además se incluyen algunas reflexiones sobre acontecimientos más recientes como los desarrollos del Movimiento Pedagógico, el Plan de Apertura Educativa del gobierno del presidente César Gaviria y la expedición de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) (Martínez Boom *et al.*, 2003, pp. 19-20). Como fondo de este marco se describe el concepto de educación hacia la primera mitad del siglo XX que en lugar de *pedagogizar* debía *higienizar* dadas las condiciones infrahumanas en que se encontraba la clase popular, situación que a partir de los años 50 se mira en perspectiva del *progreso y desarrollo*, siendo evidente la prevalencia de criterios económicos. En tal sentido, con la

invención del desarrollo, la educación se entendió como formación, capacitación y perfeccionamiento del recurso humano, convirtiéndose en un asunto eminentemente técnico; fue considerada como "piedra angular del desarrollo", como una de las inversiones sociales más importantes y su funcionamiento buscó orientarse los principios de eficacia y rentabilidad. (Martínez Boom *et al.*, 2003, p. 23)

Con ello se dio un giro a la intención de atender a la "restauración fisiológica" o la "redención del tesoro racial", marcando así el límite de una nueva forma de pensar lo educativo. Hacia el futuro los asuntos educativos de los países, particularmente de los llamados países del Tercer Mundo, adquieren una dimensión multinacional y se comienza a depender de las políticas trazadas por organismos de

⁹¹ La tecnología educativa, en combinación con un énfasis en el enfoque sistemático, está interesada en la relación, actuación e interacción de las diferentes unidades de la educación formal dentro de su propio sistema, y en su interacción con los demás sistemas sociales. La programación de la educación también ha sido incluida en esta amplia área, aunque no ha habido acuerdo para que pertenezca a ella. Los medios educacionales e instruccionales son solo formas o medios de transmitir mensajes a una audiencia, en este caso dentro del campo de lo educativo. Chadwick citado por Martínez *et al.* (1994, p. 144). Chadwick, Clifton (1973). "Análisis teórico de la tecnología educativa". En Revista de Tecnología Educativa, vol. 1, No. 1. Santiago de Chile, OEA.

cooperación internacional, principalmente la Unesco y la OEA (Martínez Boom *et al.*, 2003, p. 24). En consecuencia, “la educación pasó así de ser un problema nacional a constituirse en un asunto de orden multinacional, en donde los países industrializados y las instituciones financieras internacionales incidieron de manera considerable en los nuevos rumbos educativos.” (Martínez Boom *et al.*, 2003, p. 25)

La vinculación entre educación y desarrollo, posibilitó la necesidad de implantar en la educación los principios y métodos de la planificación económica, con base en *el planeamiento integral de la educación*, estrategia que hacia la década de los años 70, se reemplazó por la tecnología educativa, desconociendo la importancia de las grandes teorías educativas y pedagógicas aún vigentes en dicho periodo. (Martínez Boom *et al.*, 2003, pp. 25-26)

6.2.2. La concepción de currículo en la producción escrita de Martínez Boom *et al.* . Martínez Boom *et al.* (2003, 1994), en su libro *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*, refieren el concepto de currículo de la manera siguiente:

Después de la segunda mitad del siglo XX, las discusiones sobre currículo se volvieron una constante en los espacios educativos de diferentes países, como consecuencia de lo anterior

El currículo no es sólo un lugar común en los discursos educativos, sino algo así como un hecho “connatural”, inherente a cualquier proceso educativo y pedagógico, de tal forma que podríamos decir que el pensamiento y las prácticas educativas actuales se han curricularizado. (Martínez Boom *et al.*, 2003, p. 70; 1994, p. 58)

Cita que nos pone al corriente sobre la presencia del currículo que de manera desbordada inunda al sector educativo, a las prácticas educativas y a la sociedad en general mediante los discursos con acento curricular; tal suceso comenzó a percibirse desde las cuatro últimas décadas del siglo pasado y para el caso colombiano, “la historia del currículo es, pues, la historia de la reforma de la educación y la enseñanza en los últimos cuarenta años” (Martínez Boom *et al.*, 2003, p. 70; 1994, p. 58). Su irrupción se da hacia la

década de los años 50 del siglo pasado, mediante la estrategia del “desarrollo”⁹² y la “planificación”⁹³ en los procesos de reforma radical de la educación latinoamericana, impulsada por los países desarrollados especialmente los Estados Unidos y como tal “el currículo constituye uno de los campos tecnológicos de mayor desarrollo dentro del ámbito de las tecnologías humanas. Se trata de una tecnología de la instrucción, del adiestramiento, del *training*”. (Martínez Boom *et al.*, 2003, p. 70)

La forma sutil como irrumpe el currículo en nuestro país lleva a una serie de reformas respecto del sector educativo, para acondicionarlo a las nuevas exigencias que requería su establecimiento; en tal sentido, en la década del setenta del siglo pasado se puso en marcha el Plan de Mejoramiento Cualitativo de la Educación a través de la estrategia de la Renovación Curricular, y que Martínez *et al.* (2003) identifica como: la *Reforma Curricular de 1979: consolidación del Modelo Curricular*. Refiriéndose al currículo afirman que es

Definido como un sistema dinámico pero planificado, el currículo como producto esencial de la tecnología instruccional se fundamentó en los siguientes componentes:

- Objetivos a largo y corto plazo descritos en términos de conductas observables.
- Material didáctico y sugerencias metodológicas para realizar las actividades.
- Indicadores de evaluación de los objetivos. (Martínez Boom *et al.*, 1994, p. 149)

Aquí los autores muestran como conciben y fundamentan el currículo desde el discurso oficial, pues esas eran las pautas que guiaban a los maestros/as para que las ejecutaran en las escuelas. Discurso oficial que para la época estaba representado por la estrategia de la *Renovación Curricular* impulsada por el

⁹² “El concepto de *desarrollo*, tiene un doble significado: *estrategia* y *discurso*. Como *estrategia* se refiere a la materialización e implementación de unas políticas sólidas de intervención hegemónica sobre los países del “tercer mundo” que definieron, en adelante, su forma de ver, entender y vivir la vida. Como *discurso* involucra las relaciones de coordinación, cooperación y ejecución entre todas las instituciones necesariamente creadas para invadir los espacios de la vida cotidiana de los latinoamericanos.” (Aristizábal, 2008, p. 49)

⁹³ Martínez Boom *et al.* (2003, p. 77) el concepto de planificación lo toman de la “aplicación del método científico al tratamiento de los fenómenos naturales y sociales siendo su finalidad aumentar el campo de la previsión humana e intervenir en el proceso de desarrollo social, acelerándolo o modificándolo.” Thant, U. “Enseñanza y capacitación”. En *La ciencia y la capacitación al servicio del desarrollo: informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre la aplicación de la Ciencia y de la Técnica en las regiones poco desarrolladas*. Buenos Aires, Ed. Suramericana-Unesco, 1964.

MEN, propuesta que entra en tensión con el movimiento pedagógico proclamado por la Federación Colombiana de Educadores -FECODE- dando origen también a la tensión entre la pedagogía y el currículo.

Ahora bien, atendiendo al proceso investigativo que los autores han llevado a cabo, ubican la categoría currículo en dicha perspectiva y expresan:

Desde nuestra perspectiva investigativa consideramos que la categoría de currículo no corresponde simplemente a un cambio nominal en relación con lo que antes se designaba como “plan de estudios” o “pensum académico”, por el contrario, creemos más bien que se trata de una nueva categoría que transforma radicalmente la concepción del proceso educativo, redefiniendo el rol de la escuela y el estatuto del maestro, reduciendo la enseñanza a un proceso de instrucción y colocando como centro del proceso educativo el aprendizaje. (Martínez Boom *et al.*, 1994, p. 149; 2003, p. 167)

Los autores toman distancia del concepto reducido de asimilar currículo a “plan de estudios” o “pensum académico” por una parte, y por la otra, son críticos con la propuesta oficial de la Renovación Curricular impuesta por el MEN, dado que consideran que hacia el futuro la escuela se convierte en una empresa donde en la formación del ser humano se privilegia “las metas operacionales, predeterminadas y cuantificadas” en detrimento del carácter social y cultural que le es inherente; así, ella cumple con la misión impuesta: normalizar y homogenizar la población con la ejecución del paquete curricular oficial. (Martínez Boom *et al.*, 1994, p. 150)

De aquí se desprende posiblemente un concepto de currículo cuando ellos se refieren a la categoría currículo en los siguientes términos:

creemos más bien que se trata de una nueva categoría que transforma radicalmente la concepción del proceso educativo, redefiniendo el rol de la escuela y el estatuto del maestro, reduciendo la enseñanza a un proceso de instrucción y colocando como centro del proceso educativo el aprendizaje. (Martínez Boom *et al.*, 1994, p. 149; 2003, p. 167)

Precisa decir, que tal situación nos lleva a pensar que una vez la categoría currículo se impone en el sector educativo conlleva implicaciones que afectan la vida de la escuela, del maestro/a y de los estudiantes; sin embargo, Martínez *et al.* (2003) no especifica en que consiste esa categoría, ¿cuál es su concepto?, ¿cómo se define?; es decir, dicha categoría queda situada de manera abstracta aunque si son y somos conscientes de las consecuencias que desde aquella época su aplicación ha traído consigo. Ahora bien, la imposición de dicha categoría produjo tensiones como las siguientes:

- entre la enseñanza como concepto articulador del campo del saber pedagógico y la instrucción del campo del currículo;
- entre el desplazamiento de la enseñanza y el nuevo rol del aprendizaje al constituirse éste en centro del currículo;
- entre quienes proponen y diseñan el currículo y quienes ejercen las acciones de instrucción y adiestramiento;
- entre la concepción de instrucción⁹⁴ concebida desde una ética y estética y el proceso de instrucción aplicado de manera instrumental.

Se intuye entonces, por parte de los autores que se viene imponiendo un nuevo *modelo educativo* centrado en el aprendizaje y a la luz de la planificación, persigue alcanzar eficacia y rendimiento máximos desplazando así la atención que hasta entonces había obtenido el maestro como sujeto de la enseñanza, los métodos para realizarla y el niño como centro de la actividad educativa. De igual forma, consideran que la escuela es atravesada por el *Modelo Curricular*, dado que el currículo implica en concreto una manera hegemónica de pensar no solo la enseñanza sino la educación en Colombia. (Martínez Boom *et al.*, 2003)

Analizada la producción escrita de Martínez *et al.* (2003;1994), en relación al concepto de currículo, notamos que si bien es cierto que los autores presentan un análisis sobre la irrupción del currículo en Colombia, la crítica al proceso de Renovación Curricular y la teoría en la cual se inspira, lo que deja ver su producción es la forma como desde el discurso oficial se entiende el currículo; pero, no son muy claros en

⁹⁴ Dentro de la propuesta pedagógica de Herbart, la instrucción tenía una dimensión ética y estética, pues su objetivo era la formación del carácter mediante la ampliación del círculo de ideas. Si bien para Herbart la instrucción implicaba un proceso de organización previa de experiencias y conocimientos, su propósito no era el aprendizaje (noción elaborada posteriormente por la psicología "científica") sino la multiplicidad del interés, concepto profundamente asociado con una ética y estética. (Martínez *et al.*, 2003, p. 45)

cuanto al concepto de currículo por ellos construido. Sin embargo, llama la atención para los autores el hecho de que “los textos de la historia de la educación no mencionen dentro de sus páginas a la corriente educativa y pedagógica de donde emergió el concepto de currículo”. (Martínez Boom *et al.*, 1994, p. 59; 2003, p. 71)

6.2.3. El concepto campo del currículo en la producción escrita de Martínez Boom *et al.* Los autores son conscientes de que el surgimiento del currículo como campo de reflexión sobre la educación data de más de un siglo y en su trabajo elaboraron la categoría *campo del currículo* como instrumento metodológico que les permitió orientar el análisis; en este sentido, dicha categoría

designa un espacio de saber en dónde se inscriben discursos (teorías, modelos), procedimientos y técnicas para la organización diseño, programación, planificación y administración de la instrucción, bajo el principio de la determinación previa de objetivos específicos planteados en términos de comportamientos, habilidades y destrezas, y con el propósito central de obtener un aprendizaje efectivo. (Martínez Boom *et al.*, 1994, p. 20; 2003, p. 27)

En este horizonte, los autores visibilizan el desplazamiento del concepto de campo del currículo como teoría educativa hacia una teoría de la instrucción en cuanto que afirman:

vale la pena precisar que si bien hasta el momento hemos hablado del campo del currículo como una teoría educativa en términos estrictos constituye más bien una teoría sobre la instrucción, y para ser más exactos, la teoría más importante (por sus efectos) que se ha elaborado sobre la instrucción en el presente siglo. (Martínez Boom *et al.*, 1994, p. 20; 2003, p. 27)

Queda claro, como ellos afirman que emplean la categoría campo del currículo para analizar la reforma educativa y pedagógica desarrollada en Colombia hacia la segunda mitad del siglo XX. Sin embargo, al analizar el concepto que subyace en dicha categoría, podemos intuir que dicho campo es un espacio en donde los diferentes elementos que lo integran están orientados hacia un mismo fin, en ausencia de contradicciones o luchas situación que lo deja en vilo ya que ellas son inherentes al campo.

Apoyándose en Apple⁹⁵, afirman que el surgimiento de este campo se da ligado al problema del “control social” y a la estructuración de una “comunidad” homogénea en términos culturales y sociales. “Este compromiso por tener un sentido de la comunidad, basado en la homogeneidad y en el consenso de valores, ha sido y sigue siendo uno de los legados primordiales, aunque tácitos, del campo del currículo”. Apple, citado por Martínez Boom *et al.*, (2003, p. 76; 1994, p. 63) De aquí se colige la relación estrecha campo del currículo y el problema del “gobierno de la población”.

La irrupción del campo del currículo en Colombia se da en tres etapas: La primera, a través de un conjunto de experiencias institucionales por fuera de la escuela como el SENA⁹⁶, ACPO⁹⁷ y el FCP⁹⁸; la segunda, mediante acciones realizadas por la Misión Pedagógica Alemana⁹⁹ de 1965 que penetran la escuela; y la tercera, “se extiende a todo el campo de la educación y del saber pedagógico a través de la tecnología y del diseño instruccional. Proceso que hemos denominado la tecnologización del campo del currículo”. (Martínez Boom *et al.*, 2003, p. 78; 1994, p. 65)

Una vez revisada la producción escrita de Martínez *et al.*, *Currículo y modernización. Cuatro décadas de la educación en Colombia*, los autores analizan la problemática educativa colombiana tanto en el campo nacional como internacional, indicando la importancia que toma para la época la educación fundamental y la instrumentalización de la enseñanza; así entonces, se impone en Colombia la instrucción, privilegio tal que no tiene nada que ver con la propuesta de Herbart, dado que su aplicación fue de manera instrumental, situación que en primera instancia se ejecuta en el SENA y después se formaliza en la escuela. Asimismo, indagan el fenómeno de la mundialización de la educación, proceso “materializado en la expansión acelerada y vertiginosa de los sistema educativos, propiciada y estimulada por los procesos de modernización, la aparición de nuevas teorías educativas, el auge de la ciencia y la tecnología, entre

⁹⁵ Apple, Michael W. *Ideología y currículo*. (trad. De Rafael Lassarretta). Madrid, Ed. Akal, 1986. (el texto original del inglés es de 1979)

⁹⁶ SENA, servicio nacional de aprendizaje (1957), ACPO, Acción Cultural Popular (1948); FCP, Fondo de Capacitación Popular (1.967).

⁹⁷ ACPO, Acción Cultural Popular (1948).

⁹⁸ FCP, Fondo de Capacitación Popular (1.967).

⁹⁹ Ferro, María Cristina de (1982). Análisis de una experiencia: la Misión Pedagógica Alemana. En: *Revista Colombiana de Educación*, No. 10, Bogotá, CIUP, p.38, al tratar lo referente a “la Misión Pedagógica Alemana y la planificación de la enseñanza”: “dotar al maestro de un instrumento que le [permitiera] desarrollar el programa del curso indicándole la metodología para su enseñanza y sugiriéndole la actividades complementarias, con el fin de alcanzar la deseada mejora cualitativa del proceso enseñanza-aprendizaje” Martínez et al, (2003, p. 50)

otros factores” (Martínez *et al.*, 1994, p. 69), para luego presentarnos la dupla desarrollo y educación como estrategia para nivelarse a los países industrializados: el primero, estableció la orientación de los esfuerzos hacia el crecimiento económico a partir de las pautas trazadas por los organismos internacionales y la segunda, por la nueva connotación adquirida al ser articulada a la economía; en este sentido, “la educación fue redefinida desde la estrategia del desarrollo, pero también desde los efectos no estimados del crecimiento progresivo y acelerado de las tasas de escolarización”. (Martínez Boom *et al.*, 1994, p. 75)

Bajo este marco comenzó actuar la planificación general económica como eje articulador de los procesos de “modernización” y amoldamiento al nuevo orden internacional. Hacia adelante, la planificación se instaura en el contexto de los países subdesarrollados impregnando la vida de las empresas, la industria, el ejército, la educación y la familia, en donde poco a poco se van incorporando nuevos conceptos y nociones que emergieron en el contexto de la industrialización tales como: eficacia, rendimiento, rentabilidad, efectividad, racionalización. (Martínez Boom *et al.*, 1994, pp. 67-77)

De igual manera, muestran como la tecnología instruccional y la tecnología educativa se instalan en el sector educativo, como alternativa para afrontar la crisis de la educación que para la época era considerado uno de los grandes problemas del mundo. A nivel de Colombia se sitúa en primera instancia, en la Universidad en donde las Facultades de Educación fueron el escenario propicio para su fortalecimiento, y en segunda instancia, llega a la escuela mediante la Renovación Curricular, que se legaliza con el decreto 1002 de 1984.

La propuesta de Martínez *et al.* (2003; 1994), Currículo y Modernización es una mirada crítica a los procesos de desarrollo que irrumpen en América Latina después de la posguerra, con el pretexto de tutelar los países subdesarrollados, entre ellos Colombia, desde la ruta trazada por los organismos internacionales. Aquí la educación juega un papel importante en tanto que es considerada junto con el desarrollo, la estrategia para equipararse a los países industrializados y desde 1957, fecha en la cual se formula el I Plan Quinquenal de la Educación, Colombia le ha apostado a ella; así, en aras de establecer una “Modernización” mal concebida se redefine la educación y su horizonte se esboza en la concepción de una “formación del recurso humano asimilable a las leyes del capital, concepción que hizo de la educación una inversión y de los individuos recursos”. (Martínez Boom *et al.*, 1994, p. 75)

Si bien es cierto encontrar en la producción escrita de Martínez *et al.*, voces distanciadas y diferentes al discurso oficial, por cuanto su mirada crítica a los procesos de modernización educativa impuestos en América Latina, especialmente en Colombia, permiten visibilizar cómo dichos asuntos se imponen desde la economía y el pensamiento de los organismos internacionales dejando excluidos de ese escenario a los actores reales de dichos procesos; también lo es, el hecho de causar incertidumbre ante la conceptualización de los conceptos de *currículo* y *campo del currículo* que son objeto de la presente investigación. Referente al concepto de currículo, asumimos que además de no ser claro es confuso y no se observa una construcción del concepto currículo como tal; y, en lo concerniente al concepto campo del currículo, tampoco lo construyen si no que da la impresión de asumirlo desde el orden internacional al apoyarse en Apple. Ahora bien, precisa recordar que ellos elaboran la categoría campo del currículo como herramienta de trabajo en su investigación y respecto a ello observamos que en dicho espacio daba la impresión de ausencia de tensiones y luchas entre los elementos que lo integran. Finalmente, es de resaltar que de su producción escrita presenta un tono crítico y muestra la inconformidad con el statu quo y las distancias con el discurso oficial, situación que nos permite ubicarlo dentro de una perspectiva crítica.

CAPÍTULO 7. LA RUTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. EL CURRÍCULO UNIVERSITARIO

7.1 La pertinencia, como trayecto para estrechar las relaciones universidad-sociedad. Luis Alberto Malagón Plata

7.1. 1 El contexto en la producción escrita de Alberto Malagón Plata. El contexto en la producción escrita de Malagón (2005) y Malagón *et al.* (2013)¹⁰⁰ se ubica en las relaciones universidad y sociedad, para lo cual no solo tiene en cuenta los discursos que circulan en este sentido sino que toma posición sobre cuál de las perspectivas sería la mejor intérprete en lo relacionado con la interacción con el contexto y consigo misma. En la revisión que el autor realiza sobre la universidad del medioevo expresa que su emergencia no solo se debe

como respuesta a las necesidades de una sociedad cambiante sino que a su vez representa una relación de continuidad entre los procesos educativos superiores del pasado y la generación de procesos institucionales de formación de los recursos humanos calificados que la sociedad demandaba. (Malagón, 2004, pp. 18-19)

En tal circunstancia, la universidad de aquella época se constituye bajo la visión utilitarista¹⁰¹ y muchos de los problemas actuales tienen sus raíces en la génesis de la misma universidad: el carácter elitista y excluyente; la tensión entre lo público y lo privado; la pertinencia. Ante la decadencia de la universidad medieval la cual tuvo en esencia el método profesionalizante, surge la universidad moderna en donde los aportes de Humboldt fueron muy significativos en su proceso de construcción, ya que busca un ideal académico y con ello “la Universidad recupera el dominio de la ciencia y la investigación que había sido acaparado por las Academias” (Tünnermann, 2001, p. 58). El punto de partida de la universidad moderna es tomado por algunos autores en referencia a la creación de la Universidad de Berlín en 1810 y la Universidad Napoleónica; la primera, con gran influencia en Europa y Estados Unidos teniendo como ejes

¹⁰⁰ Malagón *et al.*, comprende a los/as autores/as Diego Fernando Machado Vega y Luz Helena Rodríguez Rodríguez.

¹⁰¹ “El conocimiento era muy utilitario en la sociedad medieval. Las tres ramas principales del conocimiento que se enseñaba en las universidades (teología, derecho y medicina) eran tipos de conocimiento útil, que se cultivaba precisamente por su utilidad” (Torstendahl, 1996, p. 123) citado por Malagón (2004, p. 19).

la investigación académica y aplicada y los departamentos como estructura organizacional y la segunda, de carácter estatal, de corte profesionalizante, su estructura organizativa basada en las facultades y de enfoque politécnico. (Malagón, 2004). En este horizonte, vemos como la universidad moderna va ligada a los conceptos de modernización y modernidad como consecuencia de las transformaciones dadas por la relación docencia investigación, por los cambios pedagógicos y curriculares, su relación con el contexto sobre todo con el sector productivo para el primer caso; en cuanto a lo segundo, dado que se adopta un lenguaje cultural deducido del discurso kantiano, los aportes de la ilustración respecto al valor del sujeto político, social y su capacidad de intervenir en el mundo. (Malagón, 2004)

Algunos rasgos que caracterizan a la universidad moderna son:

- Depositaria de la racionalidad dominante de la sociedad que es coherente con la racionalidad del Estado.
- Su organización es burocrática centralizada dependiente de la política del Estado y de los gobiernos de turno.
- Su currículo obedece a planes jerárquicos desagregados en disciplinas útiles.
- Su visión profesionalizante desarrolla una investigación hacia la docencia y proyectos con colaboración de sectores económicos del entorno.
- Su articulación con los sectores sociales vulnerables es débil.
- Su carácter es elitista.
- Su estructura posibilita una tensión constante entre los procesos administrativos-financieros y los procesos académicos. (Malagón, 2004, pp. 30-31)

El agotamiento del *modelo de bienestar* trae como consecuencia la crisis en la universidad moderna, la cual ya no es compatible con el rumbo trazado por el neoliberalismo en la nueva fase del desarrollo *-la globalización-* acontecimiento que implica nuevos escenarios, nuevos contextos que exigen transformaciones en la Educación Superior para ponerse a tono con las nuevas realidades que emergen en un mundo de hoy tan cambiante e incierto. (Malagón, 2004)

Dos puntos de vista destaca el autor ante el advenimiento de la nueva universidad, el primero de acuerdo con Didriksson (2000a. p. 39) quien entre otros asuntos afirma que

Frente a la cantidad de nuevas demandas y desafíos, las universidades se han vuelto entidades más complejas, están adquiriendo nuevas y más variadas funciones, consumen una mayor cantidad de recursos y su identidad se está diluyendo en nuevas expectativas.

Los cambios que se frecuentan, no son vistos tan positivamente por una corriente de pensadores críticos que observan un reduccionismo economicista en ellos, en donde se están erosionando las capacidades de las universidades para el ejercicio del liderazgo civil de su servicio público y de su autonomía [...]

El segundo punto de vista es tomado de Schwarzman (2001, p. 100) quien dice:

La tradición europea, que fue heredada por América Latina, pone a las universidades y a las empresas en dos polos opuestos. Según esta tradición, las empresas tienen por objetivo la ganancia monetaria, mientras las universidades se dedican a la búsqueda del conocimiento, de la educación y la cultura; las empresas tienen una lógica de corto plazo, mientras que las universidades tienen la perspectiva de los siglos. A la empresa no debe importar el producto que venda, siempre que tenga lucro; a la universidad no debe importar el costo que tenga, siempre que su producto tenga calidad en términos educacionales, científicos o culturales.

[...]

En los últimos años esta barrera aparentemente insuperable entre las universidades y las empresas económicas ha empezado a fracturarse en distintos puntos, y la aproximación y los paralelos entre las dos se han tornado cada vez más frecuentes. (Malagón, 2004, pp. 35-37)

Así, la nueva universidad estaría caracterizada por ser pronta, oportuna y diversificada a las demandas del mercado y el espíritu empresarial; especializada de acuerdo a las demandas del mercado; asequible a la implementación de un proceso de acreditación permanente; vinculante en las relaciones Universidad, Empresa y Estado; abierta a la comercialización de la academia; oportuna en la rendición de cuentas;

receptiva en la adopción de un paradigma tecno-económico; crítica como un ejercicio de aula. (Malagón *et al.*, 2004, pp. 37-39)

En este horizonte nos espera hacia futuro una universidad compatible con el capitalismo académico¹⁰², fenómeno que comienza su consolidación en la década de los años noventa del siglo XX “a la par del fortalecimiento y creación de grandes organizaciones de comercio internacional”. (Malagón *et al.*, 2013, p. 134)

Bajo este marco, presentamos a continuación los conceptos de currículo y campo curricular, desde donde se coligen autores/as en los que el autor se fundamenta, las tensiones y articulaciones, la posible perspectiva en la que se inscribe y su propuesta como aporte a las relaciones Universidad-Sociedad.

7.1.2. La concepción de currículo en la producción escrita de Luis Alberto Malagón Plata. Para este autor es importante emprender el análisis del currículo desde los aspectos histórico, teórico-conceptual y metodológico.

En el recorrido histórico entre otros/as autores/as tiene en cuenta a Hamilton¹⁰³ (1991, pp. 187-206; 1993, pp. 201-222); (Aguirre, 1993, p. 71)¹⁰⁴, Estebaranz (1995, p 144)¹⁰⁵ y Lundgren¹⁰⁶ (s.f.), A. Díaz¹⁰⁷, De Alba, Contreras, Sacristán, y obviamente, los norteamericanos e ingleses¹⁰⁸; desde estos/as autores/as en primera instancia, encuentra que la emergencia del término curriculum data desde 1582 en la Universidad de Leiden y en 1633 en la Universidad de Glasgow; en segunda instancia, el término 'currículum' es coherente con la reforma protestante dado que integra y sintetiza la idea de clase escolar o curso y la idea

¹⁰² “El capitalismo académico, como todas las formas del capital es una relación social que incrementa de manera profunda las desigualdades cognitivas que configuran una cartografía absolutamente excluyente en la distribución de los recursos académicos en la sociedad”. (Malagón *et al.*, 2013, p. 178).

¹⁰³ Hamilton D. Orígenes de los términos educativos “clase” y “currículum”. En: Revista de Educación: Historia del currículo (I). No. 295 (may. – ago. 1991).

¹⁰⁴ “el currículum no se da en el aire, se asienta, se modela, en una estructura determinada que es el espacio escolar, y en lo que se expresa de una sociedad en un lugar y en un tiempo específicos” (Aguirre, 1993, p. 71).” (Malagón, 2005, p. 108)

¹⁰⁵ Estebaranz G., A., Didáctica e innovación curricular. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1995.

¹⁰⁶ Lundgren, U. P. Teoría del currículo y escolarización. 1 ed. Madrid: Morata, 1992. (La pedagogía hoy).

¹⁰⁷ Díaz Barriga. Flexibilización curricular y formación profesional. En: Congreso nacional de Investigación Educativa (5:2000: México). Conferencias magistrales. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa y Universidad de Colima, 2000.

¹⁰⁸ Autores/as que “refieren la historia del currículo y de la escuela y de la pedagogía, al nacimiento y desarrollo del capitalismo, e incluso A. Díaz, relaciona directamente el término con el surgimiento de lo que él llama la pedagogía industrial fundada en la pedagogía norteamericana”. (Malagón, 2005, p. 108)

de método educativo, hacia 1.539; además, la idea de disciplina, orden y control, hechos que se materializan en un espacio escolar en donde se concretiza lo que se expresa de una sociedad en un lugar y en un tiempo específicos; en tercera instancia, tanto su surgimiento como su concepto en su forma tradicional se encuentran ligados al origen y desarrollo de las ideas y las prácticas del capitalismo; finalmente, expresa que una historia del currículo desde la época clásica hasta nuestros días es presentada a partir de los *códigos curriculares*. (Malagón, 2005, pp. 106-107)

La mirada a los/as anteriores autores/as, le permite a Malagón comprender la diversidad de posiciones y conceptos en sus diferentes expresiones, dado que

Aunque no es el objeto de este capítulo generar una discusión en torno al origen del currículo, se considera importante establecer que sus múltiples definiciones y conceptualizaciones permiten deducir que no solamente es polisémico sino que se encuentra ligado al desarrollo de la institución educativa en sus -también- variadas expresiones. (Malagón, 2005, p. 107)

Emerge así, un primer esbozo del concepto de currículo y su ubicación: *el currículo es polisémico e institucional*. Pero, tanto la escuela como el currículo han trascendido las fronteras en que los ubicó la educación tradicional:

la escuela tradicional estaba circunscrita a un espacio, una normatividad y unos contenidos en tiempos predeterminados, hoy el concepto de escuela involucra la vida misma, la cotidianidad, el quehacer diario y de la misma manera el currículo también es posible conceptualizarlo más allá de esa predeterminación. La relación escuela sociedad (pertinencia) encuentra en el currículo el puente de esa mediación, claro no solamente en él, pero sí muy fundamental. (Malagón, 2005, p. 109)

Ahora bien, dentro del esbozo de currículo que identificamos en la producción escrita encontramos un segundo elemento: *el currículo es un puente en la mediación que ocurre en la relación escuela sociedad*. Concepto que el autor retoma de Kemmis¹⁰⁹

¹⁰⁹ Kemmis S. Más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata, 1993.

El currículo se constituye en el puente que permite, fomenta y desarrolla la interactividad entre la universidad y el contexto y por supuesto también, entre la teoría y la práctica. Esta idea se desprende de Kemmis (1993, p. 28), quien considera que la teoría curricular enfrenta una doble situación. Por un lado, la relación teoría-práctica en el proceso educativo y por otra, la relación entre educación y sociedad. (Malagón, 2005, p. 106)

Las definiciones connotan conceptos y construcciones teóricas, situación que permite visibilizar teorías curriculares, tendencias o perspectivas. Al respecto Pinar¹¹⁰, nos habla de tres corrientes teóricas: tradicionalista, empirista conceptual y reconceptualista (1989, pp. 231-240). Gimeno y Pérez (1989, pp. 190-196)¹¹¹ establecen cinco corrientes y cada una de ellas comprende diferentes matices: el currículo como estructura organizada de conocimientos; el currículo como un sistema tecnológico de producción; el currículo como plan de instrucción; el currículo como un conjunto de experiencias de aprendizaje; y, el currículo como solución de problemas flexible, citados por Malagón (2005, pp. 111-112). Por su parte Contreras (1994, pp. 187-204)¹¹² nos brinda un espectro más amplio al proponer seis corrientes teóricas:

- Teorías que hacen una opción normativa para la enseñanza, (programa de contenidos).
- Teorías que plantean un procedimiento técnico científicamente fundamentado.
- Teorías que plantean solo la explicación-investigación del currículum.
- Teorías que expresan una visión crítica del currículo.
- El lenguaje práctico como forma de tratar el currículum.
- Teorías que entienden la práctica del currículo como un proceso de investigación. Citado por Malagón (2005, p. 113)

En este orden de ideas, Grundy¹¹³ a partir de la propuesta de los intereses humanos fundamentales del ser humano planteados por Habermas propone tres teorías: la teoría curricular técnica, la teoría curricular práctica y la teoría curricular como praxis. Citada por Malagón (2005, pp. 114-115)

¹¹⁰ Pinar, W. La reconceptualización en los estudios de currículo. En: GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. La enseñanza: su teoría y su práctica. 3 ed. Madrid: Akal, 1989. p. 231-240. (Pedagogía, 57).

¹¹¹ Gimeno S., J. y Pérez G., A. La enseñanza: su teoría y su práctica. 3 ed. Madrid: Akal, 1989. (Pedagogía, 57).

¹¹² Contreras D., J. Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica. 2 ed. Madrid: Akal, 1994. p. 177-179. (Pedagogía, 142).

¹¹³ Grundy, S. Producto o praxis del currículum. Madrid: Morata, 1998.

Asimismo, con el fin de “apoyar lo referente al papel del currículo en la relación Universidad-Sociedad, el autor hace un intento de organización, más que teorías, de unas tendencias o perspectivas¹¹⁴, que imprimen diferentes matices al significado del currículo: Perspectiva *humanista*, representada por Lundgren; perspectiva técnica y eficientista, siendo sus principales exponentes Newlon, Bobbit, Tyler y Taba; perspectiva *social y práctica*, siendo sus pioneros Dewey, Schwab y Stenhouse; perspectiva *crítica*, en la cual se destacan Apple, Giroux, Bowles y Gintis y perspectiva *crítica alternativa*, en donde entre otros sobresalen Carr y Kemmis, Freire, Magendzo, Torres, de alguna forma Dewey y Stenhouse, Morin, Vygotski. Malagón (2005, pp. 115-117)

Sin embargo, tradicionalmente el currículo fue asociado a planes previos que indicaban los conocimientos que el maestro debía enseñar, posición considerada revaluada actualmente en tanto que concepciones como educación, escuela y formación han dado un giro transformador, situación que implica lo difícil de conceptualizarlo (Malagón, 2005, p. 106). En consecuencia, se podría decir que

el currículo es ante todo una praxis social y por ende llena de contradicciones y conflictos y quizás aquí radique uno de los grandes problemas de la discusión sobre el currículo: la producción y la reproducción conflictiva del mundo como alternativa para una pertinencia integral. (Malagón, 2005, p. 110; Malagón *et al.*, 2013, p. 22)

Una síntesis relacionada con el concepto de currículo en Malagón (2005) y Malagón *et al.* (2013), la podemos situar a partir de expresiones claves, tales como:

- *el currículo es polisémico e institucional,*

¹¹⁴ *Perspectiva humanista*, el currículo desde esta perspectiva tiene importancia por cuanto combinaba las diferentes dimensiones de la formación: lo cognoscitivo, lo afectivo y las habilidades y destrezas. La idea de un ser humano integral tomaba más sentido en esta propuesta: *Perspectiva técnica y eficientista*. Concibe el currículo como un plan estructurado y predeterminado, de fondo funcionalista y apalancada en las bases de la filosofía capitalista: orden, disciplina, racionalización y resultados observables, medibles y cuantificables; de aquí se derivan diseños curriculares en la fusión mercado-empleo. *Perspectiva social y práctica*, en este espacio el currículo es abierto y posibilita la construcción de propuestas reflexivas con un horizonte crítico. *Perspectiva crítica*, que promueve la construcción de discursos contrahegemónicos que permiten develar intenciones ocultas en la escuela y el sistema educativo. *Perspectiva crítica alternativa*, que a la luz de bases deconstructivistas y posmodernos el currículo es entendido como puente entre la teoría y la práctica por una parte, y como mediación entre la universidad y la sociedad por la otra. Malagón (2005)

- *el currículo es un puente en la mediación que ocurre en la relación escuela sociedad,*
- *el currículo es ante todo una praxis social y por ende llena de contradicciones y conflictos.*

Las expresiones anteriores nos muestran el espacio en el que es situado el currículo -la escuela- siendo utilizado por ésta para relacionarse con el mundo exterior -la sociedad- pero que al vivir en una praxis social, le permite estar atento a las contradicciones y conflictos que le presenta el contexto de ahí su diversidad polisémica que lo caracteriza.

Ahora bien, para este autor es claro que en el intento de construir una definición sobre currículo emergen disyuntivas que generan dificultades y que podemos dilucidarlas a partir de las siguientes inquietudes:

- ¿El currículum debe proponerse lo que debe enseñarse o lo que los alumnos deben aprender?
- ¿El currículum es lo que se debe enseñar o aprender, o lo que realmente se enseña y se aprende?
- ¿El currículum es lo que debe enseñar o aprender, o incluye también el cómo, las estrategias, métodos y procesos de enseñanza?
- ¿El currículum es algo especificado, delimitado y acabado que luego se aplica, o es algo abierto, que se delimita en el propio proceso de aplicación? (Contreras, 1994, pp. 177-179) citado por Malagón (2005, p. 110-111)

Disyuntivas que acompañan al autor para desligarse de definiciones instrumentales y por el contrario, dilucidar en otras producciones propuestas por autores que establecen rupturas con dichas concepciones curriculares; en este sentido, Malagón afirma:

nos acercamos al concepto de Stenhouse: *Un C. es una tentativa para comunicar los principios y rasgos de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica* (1991, p. 29). Citado por Malagón (2005, p. 111)

De los aportes de Pla I M.¹¹⁵ y Gimeno¹¹⁶ el autor plantea cuatro inquietudes que tienen que ver con lo siguiente: La primera, que visibiliza el currículo con su campo, con su espacio, con lo que debe contener; la segunda, en el horizonte de la relación del currículo-cultura en el contexto de la globalización; la tercera, se refiere a la existencia de alternativas curriculares que siguen en el intento de trascender el currículo disciplinar; y la cuarta, se refiere a los procesos de producción y reproducción social del currículo en la era del conocimiento (Malagón, 2005, pp. 118-121). Al apoyarse en Gimeno en lo relacionado con el aspecto cultural, Malagón (2005) reseña la tensión entre el universalismo cultural y el relativismo cultural situación a tener en cuenta en la formulación del currículo; considera que “una educación para la diversidad se basa en la autonomía, la libertad, la igualdad y la capacidad de interpretar e interpelar los múltiples relatos culturales, dando sentido y significado a un proyecto común y diverso”. (Malagón, 2005, p.120)

Retomando la cuarta inquietud referente a la era del conocimiento, nos damos cuenta que es en la Sociedad del Conocimiento en donde “la universidad y el currículo tienen nuevos retos, más complejos y diversos, y por ello las nuevas propuestas curriculares deben ser capaces de interpretar esa realidad y de transformarla”. Malagón (2005, p. 122)

En la llamada sociedad del conocimiento comienzan a configurarse cuatro perspectivas curriculares:

- La primera que se viene imponiendo en el currículo universitario es la *Enseñanza basada en competencia* o *Educación basada en competencias* (Barrón, 2000, pp. 17-44) o *Formación profesional basada en competencias*.
- La segunda, denominada "Diseño de currículo centrado en enfoque de solución de problemas y análisis de casos" (Díaz & Lugo, 2002, p. 31), también designada como "aprendizaje basado en problemas" (Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey).

¹¹⁵ Pla I M., Maria. Currículum y educación: campo semántico de la didáctica. 1 ed. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1997. (UB, 15). “El currículum se nos presenta como la palabra mágica o emblemática del actual proceso educativo. Concepto polisémico que incluye desde los referentes filosóficos, ... hasta el desarrollo y planificación ... de la práctica escolar. La teoría del currículo lo abraza casi todo: objetivos, ..., implica al profesorado: sin profesores no habrá reforma, ni mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje. (p. 107). Citada por Malagón (2005, pp. 117-118)

¹¹⁶ Gimeno S., J. Poderes inestables en educación. 1 ed. Madrid: Morata, 1998. “En lo relacionado con la cultura y currículo el autor se apoya en Gimeno (1998) quien ha tratado esta situación en el ámbito del pensamiento moderno y posmoderno”. Malagón (2005, pp. 119-120)

- La tercera desarrollada también en la Educación Superior, es el *Sistema Modular*, que tuvo su máxima expresión en el proyecto universitario generado en la década de los setenta con la Universidad Autónoma Metropolitana de México, y en especial con el *Proyecto Xochimilco - UAM-X* y
- La cuarta perspectiva, es la *Flexibilización Curricular*, la cual es considerada como una herramienta metodológica (Díaz, 2002, p. 62; Orozco, 2001, p. 169), para redimensionar los currículos y darles un sentido diferente a los procesos de reforma curricular. Malagón (2005, pp. 122-136)

A la luz de los conceptos sobre currículo propuestos por la Ley General de Educación¹¹⁷ (Ley 115 de 1994) y autores como Wheeler¹¹⁸, Tanner (1975)¹¹⁹, Sacristán (1997)¹²⁰, se puede inferir que

El currículo es un concepto que se expresa en los procesos de organización académica, de construcción territorial, de utilización de recursos y de intereses sociales y políticos, así como de orientación de la formación académica de las personas. Malagón *et al* (2013, pp. 13-14)

De igual forma, de los conceptos planteados por Sanz (2004)¹²¹, López (1996)¹²², Cazares (2008)¹²³ y Malagón (2008)¹²⁴ se concluye que

¹¹⁷ "Un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la constitución de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo nacional". (p. 5). Malagón et al. (2013, p. 12)

¹¹⁸ "Son las experiencias planificadas que se ofrecen al alumno bajo la tutela de la escuela". Wheeler (citado por Cazares, 2008, p. 16) citado por Malagón et al. (2013, p. 13)

¹¹⁹ "[...] es el conjunto de experiencias guiadas de aprendizaje y los resultados que se pretenden lograr, formulados a través de una reconstrucción sistemática del conocimiento y la experiencia, bajo el auspicio de la escuela, y referidas al desarrollo continuado e intencionado del aprendiz en sus competencias personales y sociales". (Tanner, 1975, p. 20) citado por Malagón et al. (2013, p. 13)

¹²⁰ "El currículo como estructura organizada de conocimientos, como sistema tecnológico de producción, como plan de construcción y como conjunto de experiencias de aprendizaje. Sacristán (1997, citado por Panqueva y Correa, 2008, p. 250). Citados por Malagón et al. (2013, p. 13)

¹²¹ "un conjunto de principios teóricos de carácter político, filosófico, psicológico y pedagógico que guían y dan lugar a proyectos curriculares, que desarrollan un conjunto de técnicas sistemáticas y conocimientos prácticos". Sanz (2004, p. 55) citado por Malagón (2013, p. 14)

¹²² "De las ideas sobre estructuras curriculares pertinentes, presentadas por López (1996, p. 6), y de la definición de currículo como "el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos ••• que crean escenarios y proyectos de acción que facilitan la interacción comunicativa argumentada, para dar respuestas educativas caracterizadas por el arraigo social". López (1996, p. 6), citado por Malagón (2013, p. 14)

el currículo, como un hecho objetivo, en niveles específicos, se configura por factores cognitivos, institucionales, contextuales y dinámicos, que lo definen como un hecho de alta complejidad racional y disciplinaria, que articula el desarrollo social y la sensibilidad pública sobre escenarios y realidades históricas y territoriales, que producen un espacio relacional de acciones e intereses vigorosos. (Malagón, 2013 *et al.*, p. 15)

En el mismo sentido, de los conceptos planteados en donde se visibiliza el desarrollo del concepto de currículo se aprecian tres escenarios sociales: uno, cuando va ligado al origen y prácticas del capitalismo que presenta Malagón (2004)¹²⁵; dos, cuando va unido al crecimiento industrial europeo, que muestra Miñana (2000)¹²⁶; y, tres, al desarrollarse relacionado con los discursos y prácticas del desarrollo y la planificación, que presentan Martínez, Noguera y Castro (2003)¹²⁷. De aquí se deduce que, en relación con los escenarios sociales y con los procesos históricos que le imprimen factores de racionalidad y de materialidad al concepto de currículo, se puede concebir

como el esclarecimiento de los procesos de regularización de los saberes, de organización institucional y de instrumentalización de las acciones, a través de la sistematización de la relación entre saberes, actitudes y acciones, que se funcionalizan en la articulación de experiencias específicas coordinadas a conocimientos específicos, en orientación de la organización científica de la actividad educativa con objetivos de eficacia, control, homogeneización y rendimiento progresivo. (Malagón *et al.*, 2013, p. 16)

¹²³ "la investigación de las demandas y requisitos de la cultura y de la sociedad, el saber sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes y la naturaleza del conocimiento y sus características". (Cazares, 2008, p. 4) Citado por Malagón (2013, p. 14)

¹²⁴ "[...] la constitución del puente que permite, fomenta y desarrolla la actividad entre la universidad y el contexto y entre la teoría y la práctica *** es un vehículo que concreta la relación entre la sociedad y la educación *** que implica un quehacer, una práctica pedagógica". (Malagón, 2008, p. 51) citado por Malagón (2013, p. 15)

¹²⁵ "[...] el término currículo integra y sintetiza tendencias de los protestantes [...] la idea de clase escolar o curso [...] la idea de una entidad organizada en torno a la adquisición de conocimientos definidos [...] la idea de método educativo como facilitador de la comunicación entre profesores y estudiantes [...] la idea de disciplina, orden y control." (Malagón, 2004, p. 3) citado por Malagón (2013, p. 16)

¹²⁶ "el currículo es una tecnología para aplicar a la construcción de programas, en una forma de racionalización de procedimientos... en busca de eficiencia social, a través de actividades específicas que desglosan destrezas, actitudes, hábitos, formas de conocimiento específico." (Miñana, 2000, p. 8) citado por Malagón (2013, p. 16)

¹²⁷ "el currículo es diseñado sobre la base del análisis detallado de las diferentes ocupaciones a las que se circunscribe la vida adulta, esencial en la división social del trabajo." Martínez, Noguera y Castro (2003, p. 75) citados por Malagón (2013, p. 16)

En este primer aspecto¹²⁸ el autor presenta la siguiente síntesis:

el análisis del concepto de currículo en los niveles general, específico y contextual permite la complejización y sistematización progresiva de una idea conceptual que se distribuye alrededor de los factores que imprimen y que delimitan su concreción, lo cual, a su vez, posibilita la construcción de un marco de componentes, relaciones e intereses, que ubican el concepto de currículo dentro de dinámicas estructurales que producen un hecho objetivo configurado por factores cognitivos, institucionales, contextuales y dinámicos en escenarios sociales y procesos históricos definidos. Malagón *et al.* (2013, p. 17)

Como consecuencia de la naturaleza contradictoria y compleja del currículo y del entorno social, nos lleva a pensar el currículo ante todo como

una praxis social y, por ende, llena de contradicciones y conflictos y quizás aquí radique uno de los grandes problemas de la discusión sobre el currículo: la producción y reproducción conflictiva del mundo como alternativa para una pertinencia integral. Malagón *et al.* (2013, p. 40)

En el acercamiento que el autor hace en lo referente a la relación universidad-sociedad, los procesos curriculares en dicha relación son apalancados desde: Milagros Cano¹²⁹, quien trata la vinculación entre la universidad, los sectores productivos y la sociedad en general¹³⁰; Luis Yarzabal (1997)¹³¹, en su análisis descriptivo sobre la educación superior basado en las conferencias regionales (La Habana, 1996; Tokio, 1997; Palermo, 1997; Dakar, 1997; Beirut, 1998; y Toronto, 1998) teniendo en cuenta cuatro aspectos: pertinencia, calidad, financiamiento y cooperación internacional como aporte preparatorio para la Conferencia Mundial sobre Educación Superior convocada por la UNESCO en París de 1998, concluye la existencia de diferencias en las concepciones entre el Norte y el Sur sobre la pertinencia y la Unesco (1998), documento del cual deduce las perspectivas respecto de esas relaciones: perspectiva política,

¹²⁸ Capítulo I. Construcción de un marco conceptual y relacional del campo del currículo. (Malagón, 2013, p. 11)

¹²⁹ Cano F., M. Vínculo: academia-industria. Web: <http://www.uv.mx/nesca/revistas/vinculo.htm>.

¹³⁰ El tema de la vinculación entre la universidad, los sectores productivos y la sociedad en general, ha cobrado importancia en los últimos tiempos, tanto como objeto propio de estudio y como parte central de las políticas gubernamentales e instituciones de la ciencia y la tecnología. (Malagón, 2003, p. 5)

¹³¹ Yarzabal, L. (1999). Consenso para el cambio, Caracas, IESALC-UNESCO (Colección Respuestas).

perspectiva económica, perspectiva social y perspectiva integral (Malagón, 2003). Antes de seguir con las perspectivas deducidas, vale la pena advertir sobre la tensión producida entre la concepción de pertinencia entre el Norte y el Sur, dado que para los primeros la articulación universidad-empresa es inherente al proyecto mismo de la universidad moderna; mientras que para los segundos, se convierte en preocupación la relación entre la universidad y los sectores productivos, siendo una opción tanto para su modernización como para la diversificación de su financiamiento. (Malagón, 2003, pp. 6-7)

Ahora bien, la perspectiva política la fundamenta desde (Didriksson, 2000)¹³², la universidad de mercado; García (1995)¹³³, con la noción denominada *escenario de mercado*, la que alude a la globalización definida a través de lo estrictamente económico. (Malagón *et al.*, 2013, pp. 45-46)

La perspectiva económica, enfoque en el cual se destacan Gibbons (1998)¹³⁴, quien considera que las universidades han de servir a la sociedad, primordialmente respaldando la economía y mejorando las condiciones de vida de sus ciudadanos desplazando así la conciencia crítica por una función más pragmática respecto del suministro de recursos humanos calificados y de la producción de conocimiento; y Sutz (1997)¹³⁵ por la auditoría de los gobiernos respecto de la inversión en la educación superior, número egresados, inserción de los mismos en el mercado laboral, transferencia de resultados a los sectores productivos. (Malagón, 2013 *et al.*, pp. 48-54)

La perspectiva social que tiene como representantes importantes entre otros, García (1997)¹³⁶, Vessuri (1997)¹³⁷, Tünnermann (2001)¹³⁸ y Gómez (1998)¹³⁹ que ante la falta de calidad, financiación, flexibilidad

¹³² Didriksson, A. (2000). Tendencias de la educación superior al fin de siglo: escenarios de cambio. En *La educación en el horizonte del siglo XXI*. Buenos Aires: Fiasco.

¹³³ García, C. (1995). Globalización y conocimiento en tres tipos de escena, ríos. *Educación Superior y Sociedad*, 6(1), 81,101.

¹³⁴ Gibbons, M. (1998), *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Washington: Banco Mundial.

¹³⁵ Sutz, J. (1997). La universidad latinoamericana y su pertinencia: elementos para repensar el problema. *Revista Quantum*, 9, 257-278.

¹³⁶ García, C. (1997). El valor de la pertinencia en las dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina. En Yarzabal, L. (ed.) *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

¹³⁷ Vessuri, H. (1997). Investigación y desarrollo en la universidad latinoamericana. *Revista Mexicana de Sociología*, 59(3), 131-160.

¹³⁸ Tünnermann, C. (1997). *Aproximación histórica a la universidad y su problemática actual*. Bogotá: Universidad de los Andes.

curricular, equidad, pertinencia y eficiencia interna, proponen relaciones estrechas con el sector productivo y la búsqueda de alternativas de financiamiento para lograr eficiencia institucional, a través de mecanismos de evaluación y acreditación. (Malagón *et al.*, 2013, pp. 55-60)

La perspectiva integral visibilizada como “*la apuesta alternativa* capaz de explicar la relación teoría-práctica (PEI- propuesta curricular-práctica curricular) y la relación universidad-sociedad” (Malagón *et al.*, 2013, p. 61); situación que trasciende la adecuación y adaptación para ir más allá: “no solo desbordar en términos sociales los sectores formales de la economía, sino construir, en términos políticos, alternativas que involucren al conjunto de la sociedad”, a la luz de un discurso crítico como constructor de alternativas de pensamiento nuevas, (Malagón *et al.*, 2013, p. 66). Escenario que está en sintonía con lo planteado por Naishat (1998), la Universidad Moderna como institución crítica y propositiva debe “asumir los retos de la sociedad del conocimiento, de la globalización y del conjunto de nuevos desafíos que trae el presente siglo” (Malagón *et al.*, 2013, p. 67). De aquí se deducen dos tensiones: la primera, que enfrenta la universidad como organización concebida a la luz de una cultura moderna, de un pensamiento abierto, complejo, dinámico y una universidad como una institución de servicios, regida por las normas del lucro capitalista que pone en duda la poca autonomía que le queda; y la segunda, que afronta la universidad en el interior de la pertinencia integral al debatirse entre la autonomía y la heteronomía que amenazaría su integridad como institución de educación superior. (Malagón, 2013)

En el ámbito de la perspectiva integral, el currículo

se entiende como un proceso de formación articulado a los contextos sociales, culturales, políticos, científicos, en constante interacción y movimiento, y sustentado en la investigación y la proyección social. Más allá de lo disciplinar y lo profesional, el currículo expresa el potencial histórico y político del proyecto educativo institucional y tiene la capacidad de interpretar el contexto en función de ese proyecto. (Malagón *et al.*, 2013, p. 68-69)

¹³⁹ Gómez, M. (1998). *Hacia una agenda sobre la pertinencia de la educación superior en Colombia. Políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe. Hacia una agenda de la educación superior en Colombia*. Bogotá: Asociación Colombiana de Universidades.

Concepción coherente cuando se lo concibe “como el proyecto a través del cual se forma, se produce y se transfiere el conocimiento, adquiere un papel central en los procesos de transformación universitaria”, y así lo han entendido autores como Didriksson (2000), Barnett (2001)¹⁴⁰, Clark (2000), Tünnermann (2001), López Segre (2000)¹⁴¹, y, por supuesto, la Unesco y el Banco Mundial. (Malagón, 2005, p. 178; 2013, pp. 60-72)

Más adelante afirma:

En ese orden de ideas, el currículo vertebró lo que la educación se propone en un contexto histórico y social determinado y bajo una propuesta institucional definida. Cómo se haga, cómo se estructure, qué tipo de enfoque pedagógico, de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación se utilice, cómo se elabore, participativo, por consenso, directivista, en fin, la mecánica de elaboración y aplicación hacen parte de lo que se denomina la problemática curricular, y la decisión que se tome configura una determinada teoría y una determinada práctica del currículo. Malagón *et al.* (2013, pp. 70-71)

Finalmente, precisamos que en el recorrido histórico, teórico-conceptual y metodológico que nos presenta el autor, nos ubica en la época medieval en donde se visibilizan huellas de los orígenes del currículo para llegar a la sociedad posmoderna en donde el currículo sigue siendo vigente, pero que se siente presionado a transformarse para constituirse en “un proceso de formación articulado a los contextos sociales, culturales, políticos, científicos, en constante interacción y movimiento, y sustentado en la investigación y la proyección social” (Malagón *et al.*, 2013, p. 68), en tanto que su compromiso va más allá de la “formación disciplinaria, de la formación para el empleo y de la formación en la actividad investigadora de corte académico”. (Malagón *et al.*, 2013, p. 72)

En síntesis, nos damos cuenta como en este autor el concepto de currículo deviene siendo desde un sentido polisémico, que media como puente en la relación universidad sociedad; pues, dada la naturaleza contradictoria y conflictiva del currículo y el entorno social se dimensiona como una praxis social en donde

¹⁴⁰ Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.

¹⁴¹ No aparece en la Bibliografía.

al ser coherente con su pertinencia económica, social y cultural lo visibiliza como un proceso de selección, organización, producción, reproducción y distribución de la cultura, instituyéndose como un proyecto a través del cual se forma, se produce y se transfiere el conocimiento, mediante un proceso de formación articulado a los contextos sociales, culturales, políticos, científicos, en constante interacción y movimiento, y sustentado en la investigación y la proyección social.

7.1.3. El concepto campo del currículo en la producción escrita de Luis Alberto Malagón Plata, et al. También Malagón *et al.* (2013), divisan el currículo como campo en su dimensión institucional y manifiestan que la configuración del campo del currículo en sentido institucional obedece a tres niveles de funcionalidad: un nivel general, un nivel específico y un nivel contextual.

En el nivel general del campo del currículo ocurren tres dimensiones institucionales que permiten analizar los procesos de estructuración institucional: la dimensión administrativa del campo de currículo, la dimensión creativa del campo del currículo y la dimensión técnica del campo del currículo. De estas dimensiones se desprenden tres procesos de regularización funcional: la gestión curricular, la construcción curricular y la organización curricular, respectivamente. Estos procesos el autor los conceptualiza apoyado en Franco *et al.* (2000, p. 53) y Guarro (2002, p. 85).

La gestión curricular es conceptualizada de acuerdo con Franco *et al.* (2000, p. 53) como

[...] el proceso de diagnóstico contextualizado, que sustenta una planeación en función de las demandas y necesidades, que contribuyen a las metas de la sociedad... teniendo en cuenta los cambios que se dan en el campo científico y tecnológico, y las transformaciones políticas, sociales, culturales, ocupacionales... para coadyuvar a la construcción de un ciudadano integral e integrado al desarrollo social y económico. Citado por Malagón *et al.* (2013, p. 17)

DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Asimismo, en Franco *et al.* (2000, p. 56)¹⁴² se identifican algunos factores de gestión curricular que aluden a la "eficacia en el logro de metas generales, control sobre ciertas variables de la organización escolar, relación del centro educativo con la comunidad con la que interactúa". Malagón *et al.* (2013, p. 17)

La construcción curricular desde los autores antes mencionados la conciben como:

El proceso que va desde lo social a lo institucional, que atiende a las necesidades y demandas de un contexto sociocultural determinado... que organiza diferentes elementos como acuerdos disciplinares, contenidos, estrategias pedagógicas, en una estructura orgánica que determina la distribución de responsabilidades, roles y funciones, en correspondencia con los lineamientos definidos ... en un cuerpo de gestión que define recursos y adecuación de ambientes de aprendizaje, en el que intervienen distintas instancias como actores. Malagón *et al.* (2013, p. 18)

De igual manera, en este aspecto acude a Guarro (2002, p. 161) desde donde la construcción curricular es un "desarrollo no lineal del proceso de construcción, que necesita de cierta previsión, de la práctica y del conjunto de implicados, a través de un flujo constante de decisiones acerca de las acciones que se deben llevar a cabo". Malagón *et al.* (2013, pp. 18-19)

Continuando con Guarro (2002, p. 85)¹⁴³, Malagón se fundamenta en él para tratar lo relacionado con la organización curricular que significa

Conjunto de elementos complementarios que incluyen los contenidos y las experiencias de aprendizaje ... referidos a dos procesos, la secuenciación, como orden en que se enseña cada contenido y su desarrollo específico a lo largo de una etapa o ciclo, y la estructuración, como el tipo de relaciones que se establecen entre los distintos tipos de contenido... teniendo en cuenta dos principios, el de practicidad, como el nivel de abstracción adecuado al contenido que se enseña, y el de coherencia, como la conexión entre los sucesivos aprendizajes; [...]. Malagón *et al.* (2013, p. 19)

¹⁴² Franco, S. *et al.* (2000). *La práctica pedagógica de los maestros inmersa en los escenarios de gestión curricular*. Medellín: Producciones Infinito.

¹⁴³ Guarro, A. (2002). *Currículo y democracia: por un cambio en la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro.

De aquí se coligen algunos elementos de estructuración institucional afines con la gestión, construcción y organización curricular:

- en lo pertinente a la gestión curricular podemos citar mecanismos de control, contextos de interacción y funciones productivas, los valores corporativos de búsqueda de eficiencia en la gestión. Malagón *et al.* (2013, pp. 17-18)
- en lo relacionado con la construcción curricular mencionamos la sistematización cognitiva, el contexto determinado, la conjugación de saberes y conocimientos, las formas administrativas y de gestión, así como los actores en relaciones y orientaciones específicas, el control del carácter problemático del proceso y la toma de decisiones continua. Malagón *et al.* (2013, pp. 18-19)
- en lo concerniente con la organización curricular señalamos la sistematización progresiva que busca relacionar conocimientos específicos a experiencias determinadas, dispositivos de control y de racionalización y orientación de utilidad inmediata. Malagón *et al.* (2013, p. 19)

En síntesis, en el nivel general del campo del currículo se dan tres dimensiones institucionales que permiten analizar los procesos de estructuración institucional:

- la dimensión administrativa del campo de currículo, de la cual surge la gestión curricular como mecanismo de control y de planeación institucional en medio de contextos de interacción social y tecnológica, que tiene por meta la producción de conocimientos y la construcción de ciudadanos, con el objetivo general del desarrollo y el mejoramiento del currículo, en un ambiente corporativo de búsqueda de eficiencia administrativa;
- en la dimensión creativa del campo del currículo, surge la construcción curricular como la sistematización cognitiva de un contexto social determinado, que conjuga saberes y conocimientos con formas administrativas y de gestión, en la que participan diversos actores con orientaciones e intereses específicos, en un proceso de carácter problemático, que es controlado en una toma de decisiones continua; y, finalmente, en la dimensión técnica del campo.

- En la dimensión técnica del campo del currículo, surge la organización curricular como un proceso de sistematización progresiva, que relaciona conocimientos específicos con experiencias determinadas, que se calibran por dispositivos de control y de racionalización, con una orientación de utilidad inmediata. (Malagón *et al.*, 2013, p. 31)

Tres elementos son importantes en la configuración del campo del currículo que se expresan como acciones de institucionalización: la pertinencia, la pedagogización y la investigación. La pertinencia es significativa dado que implica la relación universidad-sociedad y hacia futuro se aspira a que tanto la tendencia dominante (modelo tecno-económico-educativo) como la tendencia alternativa (“conciencia crítica” y de la “conciencia social”) puedan conciliar intereses desde la perspectiva integral, en la cual se conjugan los aspectos anteriores, y además, la crítica permanente como discurso constructor de nuevas alternativas de pensamiento; la pedagogización, proceso relacionado con lo curricular¹⁴⁴, el contexto¹⁴⁵ y con el sentido pedagógico y político¹⁴⁶ que

se consideran como factores de funcionalidad los procesos de apropiación del conocimiento desde la realidad y su sistematización curricular, las actividades de transformación de las exigencias sociales en insumos académicos y el reconocimiento de la complejidad social que emana en esencia y en general de la circulación sistemática del conocimiento. (Malagón *et al.*, 2013, p. 31)

En el nivel específico del campo del currículo Malagón *et al.*, se apoya en Malagón (2003)¹⁴⁷, Panqueva y Correa (2008)¹⁴⁸, Cazares (2008)¹⁴⁹ en donde el desarrollo del currículo se consolida a partir de factores de

¹⁴⁴ Pedagogización curricular, “proceso a través del cual los saberes involucrados en las diferentes experiencias de interacción con el entorno se apropian como saberes académicos y se integran al currículo”. (Malagón, 2009, p. 14)

¹⁴⁵ Pedagogización del contexto, “la manera en que las problemáticas del contexto, las necesidades e intereses de la comunidad, se convierten en proyectos apropiados por la academia para su análisis y desarrollo en la práctica escolar”. (Malagón, 2009, p. 20)

¹⁴⁶ “pedagogización, como el sentido pedagógico y político de las actividades relacionadas con la transferencia de saberes desde el entorno”. (Malagón, 2009, p. 12)

¹⁴⁷ Parte de la solución e identificación de problemas... a partir de la intermediación estratégica que caracteriza a las industrias de conocimiento...en medio de un proceso de redefinición de saberes, en el que las aulas académicas... son espacios de aplicación de la ciencia, la práctica... en un contexto de desplazamiento hacia la investigación como motor de desarrollo en la función social de la universidad. [...] (Malagón *et al.*, 2013, p. 20). Pertinencia institucional, referido a las acciones de vinculación de la universidad con el contexto, que no necesariamente afectan al currículo; docencia, investigación y extensión... pertinencia curricular, orientada a las acciones que tienen su expresión en la estructura y desarrollo del currículo... pertinencia social, condiciones de responder a la sociedad, dar cuenta de sus acciones y de los productos que genera; [...], (Malagón *et al.*, 2013, p. 21)

funcionalidad: que operan en el sentido del reconocimiento de la posición de la universidad frente a la sociedad; que desbordan propósitos formativos e institucionales para influir en entornos mediante la relación universidad-sociedad; que muestran la implicación de la educación superior en las dinámicas concretas de la sociedad; que consideran los procesos de asimilación del conocimiento desde la realidad y su sistematización curricular; que proponen convertir el currículo en un objeto de investigación Malagón *et al.* (2013, pp. 20-23). En suma, el nivel específico del campo del currículo

se configura por un conjunto de factores cognitivos, institucionales, contextuales y dinámicos, que interaccionan en un espacio de acciones e intereses vigorosos en el desarrollo del currículo, dentro de una funcionalidad institucional que se manifiesta en actividades funcionales de institucionalización, que son la pertinencia, la pedagogización y la investigación, en un discurso y práctica funcional de institucionalización, que es la flexibilidad curricular. (Malagón *et al.*, 2013, pp. 30-31)

Y, en cuanto al nivel contextual del campo del currículo de acuerdo con López (1996)¹⁵⁰, Miñana (2000)¹⁵¹, Martínez *et al.* (2003)¹⁵² y Malagón (2003, 2004)¹⁵³, se considera el desarrollo del currículo en relación con

¹⁴⁸ Panqueva, J. y Correa, M. (2008). *Relaciones entre concepciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares*. Bogotá: Universidad La Gran Colombia. "[...] el proceso de dar respuestas y soluciones válidas a los problemas que afectan al individuo y a la sociedad... en necesaria vinculación efectiva de la universidad al entorno social y cultural, como elemento dinamizador de los procesos de desarrollo con la presentación de alternativas a los problemas de la sociedad." (Malagón *et al.*, 2013, p. 21)

¹⁴⁹ Cazares, M. (2008). Una reflexión teórica del currículo y los diferentes enfoques curriculares. [en línea]. Consultado el 16 de noviembre de 2012 en <<http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-170863.html>>. "el currículo ha de ser constantemente evaluado, investigado, permitiendo que el profesor aprenda y mejore su práctica a través de la reflexión sobre sí misma". (Malagón *et al.*, 2013, p. 23)

¹⁵⁰ López, N. (1996). *Retos para la construcción curricular*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. En cuanto a la necesidad "de dotar de carácter problemático al proceso curricular, instalarlo en un contexto histórico cultural concreto que se deriva de una estructura socioeconómica y política real". Citado por Malagón *et al.* (2013, p. 25)

¹⁵¹ Miñana, B. *et al.* (2002). Interdisciplinariedad y currículo: construcción de proyectos escuela-universidad. En *Memorias del V Seminario Internacional*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. "el currículo se relaciona con la búsqueda de eficiencia social, educar es preparar para actividades específicas, desglosadas en destrezas, actitudes, hábitos, formas de conocimiento específico... que media la distancia entre las intenciones y la realidad". Citado por Malagón *et al.* (2013, p. 26)

¹⁵² Martínez, A.; Noguera, C. y Castro, J. (2003). *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Cooperativa Editorial Magisterio. Malagón, L. (2004). El currículo: dispositivo pedagógico para la vinculación universidad-sociedad. *Revista ieRed. Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1 (1), 1-28. "la problemática del currículo vinculada al problema del control social, a la conformación de comunidades en sentido homogéneo, a la estrecha relación con el problema del gobierno de la población". Citado por Malagón *et al.* (2013, p. 26)

¹⁵³ Malagón, L. (2003). La pertinencia en la educación superior: elementos para su comprensión. *Revista de Educación Superior*, 32 (127), 1-25. [...] la relación universidad y desarrollo se ve influenciada a través de las políticas del Estado y de los organismos internacionales relacionados con la educación ... el cambio entre el Estado de bienestar al Estado neoliberal en el

la sociedad expuesto a las dinámicas de las fuerzas sociales; se observa en el esquema contextual la directriz de la educación hacia la objetividad moderna para la intervención en el desarrollo social; se toma en cuenta el carácter esencialmente político del currículo como instrumento de poder, para regular conducta y la vida de los individuos y de las colectividades; se aprecia el condicionamiento del esquema contextual por las fuerzas e intereses que presionan el devenir de la universidad (Malagón *et al.*, 2013, pp. 25-27). En palabras de los autores/as el nivel contextual del campo del currículo

se configura en escenarios sociales y en procesos históricos que imprimen factores de racionalidad y de materialidad al desarrollo del currículo, el cual se encuentra moldeado y acoplado en condiciones y realidades sociales concretas, lo cual es el espacio y el lugar de las posibilidades y de las restricciones para el desarrollo de las relaciones curriculares. (Malagón *et al.*, 2013, p. 33)

Malagón (2005) y Malagón *et al.* (2013) en su producción escrita muestra, se podría decir, la concepción de universidad tradicional y la connotación y compromiso de la universidad en la época de la posmodernidad; institución que siempre ha tenido sentido en relación con la sociedad. Así, apoyándose en Kemmis visibiliza que “el currículo se constituye en el puente que permite, fomenta y desarrolla la interactividad entre la universidad y el contexto y por supuesto también entre la teoría y la práctica” (Malagón, 2005, p. 106). Puente al cual debido a los cambios que se producen en el contexto se le exige estar a tono con ellos.

En este orden de ideas, los/as autores/as nos indican cómo la universidad en el horizonte de búsqueda de su identidad social, se enfrenta a dos paradigmas: el tecno-económico-educativo (según Pérez, citada por Didriksson (2000a, p. 22)), citado por Malagón (2005, p. 169) y el académico-social (Barnett, 2001) (Conferencia Mundial sobre Educación Superior, 1998), citados por Malagón (2005, p. 169): el primero, persigue una relación con la economía; y el segundo, situado al servicio de la relación con la cultura cognitiva, desde donde se concibe el accionar de la Educación Superior, Barnett (2001) citado por Malagón (2005, pp. 174-175). Conflicto que independiente del paradigma que se adopte, siempre estará presente el currículo para hacerlo posible y ante esta situación, Barnett (2001, p. 20) plantea la siguiente inquietud:

La pregunta importante es si es posible una concepción más abierta acerca del currículo, que sea adecuado para una educación superior que sostenga una relación más abierta del ser humano. Finalmente llegaré a la conclusión de que esto es factible. Citado por Malagón (2005, p. 175)

De lo anterior concluye, que ninguno de los dos paradigmas brinda la salida a la problemática que tiene que enfrentar porque el paradigma tecno-económico-educativo concibe un modelo para desarrollarse en los países del primer mundo por una parte y, por la otra, los países en desarrollo requieren hacer un giro de las posiciones contestatarias, ideológicas a la intervención social, política, constructiva y de alguna manera pragmática ante las exigencias y presiones que les hace la sociedad (Malagón, 2005, p. 175). De aquí deriva las tensiones entre el paradigma tecno-económico-educativo y el paradigma académico-social que orientan el accionar de la Educación Superior; y la que emerge entre “el interés utilitarista y el interés ético de la supervivencia de la vida humana y de todas las formas de vida existentes” como consecuencia del enmarcamiento del patrón tecnobio-informático para producir conocimiento. (Malagón, 2005, pp. 148-169)

Sin embargo, es bueno precisar que si en “el marco de esta sociedad la educación ocupa el lugar preponderante, el currículo se convierte en el eje de la formación y la producción del conocimiento” (Malagón, 2005, p. 177). Conocimiento que facilita una mayor integración entre la Sociedad y la Universidad, tanto en lo relacionado con lo ideológico y simbólico, como en sus compromisos políticos, sociales y económicos que pone en debate la visión y misión de la universidad en la sociedad posindustrial. (Malagón, 2005, p. 179)

En este orden de ideas, Malagón *et al.* (2013) visibilizan la configuración del campo del currículo en sentido institucional acción que obedece a tres niveles de funcionalidad: un nivel general, un nivel específico y un nivel contextual. Además, presenta cuatro perspectivas en la relación universidad-sociedad: perspectiva política, perspectiva económica, perspectiva social y perspectiva integral, fijando un acercamiento a esta última que se convierte en asunto alternativo en dichas relaciones hacia futuro sobre todo en la región Latinoamericana.

La producción escrita de estos/as autores/as, confluye hacia el horizonte de explorar la relación *universidad-sociedad*, proceso en el cual manifiesta su desacuerdo con la universidad tradicional y

conservadora, pero sí en el sentido de pensar una estrecha relación universidad-sociedad, descartando los polos en los cuales dicha institución puede inscribirse; es decir, ubicarla en la perspectiva económica en donde el paradigma tecno-económico cercenaría el alma de la universidad, que es lo que le imprime sentido a su razón de ser, *la conciencia crítica* a la cual nunca debe renunciar, por un lado, o situarla en el paradigma académico-social. En este orden de ideas, están de acuerdo con la perspectiva de la pertinencia integral dado que desde allí adquiere otro significado, hecho que podemos apreciar en la siguiente cita:

La pertinencia integral de la universidad significa que debe estar en condiciones de interactuar, dialogar, interpretar, construir sus propios discursos e intervenir con la sociedad dando cuenta de sus acciones y de los productos que genera. Esto último le permite articularse con la sociedad y salir de su aislamiento, colocándose en un espacio de mucha tensión (autonomía y heteronomía) que amenazaría su integridad como institución de enseñanza superior. (Malagón *et al.*, 2013, p. 66)

Enfoque que permite visibilizar el currículo contextualizado y sustentado en la investigación y la proyección social se entiende, desbordando las fronteras disciplinares y profesionales expresando así, su potencial histórico y político del proyecto educativo institucional. (Malagón *et al.*, 2013, pp. 68-69)

No obstante, nos damos cuenta que varios de los/as autores/as en los cuales Malagón fundamenta su producción escrita toman distancia de los paradigmas establecidos, situación que le permite confrontar y desarrollar su propuesta en tensión con las propuestas tradicionales existentes, hecho que nos faculta para situar la producción escrita de Malagón en una perspectiva crítica.

Es de destacar de igual manera, en dicha producción la forma como presenta el concepto de currículo: un recorrido histórico que lo sitúa en los orígenes del término fundamentado en Hamilton (1981), un viaje desde la época clásica hasta la actual apoyado en la propuesta de “códigos” de Lundgren, un agrupamiento en tendencias perspectivas o teorías basado en los aportes de Pinar, Pérez y Gimeno, Contreras y Grundy; una exploración del currículo en la relación universidad-sociedad, que se encuentra materializado en el desarrollo de la perspectiva humanista, la perspectiva técnica y eficientista, perspectiva

social y práctica, perspectiva crítica, y perspectiva crítica alternativa (Malagón, 2005, pp. 115-117). Finalmente, en su producción el autor a partir de Pla I M.¹⁵⁴ y Gimeno, visibiliza el currículo como campo, en su relación con la cultura, en la existencia de alternativas curriculares que desbordan la cultura disciplinar y en los procesos de producción y reproducción social del currículo en la era del conocimiento.

Sin embargo, detengámonos un poco en la propuesta presentada por Malagón *et al.* (2013) que hace alusión a *la construcción de un marco conceptual y relacional del campo del currículo*; construcción que en sentido institucional del campo del currículo obedece a tres niveles de funcionalidad: un nivel general, un nivel específico y un nivel contextual, para demarcar elementos de un espacio de articulación con la educación superior, con la investigación científica y con la sociedad. Propuesta que de acuerdo con Pinar (2014) se enmarca en *la comprensión del curriculum como texto institucional*¹⁵⁵, aspecto que trata “el desarrollo e innovación curricular, la administración del curriculum, el diseño, implementación y evaluación de las políticas y reformas curriculares”, (García Garduño, 2014, p. 35). Situación que se corrobora con lo expresado por Malagón *et al.* (2013), cuando afirma:

La construcción analítica del campo del currículo se orienta a un pensamiento institucional que parte de un proceso de análisis conceptual y temático de los textos referenciados bibliográficamente, para luego construir las dimensiones institucionales del campo en el sentido de configurar hechos sociales compuestos de relaciones materiales que exigen la interacción de actores individuales y colectivos en los procesos de conceptualización, de especificación y de administración del campo del currículo. (p. 11)

En este sentido, precisa evidenciar la distancia que separa la propuesta presentada por Malagón *et al.* (2013) con la tesis en desarrollo que nos llevó a su estudio. En ésta, nuestra superficie de trabajo son los documentos escritos (libros y capítulos de libros) productos de los trabajos realizados por los/as autores/as más representativos/as de los grupos de investigación en Colombia que desarrollan el pensamiento curricular, situación que no es la de los/as autores/as citados, dado que ellos/as manifiestan que “la

¹⁵⁴ “Para esta autora el currículo aparece como un campo *probleémico* y como un campo que engloba, lo que podría denominar el *proyecto educativo institucional -PEI-*.” (Malagón, 2005, p. 118)

¹⁵⁵ “El aporte de Pinar a este tipo de texto consiste en el estudio de la burocratización del curriculum, en su más puro sentido, en términos de políticas curriculares, de innovación y de desarrollo curricular y de su administración”. (Garduño, 2014, p. 35-36)

construcción analítica del campo del currículo se orienta a un pensamiento institucional que parte de un proceso de análisis conceptual y temático de los textos referenciados bibliográficamente” Malagón *et al.* (2013, p. 11), para lo cual siguen dos procesos: el primero relacionado con clasificación de ideas y temas que surgen del estudio del concepto de currículo, hasta concretar conceptos configurados por manifestaciones institucionales... y el segundo, referido a la organización estructural de conceptos y temáticas desde donde se configura un campo relacional del currículo en tres niveles de concreción conceptual e institucional. (Malagón *et al.*, 2013)

De aquí se colige que no es preocupación de los/as autores/as citados/as el estudio de la producción escrita de los/as autores/as más representativos de los grupos de investigación que en Colombia estudian el currículo. Para concluir este apartado, precisa decir que dado el énfasis que el autor imprime a su producción escrita en donde muestra la apropiación de autores/as militantes de la perspectiva crítica, la inconformidad con la universidad tradicional y las relaciones universidad-sociedad, distanciamientos con el discurso oficial establecido; pero, que también propone aportes al desarrollo de los conceptos de currículo y una propuesta del campo curricular fruto de su investigación con su equipo de trabajo, creemos que reconocemos el espíritu crítico con que asume su responsabilidad académica.

7.2 La innovación en el currículo universitario. José Ramiro Galeano Londoño

7.2.1. El contexto en la producción escrita de José Ramiro Galeano Londoño. Es de reconocer que estamos en presencia de un mundo globalizado en donde la educación de ser asunto nacional transitó a pensarse y decidirse internacionalmente; en consecuencia, se trazan políticas que los países deben ejecutar para ponerse a tono con el nivel internacional. En este horizonte, se implementa en Colombia los procesos de registro calificado, acreditación previa y acreditación de calidad que se da tanto en las instituciones de Educación Superior como en las Escuelas Normales, denominadas ahora Escuelas Normales Superiores¹⁵⁶ -ENS-, y a decir verdad “la mayoría de estas instituciones necesitaban de un rediseño curricular total, así como de una reconversión de sus profesores” (Galeano, 2010, p. 14). Al situarse en la reforma a la educación superior, reconoce cambios como consecuencia de su aplicación, que tienen que ver con

¹⁵⁶ Decretos 3012 de 1997.

el mejoramiento de las plantas físicas, la racionalización de los docentes según los objetos de conocimiento de los programas académicos, la atención a los procesos de relevo generacional, la autoevaluación como cultura de docentes, programas y la misma universidad, creación de los pares nacionales e internacionales como evaluadores profesionales, mejoramiento de los sistemas de bibliotecas y redes de información y cumplimiento de las exigencias de la acreditación, entre otros. (Galeano, 2010, p. 21)

Sin embargo, preguntas como las siguientes guían el trabajo del autor a propósito de las transformaciones realizadas: ¿Se ha innovado realmente en el currículo universitario a partir de estas normas?, ¿cómo innovar en el currículo universitario?, ya que la innovación se vuelve pan de cada día, si tenemos en cuenta que

la función de la educación superior es preparar para competir por una posición social mejor considerada, recompensada y remunerada posible. La globalización empuja y exige este último en detrimento del segundo, es la búsqueda de credenciales y certificados con valor en el mercado más allá de la búsqueda del desarrollo integral del individuo y de la formación de ciudadanos con responsabilidad social, la globalización empuja hasta llegar a la competición económica de individuos, grupos, naciones, competición por el mercado y el consumo; con razón se nos dice en la Agenda para la Educación del Siglo XXI, que somos ciudadanos del siglo XVIII y consumidores del siglo XXI. El fenómeno de la globalización está empeñado en hacer de la educación un mercado, imponiendo esta concepción de la educación como bien privado, convirtiendo las instituciones que se dedican a la educación en una gran empresa privada dedicada a la reproducción de la sociedad del consumo. (Galeano, 2010, p. 26-27)

Apoyándose en Carnoy (1999), el autor expresa que el fenómeno de la globalización al considerar la educación como bien privado convierte a las instituciones educativas en empresas dedicadas a reproducir la sociedad de consumo; situación que ocasiona transformaciones como las siguientes: impacto en la organización del trabajo ya que irrumpe abruptamente en la vida laboral tanto de las instituciones como de las personas; la reducción del sector público y recorte de gastos público en educación por la presión del capital financiero globalizado que tiene intereses económicos de corto plazo; comparación de los niveles de

calidad entre los países; invasión del espacio escolar por la tecnología de la información y la comunicación (TIC); las redes globalizadas de información suponen una transformación de la cultura global, muchos grupos se sienten marginados por los valores de mercado de esta nueva cultura. (Carnoy, 1999: 15-18)

En tal sentido, asistimos a la concepción de la universidad innovadora coherente con los tiempos modernos, institución pensada como

aquella que ha aprendido a transformarse autónoma y creativamente mediante la concesión de tiempos, espacios, escenarios, ambientes adecuados para la reflexión y la comprensión con sentido, para el actuar creativamente, en una actitud siempre favorable al diálogo, al intercambio de ideas entre los diferentes actores, docentes directivos, profesores y estudiantes, al trabajo en equipo. (Galeano, 2010, p. 36)

Realidad que tendría sentido en la medida que logre cimentarse una "Cultura Organizacional" para la *innovación* en el trabajo cotidiano de profesores y estudiantes desde donde se impacte positivamente la comunidad educativa y sociedad en general.

7.2.2. La concepción de currículo en la producción de escrita de Ramiro Galeano Londoño.

Galeano (2009a), introduce su ensayo a partir de tres obras del autor chileno Abraham Magendzo: *Currículo y Cultura en América Latina*; *Currículo y Educación para la Democracia en la Modernidad*; y, *Currículo, Educación Superior y Modernidad en América Latina*, en el análisis del primer libro al reseñar tres alternativas curriculares¹⁵⁷ que se pueden ofrecer es claro en afirmar que: "la tercera la hacemos nuestra", refiriéndose con ello a la propuesta sobre *el currículo comprehensivo*.

Currículo comprehensivo entendido como un proceso de búsqueda de negociación, de valoración, de crecimiento y de confrontación entre cultura universal y cultura de la cotidianidad y la socialización entre la cultura de la dominación y la cultura dominada (Magendzo, 1986, pp. 65-66).

¹⁵⁷ Tres alternativas curriculares que se pueden ofrecer: "1. Un currículum diferenciado para los distintos grupos sociales y culturales que conforman la sociedad. 2. El currículo centrado en la persona y en el currículum «tecnológico». 3. Crear un currículum comprehensivo capaz de integrar a todos y los distintos grupos sociales y culturales que conforman la sociedad, en el que se rescata la totalidad de la cultura que se rescata la totalidad de la cultura. Magendzo, (1986, p.93)". (Galeano, 2009a, p. 13)

Currículo comprehensivo, que para nuestro caso se convierte en un punto de encuentro entre López (1995) y Galeano (2009a), pues ambos retoman y apropian a Magendzo en su producción escrita.

En Galeano (2009b) se observa en primera instancia el acercamiento al concepto de currículo como algo deducido de las intenciones o de lo normativo y de lo que acontece en las aulas universitarias; en otras palabras, el currículo es entendido y realizado en dos momentos uno como intención y otro como hecho, como realidad; al respecto el autor afirma:

El currículo no es solo la intención, la prescripción, la aplicación de la norma sino además lo que acontece en situaciones reales. No es solo la aspiración, sino también el logro, la competencia. El problema específico consiste en interpretar, comprender y proyectar lo que sucede en realidad en la universidad, en el aula. Es por ello que el estudio del currículo es un estudio de casos. Es así como nos hallamos ante dos puntos de vista diferentes acerca del currículo, en primer lugar el currículo considerado como *intención*, prescripción o las normas, y en segundo lugar la idea acerca de lo que consideramos que sucede en las aulas de clase de las universidades, lo referente a un estado de cosas existente en ellas, lo que de hecho sucede en las mismas, es decir intenciones y acontecimientos, como normas y como realidad. (Galeano, 2009, p. 24)

El anterior concepto de currículo aparece en el planteamiento del problema de investigación el cual el autor fundamenta y recrea en Stenhouse¹⁵⁸ quien

nos propone la consideración de que el currículo es el medio por el cual el profesor puede aprender su arte. Es el medio a través del cual puede adquirir conocimiento y aprender de la naturaleza de la educación. El currículo es el recurso para poder penetrar en la naturaleza del conocimiento... el currículo capacita para probar ideas en la práctica, gracias más a su propio discurso personal que al de otros. Nos dice que el diseño curricular que pre especifica todo, no sirve. Que lo deseable en innovación curricular no consiste en que perfeccionemos tácticas, sino que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestras creencias y nuestras creencias a la luz de nuestra práctica". ¿Cuáles son las teorías curriculares

¹⁵⁸ Stenhouse, L. (1984). Investigación y desarrollo del currículo. Ediciones Morata S.A. Madrid.

que portan los profesores, fruto de su reconversión, para llevar a la práctica la actual reforma?
Stenhouse (1984:23), citado por Galeano (2009, p. 24)

Inspirado en Stenhouse, Galeano (2009, 2010) comienza a trazar su ruta a la luz de las intenciones pensadas en la universidad y las prácticas llevadas a cabo en la aulas universitarias, que lo lleva a posibilitar la cultura innovativa en el Alma Mater.

Para sustentar que el conocimiento que se enseña en las escuelas no es universal sino que se debe a las conexiones entre “poder, conocimiento y escolarización” y cuando trata los tres escenarios de *cambio-control*¹⁵⁹, *control-conflicto*¹⁶⁰ y *control-consenso*¹⁶¹ mediante los cuales se diseña y desarrolla el currículo, acude a Moreno (2003)¹⁶² por una parte; y por la otra, que el desarrollo del currículo obedece a posiciones conflictivas entre grupos de poder, lo hace también desde Moreno (2003) quien se apoya en Bourdieu y Passeron como lo podemos ver en la siguiente cita:

"el currículo se concibe como conocimiento socialmente organizado, resultado de un proceso de conflicto y competición entre distintos grupos de interés para alcanzar un propósito dominante, como tal, el currículo refleja en la organización del conocimiento académico las relaciones sociales de producción y reproduce, a través de su carácter jerárquico y estratificado, el capital cultural de la

¹⁵⁹ "es el modelo explicativo de la dinámica entre cambio y control, como estabilidad y cambio, con apertura a un currículo oculto, es una relación profunda y esencialmente dialéctica, en donde se expresa ampliamente el control. Los exámenes públicos como pruebas externas de rendimiento académico al final de toda carrera, los ECAES, desde el MEN, las pruebas ICFES al final de la Media Vocacional y las Pruebas SABER en el desarrollo del currículo de los niveles de Básica y Media así lo confirman, son parte de la comparación de todos estos factores a nivel nacional e internacional como mecanismos de control." (Galeano, 2009b, p. 28)

¹⁶⁰ "el currículo como el espacio público de debate: debate político y electoral; debate profesional entre el profesorado, sus representantes y la administración; debate social entre los distintos actores de la comunidad educativa. Como arena y contexto de confrontación ideológica, de lucha política, en el currículo confluyen intereses ideológicos, religiosos, laborales, económicos y estrictamente académicos; pero también, claro está, intereses corporativos" Moreno (2002: 287). Citado por Galeano (2009, p. 28)

¹⁶¹ "el diseño curricular aparece como un espacio de deliberación en el que se trata de alcanzar entre todos los participantes un consenso acerca del mejor argumento disponible en cada momento para fundamentar una decisión o conjunto de decisiones sobre la mejor forma de organizar el currículo. Así, diseño y desarrollo curricular se convierten en un proceso cíclico, evolutivo y situacional, pues se trata de ir construyendo y reconstruyendo, a través de planes cada vez más complejos, integrados y densos, el currículo en una institución educativa determinada. La deliberación y el consenso, en tanto que resultado potencial de aquella, hacen del diseño curricular una cuestión de solución de problemas de la práctica" Moreno, (2002: 288). Citado por Galeano (2009, p. 29)

¹⁶² Moreno, J. M. (2003). Las dinámicas del diseño y el desarrollo del currículo: Cambio- control y Consenso-conflicto. En: Revista de Educación 332: 275-297.

clase dominante (teoría de la reproducción; Bourdieu y Passeron 1977)". (Moreno, J. M. 2003: 277), citado por Galeano (2009, pp. 25-26)

Vale la pena aclarar que si bien es cierto el autor se apoya en Moreno (2003) desde donde sustenta lo relacionado con los escenarios en los cuales se desarrolla el currículo, el autor no hace mención a Young (más sí a Goodson) quienes son representantes de las teorías del control y del conflicto social, dado que "la visión del desarrollo curricular desde esta perspectiva es la de un proceso de construcción social esencialmente conflictivo" (Moreno, 2003, p. 278)

Se devela en su producción escrita huellas que a manera de principios permiten visibilizar su aproximación al currículo integrado; principios que vienen emergiendo desde la década de 1990 dentro de las concepciones alternativas del currículo; se trata de la flexibilidad, la integralidad y la participación consideradas inherentes al mismo currículo, (Galeano, 2009, p. 52). Reconoce así el autor la necesidad de transitar de los currículos agregados premodernos hacia los currículos integrales como expresión de la modernidad y posmodernidad, hecho que fundamenta en tres razones para dicho paso: "una mirada a la tecnología cotidiana, las profesiones emergentes y la necesidad de formar profesionales integrales, para "rescatar así para el país la universidad crítica por encima de la universidad acreditada" (Galeano, 2009, pp. 65-66). De aquí se desprende la tensión entre el currículo agregado y el currículo integrado, en dónde para transitar de lo primero a lo segundo es importante tener en cuenta las tres razones anteriores. En este aspecto, se encuentra con Bernstein, Díaz, López, Magendzo, autores que se articulan desde los principios de clasificación y enmarcación (Bernstein, 1988), generadores de los currículos agregados e integrados. Precisa aclarar también que Galeano (2009) no cita a Bernstein; más sí se apoya en Moreno (2003) quien sí registra a Bernstein¹⁶³ en su bibliografía.

En este orden de ideas, el autor también concibe el currículo como un corpus disciplinario, lo cual facilitaría su desarrollo si "se asume el currículo como la disciplina que puede posibilitar la investigación en la universidad" (Galeano, 2009, p. 83). Sin embargo, Galeano precisa que "el currículo no es un modelo para

¹⁶³ La obra registrada en Moreno (2003): BERNSTEIN, B.: *Class, codes and control. Vol. 3: Towards a theory of educational transmissions*. Londres, Routledge and Kegan Paul, 1977 [ed. cast.: *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid, Akal, 1988].

aplicar, sino formas para organizar el conocimiento; no es un asunto técnico, es una práctica social, una producción cultural” (Galeano, 2009, p. 89). En tal sentido, “el proceso curricular se expresa como una reflexión sobre la práctica pedagógica, como una reconstrucción desde una realidad concreta, fundamentada desde una filosofía de la educación, desde teorías curriculares que la soportan y le dan intencionalidad” (Galeano, 2009, p. 90). De los conceptos anteriores se desprenden algunas articulaciones con otros/as autores/as lo cual podemos apreciar cuando Galeano se refiere: a) el currículo es una *práctica social*, al respecto Malagón manifiesta que es una *praxis social*; b) al currículo como *producción cultural*, mientras que Grundy (1989) lo expresa como *construcción cultural*; c) Magendzo se refiere a la confrontación cultural universal y cotidiana por una parte y a la socialización de la cultura dominante y dominada por la otra.

Ahora bien, más adelante al referirse a la fundamentación desde las teorías curriculares Galeano (2009), presenta la relación entre teorías curriculares y construcción de conocimiento en la universidad; para ello se apoya en Habermas, para mostrar las teorías curriculares a partir de los intereses técnico, práctico y emancipador, las cuales él denomina como: Técnica-Instrumental, Hermenéutico-Dialécticas y Crítico-Social. La primera, tiene como pioneros a Franklin Bobbitt (1918); Raph Tyler (1949); Federich W. Tyler (1971) y en Colombia ha transitado imponiendo el modelo de objetivos, para luego pasar hacia los logros e instalarse actualmente en los estándares y competencias. La segunda, nos motiva a entender que "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 deliberación" (Sacristán G. 1996). Precisa, aclarar que esta perspectiva requiere de un profesor investigador que integre la investigación-docencia-extensión a partir de propuestas que surjan a partir de la cotidianidad universitaria, no es diseño para otros. En este sentido, 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 universidad, en la cotidianidad universitaria. (Magendzo1996)

El autor cita a: Gauthier (1963), Jackson (1968), Schwab (1969), Habermas (1973-1974-1979), Gadamer (1975 y 1979), Stenhouse (1975), Elliott (1980), Schon (1983), Perez (1983), Reid (1985), Carr y Kemmis (1986), Goodson, (2000), como los autores que aportan a este enfoque curricular (Galeano, 2009, 85-87).

La tercera, asume la dialéctica como metodología y el profesor lidera la propuesta de transformación; en esta perspectiva, cita a autores como: Carr y Kemis (1988), Magendzo (1994, 1997) y López (1996). (Galeano, 2009, 85-87)

Galeano (2009b, p. 46), muestra inconformidades con la perspectiva enciclopédica y el currículo agregado que se siguen imponiendo en la universidad por la falta de teorías; y, además porque los profesores que recientemente ingresan a la universidad se asumen como investigadores del saber que enseñan y no como profesores; sin embargo, crea polémica cuando al finalizar la presentación de las teorías curriculares afirma: “si seguimos estos tres tipos de interés habrá nuevos horizontes para los maestros investigadores del currículo en la universidad” (Galeano, 2009b, p. 89). Lo anterior invita al eclecticismo y de acuerdo con Grundy (1989) los/as maestros/as aplicamos las tres teorías; pero, la teoría Técnica-Instrumental, es irreconciliable con las teorías Hermenéutico-Dialéctica y Crítico-Social; más, sí hay empatía entre la teoría Hermenéutico-Dialéctica y la teoría Crítico-Social. En tal circunstancia, con la teoría Técnica-Instrumental se da un distanciamiento entre la teoría y práctica, situación que es recuperada por la teoría Hermenéutico-Dialéctica dado que su preocupación es la comprensión y la manera de darle sentido al fenómeno estudiado; no obstante, la teoría crítica social invita a ir más allá, ya que, sitúa su eje en la potenciación de las personas para que asuman sus proyectos de vida de manera autónoma y responsable.

Del anterior párrafo se desprende también la tensión entre el profesor universitario y el investigador (profesor investigador), donde el segundo se asume como investigador del saber que enseña (Galeano, 2009, p. 46); en otras palabras, el saber disciplinar me habilita para poder enseñarlo, no es importante saber de pedagogía, de currículo o de otras disciplinas que contribuyen a la formación del ser humano, reincidiendo así en la desarticulación de los conocimientos disciplinares y pedagógicos. (Libâneo, 2012), pero también reincidiendo en “el problema de las relaciones y de las tensiones que se generan entre los campos disciplinarios y los conocimientos pedagógicos de los mismos son históricas”. (Núñez y Cubillos, 2012, p. 84)

También, Galeano (2009) tiene en cuenta la definición sobre el currículo establecida por Ley General de la Educación (Ley 115 de 1994) en el artículo 76, el cual se refiere a

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. Citado por Galeano (2009, p, 84)

Ante la imposición instrumental del modelo curricular que hace el Ministerio de Educación Nacional, llama la atención a la comunidad educativa universitaria a visibilizar “el currículo como el vehículo para concretar los fines de la educación en aprendizajes, para “el ascenso del hombre”.¹⁶⁴ (Galeano, 2009, p, 85)

7.2.3. El concepto de campo curricular. Se puede afirmar que cuando Galeano (2009b), trata lo referente al campo curricular se colige en primera instancia que no lo conceptualiza y en segunda instancia, al igual que otros autores (López y Martínez), se percibe que lo asume como ya existente. En este sentido, el autor expresa que en dicho espacio podemos identificar por lo menos tres posiciones teóricas:

- las *Teorías Técnicas* neoconservadoras y neoliberales para la inclusión de la educación superior en la globalización;
- las *Teorías hermenéuticas-Dialécticas-Prácticas* para la interpretación de la educación superior; y
- las *Teorías críticas-sociales-emancipatorias* para trabajar la educación superior desde los contextos culturales locales, regionales, en función de *la innovación en la educación superior* desde donde coadyuvar a la transformación de la sociedad e interpretar y hacer frente a la globalización. Galeano (2009, p. 40)

De lo anterior se deduce que el concepto de campo curricular tal como lo presenta está ausente, no es explícito, quizá se encuentra solapado; ésta situación nos invita a revisar nuevamente los escenarios mediante los cuales se diseñan y desarrolla el currículo en los diferentes niveles educativos: **cambio-**

¹⁶⁴ Bronowski al referirse al ascenso del hombre lo presenta de la siguiente manera. “Entre la multitud de animales que reptan, vuelan, escarban y nadan a nuestro alrededor; es el hombre el único que no se halla encadenado a su ambiente. Su imaginación, su razón, sus delicadas emociones y su vigor le permiten no aceptar el medio sino cambiarlo. Y la serie de inventos merced a los cuales el hombre de todas las eras ha remodelado su mundo, constituye una clase de evolución diferente, no biológica sino cultural. Yo llamo a esa brillante secuencia de logros culturales El ascenso del hombre.” (Bronowski, 1979, p. 9)

control, control-conflicto y control-consenso. Ahora bien, si nos situamos en el escenario control-conflicto, ya estamos pensando el currículo en perspectiva de campo, por cuanto el currículo lo concebimos

como el espacio público de debate: debate político y electoral; debate profesional entre el profesorado, sus representantes y la administración; debate social entre los distintos actores de la comunidad educativa. Como arena y contexto de confrontación ideológica, de lucha política, en el currículo confluyen intereses ideológicos, religiosos, laborales, económicos y estrictamente académicos; pero también, claro está, intereses corporativos. Moreno (2002: 287). Citado por Galeano (2009b, p.28)

Otra situación en donde el autor relaciona su producción escrita con lo referente al campo es al referirse a la Ley 30 de 1992 que el artículo 6o

fija como objetivo de la educación superior, 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). Galeano (2009, p, 84), (negrilla mía).

En síntesis, respecto a este punto, el autor queda en deuda debido a la debilidad conceptual, falta de argumentación y autores base desde dónde puede presentarse lo pertinente al campo del currículo.

De la producción escrita de Galeano (2009a, 2009b), se visibiliza una ruta que se orienta hacia la integración del currículo universitario, que propone desarrollarla en momentos como los siguientes: el círculo de comprensión, las disciplinas propias de la educación, el profesor universitario como integrador de disciplinas y saberes, el lenguaje del método y su interés y flexibilidad e integración (Galeano, 2009, pp. 51-60). Reconoce el autor la importancia de dicha ruta, y su preocupación se manifiesta por el acento que le da a la innovación del currículo universitario, posibilidad que ve factible, si el profesor universitario se transforma en *profesor universitario investigador*; status, que en otras palabras, significaría la síntesis integral de cinco estilos: el maestro, el tecnólogo en educación, el maestro pedagogo, el formador de formadores y el profesor investigador. (Galeano, 2009, p. 47)

Bajo el marco anteriormente expuesto, podríamos situar a Galeano (2009a, 2009b) en el tránsito hacia la teoría *crítico social*, puesto que mientras se desprende de la cultura fragmentada e instrumental aposentada en la universidad aún se perciben huellas de ella en su producción escrita, o quizá algunos vacíos teóricos que dejan dudas sobre sus planteamientos; esta situación la apreciamos cuando afirma: “Si seguimos estos tres tipos de interés habrá nuevos horizontes para los maestros investigadores del currículo en la universidad” (Galeano, 2009b, p. 89), al referirse a las teorías curriculares *Técnica-Instrumental*, *Hermenéutico-Dialécticas* y *Crítico-Social*. Cada una, de estas teorías busca contribuir a la formación de un ser humano en particular; la primera, al situar su interés en el producto o resultado solo ha modificado los modelos para pasar “de un currículo por contenidos a otro por objetivos, logros, estándares y ahora por competencias” (Galeano, 2009b, p. 95); la segunda, recupera al sujeto traslapado en la teoría anterior, y le encausa su interés hacia la comprensión contextualizada de los fenómenos para encontrarle y producir sentido; y, la tercera, motiva al sujeto para avanzar más allá de propuesto por la teoría anterior, es decir, el fenómeno hay que comprenderlo, pero también implica transformarlo.

8. LA RUTA DEL PROYECTO EDUCATIVO EMANCIPADOR Y LA ESCUELA COMO SISTEMA SOCIAL. DOS RUTAS EN TENSIÓN

8.1. El currículo universitario como ruta para la configuración de un proyecto educativo emancipador. Isabel Goyes Moreno, Aura Mireya Uscátegui de Jiménez, Sonia Díaz del Castillo y Luis Alfredo Guerrero T.

8.1.1. El contexto de la producción escrita de Goyes *et al.* Modernidad, Universidad y currículo son los tres ejes contextualizadores de la producción escrita de Goyes *et al.* (1994); la modernidad de acuerdo con Bermann (2004, pp. 2-5) la divide en tres fases: la primera, comprendida entre los siglos XVI y XVIII, en donde se inician nuevas formas de vida pero aún no se es consciente del cambio de época que se está dando; la segunda fase, abarca hasta el siglo XIX, caracterizada por la ola revolucionaria del año 1790, siendo significativa la Revolución Francesa y sus repercusiones que tuvo en la vida personal, económica, social, política y cultural; y, la tercera fase en el siglo XX, donde ya se vuelve universal.

El sentido filosófico de la modernidad tiene sus génesis en la ilustración donde se le da énfasis a la razón humana para comprender la realidad a partir del conocimiento de la naturaleza, desplazando así la influencia de la ideología eclesiástica y feudal. Los principios fundamentales de la modernidad son la libertad, autonomía, justicia y democracia. En este horizonte, Goyes *et al.* (1994), acogen la perspectiva habermasiana que tiene como propósito encausar la producción de conocimiento a la liberación del ser humano. Ahora bien, la universidad como institución líder en la producción de conocimiento se instituyó sobre una cultura de la certidumbre donde se consideraron pilares fundamentales: “un conocimiento absolutista y universal, una pedagogía vertical, un currículo técnico rígido, impersonal y excluyente y unas prácticas instrumentales en deterioro de la formación humana” (Goyes y Uscátegui, 2000, p. 12), a pesar de que debe cumplir su función social en un mundo conmocionado, fracturado, con crisis de valores por una parte, y por la otra, sujeta a tensiones y presiones ante la exigencia social respecto de la calidad educativa, el mercado altamente competitivo y las propias convicciones surgidas de las reflexiones sobre su sentido y su vocación en relación con la formación del ser humano colombiano. Sin embargo, es importante destacar que las transformaciones exigidas a la universidad la han llevado a la fortuna de pensarse a sí misma, proceso que la habilita para trazar su horizonte de sentido y lograrlo a la luz de un

proyecto educativo auténtico (Goyes y Uscátegui, 2000, p. 12), en el cual son importantes los “elementos constitutivos del Proyecto de la Modernidad” que toman como orientación en el devenir de la constitución de un currículo universitario como pretexto para educar desde y para la Modernidad. (Goyes *et al.*, 1996, p. 74)

8.1.2. La concepción de currículo en la producción de Goyes *et al.*. Hacia el año 1996, Goyes *et al.*, sentían la preocupación por la identificación del currículo universitario desde y para la modernidad y fue así como su primer trabajo investigativo arrojó conceptos en tal sentido; en consecuencia, los/as autores/as conciben el currículo como

un proyecto educativo emancipador que se determina con la activa y democrática participación de todos los agentes en él involucrados; cuyo desarrollo debe entenderse como un proceso en continua construcción, abierto a la crítica y contextualizado en su respectivo entorno; que se experimenta en la práctica cotidiana y se valida en su reflexión y confrontación pública. (Goyes *et al.*, 1996, p. 117)

Concepto que va en contravía del currículo establecido que se caracteriza por su instrumentalidad y fragmentación del plan de estudios; es decir, el poder está endilgado a las disciplinas y a los profesores, desde donde se ejecuta un “modelo de conocimiento separado de su sentido humano y comunicación intersubjetiva (Goyes *et al.*, 1996). Asimismo, observamos como dicho concepto muestra apertura a la crítica, al contexto a la construcción y validación continua, y que las autoras lo perfilan en el horizonte del proyecto educativo que debe desarrollar la universidad.

También, conceptúan el currículo universitario¹⁶⁵ “como un proyecto social, educativo y personal, que se configura mediante procesos argumentativos y participativos de los diversos actores a los cuales va a transformar” (Goyes *et al.*, 1996, p. 123). Observamos que los/as autores/as mantienen la esencia participativa en la concepción y estructuración del currículo, como un proyecto que vincula tanto al ser

¹⁶⁵ Los/as autores/as destacan como elementos teóricos de un currículo universitario para la modernidad los siguientes: 1. complementariedad y contextualización de los saberes. 2. Racionalidad comunicativa. 3. Ética discursiva. 4. Libertad y justicia en el contexto comunicativo. 5. Democracia participativa. 6. Secularización y despolitización de la cultura. 7. Autonomía y pluralidad cultural. 8. Conocimiento emancipador. 9. Expresión estético simbólica. 10. Equilibrio ambiental. (Goyes *et al.*, 1996, pp. 108-114)

individual como colectivo. Currículo que no podría conseguirse desde la disciplinamiento y fragmentación ya conocida en el currículo tradicional; situación que los/as lleva a proponer el currículo integrador por cuanto permite flexibilizar las rígidas fronteras disciplinarias sin que ellas pierdan su identidad e importancia en la construcción del saber. En este sentido,

el currículo integrador implica además ordenaciones dialécticas, provisionales, permeables e interactivas; una organización constructiva y creativa que consulte el desarrollo de las potencialidades individuales; comunidades interactivas de comunicación bilateral, de diálogos, negociaciones y consensos; una interacción de la teoría y práctica curriculares que desarrolle la espiral autorreflexiva propuesta por Kemmis. En síntesis permite un ambiente heterodoxo de creación y optimismo. (Goyes *et al.*, 1996, p. 125)

La construcción del concepto de currículo como proyecto emancipador está influenciada por los aportes teóricos de Habermas¹⁶⁶, Shawb¹⁶⁷, Stenhouse¹⁶⁸ y Kemmis¹⁶⁹ entre otros; concepto que se instituye en fundamento básico en las siguientes producciones escritas en el horizonte de la construcción de un currículo desde y para modernidad, proceso en el cual comienzan a develarse tensiones como la que surge “entre la dinámica exigida por los cambios curriculares y la rigidez de la estructuras académico-administrativas tradicionales, o la inmovilidad de la estructura del pensamiento de los profesores o de cualquiera de los estamentos involucrados en el quehacer universitario”. (Goyes y Uscátegui, 2000, p. 46)

Ahora bien, en la búsqueda que inician Goyes, Uscátegui y Díaz (1998) sobre la relación entre los currículos teórico y práctico, entre las razones que originan el problema por ellas investigado hacen la siguiente anotación que tiene que ver con la relación a investigar.

¹⁶⁶ Los/as autores/as registran en la bibliografía las siguientes obras de HABERMAS, Jürgen: El discurso filosófico de la modernidad. 1 Edición. Buenos Aires: Taurus, (1989) 453 p.; escritos sobre moralidad y eticidad, 1 Edición. Barcelona: Paidós, (1991) p.67-91 y 131-172; La reconstrucción del Materialismo Histórico. Madrid: Taurus, (1986); Pensamiento Post Metafísico. Madrid: Taurus, (1990); Teoría de la Acción Comunicativa. Complementos y estudios previos. 1 Ed. Madrid: Cátedra, (1989) p. 399-507; Teoría de la Acción Comunicativa, Tomo I. Racionalidad de la acción y racionalización social. 1 Edición. Buenos Aires: Taurus: (1990) 517 p.; Teoría de la Acción Comunicativa, Tomo II. Crítica de la razón funcionalista. 1 Edición. Buenos Aires: Taurus: (1990) 618 p.

¹⁶⁷ SCHWAB, Josep. Un enfoque práctico como lenguaje para el currículo. Buenos Aires: El Ateneo, (1974) 38 p.

¹⁶⁸ STENHOUSE, Lawrence. Investigación y desarrollo del currículum, 1 Ed. Madrid: Morata, (1984) 291 p.

¹⁶⁹ KEMMIS, Stephen. El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata, (1988) 165 p.

Si se entiende el currículo como algo esencial en la educación, estos cambios deberán afectar tanto la conceptualización como la práctica curricular, de manera que se logre superar la tradicional forma de introducir cambios que han resultado asistemáticos, improvisados, coyunturales, impuestos y puramente formales, por cuya razón ellos no han permeado la realidad curricular. (Goyes, Uscátegui y Díaz, 1998, p.12)

Más adelante las autoras presentan el concepto de currículo como un “proyecto educativo emancipador...” (Goyes *et al.*, 1996, p. 117) ya registrado arriba y pasan a definir los currículos teórico y práctico

Definición de currículo teórico

Conjunto de ideas, conceptos, principios e intenciones que dan sentido al currículo, definen su fundamentación, establecen su estructura y orientan su desarrollo. Estos elementos se hacen explícitos como: visión, misión, definición, perfil profesional, perfil ocupacional, plan de estudios, entre otros criterios establecidos por cada programa. (Goyes, Uscátegui y Díaz, 1998, p. 22)

Definición de currículo práctico

Es la operacionalización real del currículo que establece un diálogo permanente entre agentes sociales, profesores que lo modelan y estudiantes que reaccionan ante él; está determinado por una realidad previa en la se encuentran comportamientos políticos, administrativos, económicos y didácticos. (Goyes, Uscátegui y Díaz, 1998, p. 23)

Como se puede apreciar, existe una tradición que podríamos denominar “el divorcio entre el currículo teórico y el currículo práctico (Goyes y Uscátegui, 2000, p. 123), que a manera de tensión produce distanciamientos entre la teoría y la práctica curricular, como consecuencia de la no participación del docente universitario en la construcción del currículo (Goyes y Uscátegui, 2000, p.37); o de las que se derivan entre las relaciones que se dan entre el currículo teórico y el currículo práctico que pueden ser: antagónicas (uno de los dos niega al otro), fluctuantes (hay armonías y contradicciones), distantes (se

desarrollan débilmente el currículo teórico en la práctica) e inexistentes (los dos currículos se desarrollan cada uno por su lado).

Al sumergirse en el trabajo sobre Teoría curricular y Universidad, Goyes y Uscátegui (2000) hacen un recorrido sobre el currículo, que abarca desde el concepto etimológico hasta los proporcionado por otros/as autores/as destacados en el asunto curricular; de ello, registramos a continuación una síntesis.

Etimológicamente el término currículo viene del latín *currere* que significa “pista circular de atletismo”. Las autoras rastrean el concepto de currículo desde varios autores/as: C. Marsch (1986), afirma que el currículo fue utilizado por Platón y Aristóteles en la época clásica de la civilización griega; Hamilton y Gibbons, según (Kemmis: 1988) citado por Goyes y Uscátegui (2000), sitúan el uso del término currículo en la universidad de Glasgow escocia registrado por primera vez en el año 1633; I. Rule (1973), ubica categorías significantes respecto del currículo como: experiencia, definición de contenidos, planes de estudio y objetivos, reflejo de la herencia cultural, programa escolar; Lundgren (1983), emplea la denominación de *códigos*: *código clásico*, *código realista*, *código moral*, *código racional* y *código oculto*; Arnaz (1981), lo asimila a plan de norma, concreto de enseñanza-aprendizaje; Johnson (1967, 1970), conjunto de experiencias de aprendizaje; Donald (1974), resultado de experiencias de aprendizaje; Neagley y Evans (1967), experiencias planificadas por la escuela para ayudarlos a alcanzar los objetivos propuestos; Inlow (1966), esfuerzo planificado de la escuela para conducir el aprendizaje a resultados prefijados; Kearney y Cook (1969), las experiencias llevadas a cabo por el estudiante bajo la tutela de la escuela; Johnson(1967), serie estructurada de objetivos del aprendizaje que se aspira a lograr; Stenhouse (1993), emerge de la práctica y es realizado por un grupo de especialistas y profesores que dialogan sobre los problemas y tareas a emprender provocando así nuevas respuestas a dicha problemática; Kemmis (1986), construcción histórica y social; Grundy (1987), es una construcción cultural, un modo de organizar las prácticas educativas; Sacristán (1988), es el puente teoría-práctica, moldea la relación en la práctica educativa y es afectado por la misma; Alicia de Alba (1981), síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta política educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales; Vasco (1993), proceso global que forma a los alumnos de una institución educativa; Maya (1991) y Medina Gallego (1990), faja o “corset” que impide la libertad, debe ser abierto; Borrero (1981), refiriéndose a la educación superior, conjunto de contenidos enseñables y de ejercicios pedagógicos y didácticos que

decidirán la formación del hombre en y para lo superior; Forero (1993)¹⁷⁰, “*cuerpo avanzado de conocimientos que deben ser transmitidos en las aulas universitarias*”. (Goyes y Uscátegui, 2000, pp. 38-43)

De acuerdo con el recorrido por los conceptos de currículo según los/as autores/as reseñados anteriormente, Goyes y Uscátegui (2000) reafirman que una de sus características es ser polisémico y polimorfo; retoman nuevamente el concepto de currículo como proyecto emancipador, dado que desde él se intenta un acercamiento a las urgencias del campo curricular.

En este horizonte, el currículo se origina en una serie de posiciones filosóficas, epistemológicas, científicas, políticas, educativas y profesionales que responden a preguntas que tienen que ver con: la visión y misión de la universidad, la función de la ciencia, la naturaleza del conocimiento, la finalidad de la educación universitaria, la persona por formar, la naturaleza de la disciplina o profesión en la cual se quiere formar y en tal sentido, las autoras son perseverantes en el concepto de currículo como proyecto emancipador.

8.1.3. El concepto de campo curricular en la producción escrita de Goyes et al.. El concepto de campo curricular no es trabajado en profundidad por Goyes y Uscátegui; por consiguiente, registramos algunos apartes en los cuales ellas hacen alusión a dicho término.

Así, se apoyan en dicho concepto cuando refieren que los enfoques curriculares aplicados en la práctica no han arrojado los resultados esperados, dando paso a

la tesis de que el campo curricular estaba moribundo, agonía producida porque venía siendo sembrado de teorías extrañas al campo de la educación y a las que se les otorgó excesiva confianza desconociendo, de una parte las limitaciones de las teorías absolutistas para las que el conocimiento era algo acabado, y de otro lado, la variedad cultural de los entornos sociales en los cuales el currículo se pone en acción. (Goyes y Uscátegui, 2000, p.36)

¹⁷⁰ FORERO, Fanny. Estructura curricular de programas académicos universitarios y su relación con la docencia. En: *Mejorar la docencia universitaria*. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1993.

Observamos aquí la influencia de Schwab, autor que cuestiona en la década del 60 al campo curricular por la crisis en que está sumergido, por la falta de estudios metateóricos en el campo. En tal sentido, la cita anterior reclama conocimiento tanto de la historia del currículo como de sus diferentes enfoques, con el fin de alcanzar una comprensión en profundidad del campo curricular dada su importancia para la investigación educativa, “si reconocemos que subyace un cuerpo de ideas sobre la naturaleza de la educación que enmarcan los currículos y determinan sus contenidos e ideologías”. (Goyes y Uscátegui, 2000, p.37)

Por tanto, precisa insistir en que si se asume “el campo curricular como objeto de investigación o el desarrollo de procesos continuos de evaluación”, relacionaríamos los currículos teórico y práctico ya que posibilita la generación de teoría curricular a partir de la práctica. (Goyes y Uscátegui, 2000)

Ahora bien, la influencia de Bourdieu¹⁷¹ en estas autoras se observa en Goyes y Uscátegui (2013) cuando ellas afirman citando a dicho autor:

Así mismo, asumir el currículo como un campo (Bourdieu, 1983) de investigación implica de una parte, reconocer sus múltiples dimensiones (histórica, procesual...), y de otra redefinir lo metodológico superando la noción meramente instrumental de las técnicas y reconociendo que el proceso metodológico comienza con la construcción del objeto de estudio a través de los marcos teóricos, conceptuales, legales, del estado del arte, y del planteamiento del problema. (Goyes y Uscátegui, 2013, p. 3)

Para cerrar este espacio dedicado al campo curricular, manifestamos que las autoras se quedan cortas en este asunto, ya que no lo conceptualizan y lo tratan de manera marginal apoyándose en autores/as que desde la teoría crítica han realizado importantes aportes en este sentido; sin embargo, es bueno aclarar que el apoyo de Bourdieu se visibiliza en uno de sus artículos recientes (año 2013), hecho que hacia futuro será significativo en su producción escrita.

¹⁷¹ Las autoras referencian dos obras de Bourdieu: Bourdieu, Pierre. (1983) Campo de poder y campo intelectual. Buenos Aires: Folios. Bourdieu, Pierre. (1990) Algunas propiedades de los campos. En: Sociología y cultura.

El análisis realizado a Goyes *et al.* (1996), Goyes, Uscátegui y Díaz (1998) y Goyes y Uscátegui (2000), nos permitieron conocer sus preocupaciones a partir de inquietudes como: ¿Cuáles serían los elementos teóricos para la construcción de un currículo universitario para la Modernidad? ¿Cuáles son las relaciones entre el currículo teórico y el currículo práctico en los programas académicos de la Universidad de Nariño?, desde donde trazaron su proceso investigativo. Proceso que los/as situó ante un contexto problemático y los discursos de la teoría crítica que les brindaron fundamentos para argumentar racionalmente, su distanciamiento con la cultura educativa tradicional irradiada en el espacio universitario. En este orden de ideas, encontramos como hallazgo la ruta seguida por los/as autores/as que desde los elementos teóricos de un currículo universitario para la modernidad proponen desarrollar tres etapas: *construcción teórica*, *construcción práctica* y *reconstrucción* para alcanzar el horizonte de un Proyecto Educativo Emancipador. Igualmente, el análisis nos permite afirmar que los/as citados/as autores/as desarrollan su producción escrita en perspectiva de la teoría crítica social, constituyéndose en pioneros de la configuración y desarrollo de propuestas curriculares emancipatorias que sirvieron de motivación a la comunidad educativa universitaria para trascender las prácticas disciplinarias fragmentadas, pasivas e impositivas. Asimismo, es saludable resaltar que quedan en deuda respecto al concepto de campo curricular puesto que se le da un trato marginal, superficial y derivado de lo que algunos/as autores/as han producido en otros espacios diferentes al nuestro, que deja percibir la falta de apropiación y profundidad teórica sobre dicho concepto. En consecuencia, su producción escrita devela una postura crítica de los/as autores/as interpretados/as y del contexto con el cual interactúan.

8.2. El currículo neosistémico como ruta para configurar la escuela como sistema social Elías Tapiero Vásquez y Bernardo García Quiroga

8.2.1 El contexto en la producción escrita de Elías Tapiero Vásquez y Bernardo García Quiroga.

El marco contextual de la producción escrita de Tapiero y García (2010) y Tapiero (2013), se inscribe en la nueva teoría de los sistemas sociales desarrollada por Niklas Luhmann, quien para darle salida a los obstáculos epistemológicos¹⁷² respecto de la sociología, construye su propuesta teórica atendiendo a dos

¹⁷² Los obstáculos epistemológicos hacen referencia a:

“1) El primero se refiere a la hipótesis de que la sociedad consiste de seres humanos o de relaciones entre ellos... el prejuicio humanista... que se apoya de forma deliberada sobre la imprecisión conceptual, por lo que uno ha de preguntarse: ¿por qué?

2) El segundo prejuicio que bloquea el desarrollo conceptual radica en el presupuesto de una pluralidad territorial de sociedades.

perspectivas: una dirigida hacia el concepto de sistema y otra hacia el de comunicación, situación que “permite presentar al sistema social como un sistema operativamente cerrado, consistente sólo de sus propias operaciones, reproductor de las comunicaciones a partir de las comunicaciones”. (Luhmann, 1998, p. 56). En tal sentido, los sistemas sociales son formas de relación comunicacional (Torres, 1992, p. 5), que se caracterizan por ser: dinámicos, autopoieticos, autoreferenciales, estructurados según la lógica de la diferencia; características mediante las cuales se orienta a la comprensión de los sistemas sociales. (Luhmann, 1998; 2006)

La propuesta de Luhmann motiva pensar la escuela como *sistema social*, dado que actualmente es una institución desintegrada y con una herencia pedagógica y curricular positivista fuerte; en consecuencia, la institución escolar, es necesario convertirla en un “sistema cerrado provisional” para transformarla en un sistema social; sistema, que tendría como características las relaciones intersistémicas: autorreferencial, autopoietica e interpenetrada. La primera, dotaría a la institución escolar como sistema social con la capacidad de observarse, describirse, coaccionarse, coevolucionar y producir comunicación reflectiva con el propósito de generar nuevas relaciones y procesos en su transformación; la segunda, la habilita para generar la transformación de sí misma a partir de desequilibrios creadores en el proceso de construcción del Modelo de Desarrollo Institucional Integrado -MDII-; y, la tercera, le permite la interacción de dos complejidades representadas la una, por la institución como sistema desintegrado y unidireccional de la gestión escolar precedente y, la otra, por el sistema penetrador constituido por el MDII (Tapiero y García, 2006). En este horizonte, pensar la escuela como *sistema social* implica cambios radicales en la concepción del paradigma vigente, lo que nos lleva a desentrañar las contradicciones entre la postura habermasiana y luhmanniana, debate que se inicia hacia la década de los años setenta del siglo pasado y que aún continúa vigente.

Según González (1994), Luhmann, es consciente de que la sociología sufre una crisis teórica y como tal, se propone sacarla de esa crisis a partir de la teoría de los sistemas sociales para lo cual es inherente que la sociología reúna exigencias como las siguientes: ser radicalmente dinámica, estructurarse según la lógica de la diferencia, estar unida a la observación, debe dar cuenta de la complejidad, y debe constituirse

3) El tercer prejuicio se refiere a la teoría del conocimiento, y resulta de la distinción entre sujeto y objeto.” (Luhmann, 1998, pp. 52-53)

ella misma en uno de sus objetos. En tal sentido, establece una ruptura con los supuestos heredados de la ilustración al excluir al hombre como parte del sistema social, dado que

el *sujeto humano*, tal como es pensado por la tradición ilustrada, es eliminado en la visión luhmanniana de la realidad social. La sociedad es un sistema que se dinamiza y constituye por sí mismo. Por consiguiente, la sociedad en cuanto sistema es el sujeto por antonomasia. Los individuos humanos son sistemas presentes en el entorno de ese sistema total que es la sociedad. La *teoría social* es un sistema conceptual que sirve en lo fundamental para “observar” la complejidad de relaciones que constituyen al sistema social. (González, 1994, p. 793)

Sin embargo, sí lo acepta como un ambiente problemático del mismo sistema, lo que obliga a pensar la sociedad según la diferencia sistema-entorno; diferenciación que lo lleva a marginar el número de partes y de relaciones entre ellas, y a tener en cuenta “más bien, la mayor o menor cantidad de diferencias operativamente utilizables entre sistema y entorno.” (Luhmann, 1998, p. 32)

Por su parte, Habermas como defensor de los valores más profundos de la ilustración le apuesta al proyecto de la ilustración heredado de esa tradición y se propone dotarlo de vigencia en las sociedades contemporáneas. Por tanto, resinifica el concepto de sujeto configurado desde Descartes hasta Hegel, trasciende la postura solipsista (individualista) propia del ego cartesiano y propone una noción colectiva de la subjetividad; en otras palabras, la categoría intersubjetividad propuesta por Habermas, está lingüísticamente mediada y permite a los seres humanos fundar consensos en torno a metas colectivas. No se declara contrario al proyecto de la Ilustración pero, si está de acuerdo en “asumir y reformular las nociones de sujeto, progreso, emancipación, razón, etc., e insertarlos en un proyecto teórico cuyo fin último sea la transformación del sistema social imperante” (González, 1994, p. 799). En suma, Habermas defiende el *proyecto emancipador* en donde la expresión conceptual es una teoría crítica de la realidad social.

8.2.2. La concepción de currículo en la producción escrita de Tapiero y García. Bajo el contexto antes registrado, Tapiero y García (2010) al hablar del currículo le asignan un espacio superior y diferente al currículo tradicional en tanto que lo consideran

como el universo escolar situado entre la declaración de los principios generales de la educación y su traducción operacional; entre la teoría educativa y la práctica pedagógica; entre la planificación y la acción; y, entre lo que se prescribe y lo que realmente sucede en la gestión escolar. (Tapiero y García, 2010, p. 28)

Concepto que le da carácter de puente entre dos situaciones dadas; una ubicada en la teoría (principios generales, teoría educativa, lo prescrito), y la otra en la práctica (lo operacional, práctica pedagógica, la acción). En consecuencia, al concepto de currículo los autores le asignan un espacio y desarrollo metateórico, que podemos ir visibilizando a medida que interpretemos su producción escrita.

En este sentido, observamos como la interdefinición curricular neosistémica, nos lleva a la perspectiva del currículo neosistémico, la cual se relaciona con *la condición cognitiva de los sistemas sociales, la estabilidad dinámica de los procesos organizacionales estructurales y la temporalización*. Lo primero, por la importancia que tiene para poder comprender la "institución educativa como sistema social"-IESS-, dado que nos permite explorar las consideraciones de organismo vivo en la institución educativa, en términos de integración curricular, desde la autorreferencialidad y la autopoiesis, lo que posibilita la configuración de una IESS y que implica producir nuevas maneras de apropiar la integración curricular a partir de operaciones centradas en establecer nuevos estadios de gestión escolar pedagógica y administrativa. Lo segundo, conlleva a romper con las estructuras organizacionales inmutables en integración curricular y desde allí se prevén nuevas expectativas sobre flexibilidad curricular en la dirección de alcanzar el empoderamiento de la integración estructural sobre desarrollo institucional integrado. Y, lo tercero, por cuanto mediante ella se diferencia el pasado y el futuro de la integración curricular, desde donde se muestra la transición de la desarticulación a la articulación curricular y a la teorización sobre integración curricular; así entonces, podemos reconocer los estadios coevolutivos de la integración curricular como factor de evolución de la institución educativa.

En este orden de ideas, "las características cognitivas de la IESS corresponden a un pensamiento divergente con la integración curricular precedente y contribuye a su comprensión, las categorías de

análisis: "objetividad entre paréntesis"¹⁷³ (Maturana, 1998)¹⁷⁴ y el "imaginario social instituyente"¹⁷⁵ (Castoriadis, 1997)¹⁷⁶ (Tapiero y García, 2010, p. 46). Así, los autores plantean

el "currículo neosistémico" en el marco de una objetividad científica no positivista, de manera que los maestros apliquen nuevos aprendizajes sobre la objetivación de sus respectivas prácticas en gestión escolar pedagógica y administrativa o, mejor, de sus prácticas pedagógico-administrativas para hacer probable una autonomía escolar relacionada con la producción de conocimiento sobre estructuras dinámicas del todo institucional, representada en la configuración de una institución educativa como sistema social (IESS). (Tapiero y García, 2010, p. 48)

Además, el currículo neosistémico, considerado "como objeto de conocimiento "indócil" es un sistema social de conocimiento productor de currículo en la radicalización de la autonomía de conocimiento en el campo curricular" (Tapiero, 2013, 128), siendo caracterizado por:

- Posibilitar una mirada más integrada y complementada del mundo.
- Pensar en "el cómo del pensamiento que se piensa," poniendo en práctica la reflectividad que permite la observación de sí mismo, de los/as otros/as y de las teorías.
- Asumir el mundo escolar con la certeza de la incertidumbre.
- Apropiar en su proceso la investigación-acción autopoietica.
- "La asunción en didáctica en transdisciplinariedad."
- La formulación y gestión de planes de estudios articulados disciplinaria y transdisciplinariamente.

¹⁷³ En el camino explicativo de la objetividad sin paréntesis, el observador implícita o explícitamente acepta sus habilidades cognitivas tal como sus propiedades constitutivas, y él o ella lo hace así no aceptando o rechazando una completa búsqueda en su origen biológico. Haciendo esto el observador implícita o explícitamente, asume que la existencia tiene lugar con independencia de lo que él o ella conoce, y de si él o ella puede o no conocer acerca de ellas a través de la percepción o la razón (Maturana, 1997, pp. 20-21). En el camino explicativo de la objetividad entre paréntesis el/la observador/a se acepta como ser humano viviente que observa fenómenos biológicos y además admite como sus características constitutivas, todas las características de los sistemas vivientes, en particular reconocer su incapacidad para distinguir lo que denominamos percepción e ilusión. (Maturana, 1997, pp. 20-22)

¹⁷⁴ Maturana, H. (1997). *La objetividad un argumento para obligar*. Bogotá: Editorial Dolmen.

¹⁷⁵ El imaginario social instituyente, "establece una ruptura del pensamiento frente a la función preestablecida; asume la imaginación radical del sujeto; y, transforma el pensamiento en objeto de él mismo (observación de segundo orden). En esta condición, la comprensión y explicación del sujeto se desprende de las certidumbres que contiene." (Tapiero y García, 2010, p.48)

¹⁷⁶ Castoriadis, C. (1997). *Ontología de la creación*. Bogotá: Ensayo y Error, Colección Pensamiento Crítico.

- Motivar la conformación de comunidades científicas en currículo como fuente de emancipación en la segunda modernidad.
- La consolidación de una cultura de integración institucional sistematizada en el desarrollo escolar intrainstitucional, interinstitucional e interestamental. (Tapiero, 2013, pp. 128-129)

Pero, si existe el currículo neosistémico es porque también existe el currículo que no es sistémico; es decir, el currículo asistémico, que se distingue por ser es lineal, fragmentado, tradicional; currículo que emerge en la primera modernidad¹⁷⁷ y como tal fue inferior a aportar al desarrollo integrado de la escuela como totalidad. En este orden de ideas Tapiero (2013, pp. 123-125) caracteriza el currículo asistémico por:

- Practicar una racionalidad desintegradora de las didácticas específicas.
- Desarrollar una desarticulación en gestión escolar, generadora de círculos viciosos en integración curricular e integración institucional.
- Estar situado en una concepción desarticuladora entre el mundo y la escuela.
- Proveer un plan de estudios disciplinar, fragmentado.
- Estar actualizado en las leyes del mercado
- Dirimido en la primera y la segunda etapa de la historicidad epistemológica de la autonomía escolar.
- Despojados de historicidad epistemológica de los sistemas en las ciencias sociales.
- Proclive en desarticulación en gestión escolar, generadora de círculos viciosos en integración curricular e integración institucional.
- Atrapado en la racionalidad desintegradora de las didácticas específicas.

Tapiero (2013, pp. 123-124) se apalanca en el trabajo de otros autores dado que el currículo asistémico: asume en su proceso las relaciones que se dan en el ciclo "contexto-entrada-proceso-producto" (Murillo, 2007)¹⁷⁸; vive en un mundo "dividido en manipuladores, planificadores y cumplidores de planes [...], un

¹⁷⁷ "la primera modernidad, definida por unas pautas colectivas, el pleno empleo, el Estado nacional y asistencial, una naturaleza amordazada y explotada y la segunda modernidad, definida por las crisis ecológicas, el trabajo remunerado en retroceso, la individualización, la globalización y la revolución sexual." (Ulrich, 2007, p. 30).

¹⁷⁸ Murillo, J. (Comp.). (2007). Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

mundo en el que cualquier otra alternativa resulta inimaginable" (Bauman, 2002, p. 59)¹⁷⁹; y, se nutre de "culturas de la sumisión... incondicional a las teorías... de acceso... jerarquizado" (Kushner, 2008, p. 229)¹⁸⁰.

En los anteriores conceptos subyace la tensión entre el currículo neosistémico y el currículo asistémico, como consecuencia de lo que revela el código binario: cultura de la desarticulación escolar/cultura de la integración escolar (Tapiero y García, 2010, p. 48); situación que se da en el marco de la tensión entre la institución educativa asistémica, dónde se asume el currículo de acuerdo a consideraciones "auto - organizacionales" del código binario input/output que implica la subordinación de los maestros por parte de los técnicos del currículo escolar; y, la institución educativa como sistema social (IESS), que asume presupuestos "autorreferenciales" del código binario penetración/interpenetración en clave de la integración curricular que le provee el currículo neosistémico. (Tapiero y García, 2010, p. 144)

El referente primario de la metateoría curricular neosistémica es el tránsito del currículo asistémico al currículo neosistémico, síntesis del paso del conocimiento lineal al no lineal para establecer aprendizajes sobre cómo desbordar la escuela lineal de la primera modernidad en la configuración de una escuela no lineal de la segunda modernidad. (Tapiero, 2013, p. 122)

De aquí se colige otra tensión en el currículo neosistémico dado que

se instala en el campo de tensión que plantean las nuevas ciencias del siglo XX y la especificidad que establece en educación, representada en la lucha de los paradigmas de los sistemas y los sistemas sociales, a la luz de la metateoría curricular y los desarrollos teóricos contemporáneos de la pedagogía y la educación. (Tapiero y García, 2010, p. 51)

Tensión situada en el marco de los ambientes escolares correspondientes a los currículos asistémicos y neosistémicos. De lo anterior podemos deducir cuatro ámbitos que se establecen en el campo de tensiones: nuevas ciencias del siglo XVII y nuevas ciencias del siglo XX; sistema social diferenciado y

¹⁷⁹ Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

¹⁸⁰ Kushner, S. (2008). *La paradoja global de la educación*. En *Globalización, Posmodernidad y Educación*. La calidad como coartada neoliberal (pp. 225-240). Madrid: Universidad Internacional de Andalucía- Akal.

sistema social indiferenciado; reformas educativas de arriba hacia abajo y reformas educativas de abajo hacia arriba; currículo crítico y, currículo técnico y currículo práctico (Tapiero y García, 2013, p. 51). Ahora bien, en el devenir del proceso de construcción del concepto los autores van perfilándolo hacia una teoría de la integración, situación que podemos apreciar en la siguiente cita:

el currículo neosistémico es una teoría sobre integración curricular que proporciona la capacidad de producir conocimiento sobre la producción de estructuras dinámicas, representadas en el MDII, para re-crear la gestión escolar integrada; es un factor de modernización estructural para la implosión de los ambientes escolares asistémicos que representan, en últimas, una versión positivista de la gestión escolar y, una vía de imposición de las políticas neoliberales en el sector; aún tiene por dilucidar la categoría de análisis, la clase como sistema social, para la producción de didáctica neosistémica y, por tanto, la perfectibilidad de la integración curricular neosistémica; y, precisa nuevos parámetros de objetividad científica en integración institucional. (Tapiero y García, 2010, p, 147)

Teoría de la integración que permite dilucidar la tensión que se mira entre la integración curricular neosistémica y la integración curricular asistémica, por las diferencias que se dan entre ellas, dado que la primera sucede como resultado del “desarrollo categorial de las representaciones sociales de los maestros sobre el desarrollo institucional integrado a partir de los desarrollos de “la autorreferencialidad complementada”; y, la segunda, tiene que ver “con el nivel nocional y prenocional de las representaciones sociales de los maestros sobre desarrollo institucional integrado, en el marco del currículo técnico y la gestión escolar centrada en la autoorganización que demanda el viejo paradigma general de los sistemas”. (Tapiero y García, 2010, p, 116)

El currículo neosistémico proclama, emancipación del legado positivista y neopositivista del currículo asistémico, y al apoyarse en el código binario penetración/interpenetración, evidencia una provocación productora de coevolución curricular redefinida en la racionalidad autorreferencial, autopoiética e interpenetrativa. Precisa expresar que estamos en presencia de una nueva categoría curricular conformada por el currículo asistémico y el currículo sistémico y en tal sentido,

la metateoría curricular neosistémica es un nuevo paradigma derivado de relacionar el conocimiento crítico con la observación de segundo orden; está comprometida con nuevas oportunidades para la emancipación de los maestros y de la escuela a través de la investigación-acción autopoietica; establece una nueva clasificación del currículo: el currículo asistémico y el currículo neosistémico, resultado de una crítica sistémica, constitutiva de las respectivas categorías de análisis: "acriticismo sistémico", "criticismo sistémico" e "investigación-acción autopoietica" las que jugarán un importante papel en la radicalización de la autonomía en gestión escolar, en la distinción de la pseudoautonomía de la gestión escolar precedente. (Tapieroo, 2013, pp. 91- 92)

8.2.3 El concepto de campo en la producción escrita de Tapiero y García. Rastros del concepto de campo en Tapiero y García (2010), lo ubicamos cuando se refiere al *campo de tensión* entre nuevas ciencias del siglo XX y en la lucha de los paradigmas de los sistemas y los sistemas sociales, (Tapiero y García, 2010, p. 51); asimismo, al tratar lo relacionado con los componentes del eje político- administrativo al reflexionar sobre la pregunta, ¿Cómo empoderar al gobierno escolar para la transformación institucional a partir del aprendizaje en equipo y la autoridad compartida?, los autores ven algunas salidas en Senge¹⁸¹ y otros, que plantean los *campos de liderazgo*, quienes al mismo tiempo se fundamentan en Capra¹⁸² y Weatley¹⁸³

Para estos autores, "un campo es una estructura invisible pero muy real que influye sobre la conducta. Sabemos que estos campos existen- al igual que los campos gravitatorio, electromagnético y cuántico- no porque los experimentemos directamente, sino porque vemos sus efectos" (Tapiero y García, 2010, p. 189); siguiendo a los anteriores autores, Tapiero y García asumen que el líder en la escuela como sistema social es un líder colectivo que está representado por el Gobierno Escolar que tienen como compromiso la creación del "campo de aprendizaje institucional" para consolidar la cultura de aprendizaje en equipo. (Tapiero y García, 2010, pp. 189-190)

¹⁸¹ Senge, P. (1996). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Editorial Granica. Senge, P. & et al. (2006). *La quinta disciplina en la práctica. Estrategias y herramientas para construir la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Editorial Granica.

¹⁸² Capra, F. (2003). *Las conexiones ocultas. Implicaciones sociales, medioambientales, económicas y biológicas de una nueva visión del mundo* (3a. ed.). Barcelona: Editorial Anagrama. Capra, F. . (2002). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. (4a. ed.). Barcelona: Editorial Anagrama. Capra, F. (1992). *El tao de la física. Una exploración de los paralelismos entre la física moderna y el misticismo oriental*. (3a. ed.). Barcelona: Editorial Humanitas.

¹⁸³ Autora no referenciada.

De igual manera, alude al campo curricular de manera tangencial como lo podemos apreciar en la siguiente cita.

Relacionar el análisis del currículo escolar con la evolución de los sistemas sociales, viabiliza concretar otro tipo de debate sobre la instrumentalización en el campo curricular para producir alternativas sin precedentes desde la autorreferencialidad, es decir, con prevalencia en la observación de segundo orden. (Tapiero y García, 2010, p. 3)

Asimismo, al tratar la configuración teórica del currículo neosistémico -TCN-, al referirse al contexto epistemológico de la TCN, dado que ésta

reconoce en la epistemología de la ciencia para develar el positivismo representado en la condición pseudosistémica o asistémica en el campo intelectual de la educación, en la especificidad del campo curricular. Se asume por campo intelectual de la educación, un saber especializado que constituye “posiciones a través de las cuales se establecen discursos y relaciones de poder con el campo pedagógico y con otros campos” (Díaz, 1993, 248)¹⁸⁴. (Tapiero y García, 2010, p. 3)

En tal circunstancia, podemos inferir que el concepto *campo curricular* no es un concepto central dentro de la producción de Tapiero y García; sin embargo, sí acude a él desde la producción escrita de otros autores, tal como aparece en las citas arriba registradas.

En la producción escrita de Tapiero y García (2010) y Tapiero (2013), se devela como propuesta la institución educativa como *sistema social* la cual aún no existe; y, por tanto, es necesario, construirla desde la investigación educativa y pedagógica; situación que implica abordar procesos de transformaciones en el campo de lo político-administrativo, lo pedagógico-didáctico y lo comunicacional. Este proceso de transformaciones se puede abordar mediante un Modelo de Desarrollo Institucional Integrado¹⁸⁵, lo cual comprende dos fases: una fase de concepción que implica la construcción de tres tipos de relaciones

¹⁸⁴ Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle.

¹⁸⁵ El MDII. “Es la condición *Sine – quanon* para la transformación de la escuela en un sistema social y su consolidación como institución escolar inteligente, como organización de conocimiento que ha superado el hacer empírico clásico y coevoluciona hacia una institución escolar que aprende a aprender.” (Tapiero y García, 2010, p. 151)

intersistémicas: la autorreferencial, la autopoietica y la interpenetrativa (Tapiero y García, 2010, pp. 154-182); y, otra fase, la ejecución de dicha concepción, mediante el desarrollo de los tres ejes de gestión: el eje político-administrativo, el eje pedagógico-didáctico y el eje comunicacional que al ser concebidos y desarrollados de manera interrelacionada, configuran la estructura organizacional de procesos del MDII (Tapiero y García, 2010, pp. 183-216). Ahora bien, la construcción del MDII requiere que emerja la autopoiesis institucional a partir de la investigación – acción¹⁸⁶; proceso que debe ser liderado por los docentes y los directivos de la institución, colegiadamente como trabajo colectivo y aprendizaje institucional generativo; dicho proceso se puede aplicar a través de cuatro momentos: 1. **La Preocupación temática**, la cual debe ser instalada en la funcionalidad de la configuración del currículo neosistémico como factor de desarrollo del MDII. 2. **La planeación**, proceso en el cual surgen por parte de los/as maestros/as "preocupaciones" o preguntas que han de tenerse en cuenta de manera organizada. 3. **La acción**, tiene que ver con ejecución del plan y observación de su desarrollo. 4. **La reflexión**, que como ejercicio de sistematización tensiona los requerimientos de la teorización. (Tapiero y García, 2010, pp. 217-231)

Ahora bien, de acuerdo con lo que revela la producción escrita sobre el currículo en Colombia, el currículo asistémico: se puede equiparar con el currículo agregado (Díaz, 1998; López, 1995,1996, 1997), refleja pertinencia débil en las relaciones universidad-sociedad (Malagón, 2013); es rígido, impersonal y excluyente fomentando prácticas instrumentales en deterioro de la formación humana (Goyes y Uscátegui, 2000); es parcelado asignaturista y cerrado (Munevar et al., 2009); no obstante, al mostrar su desacuerdo podríamos intuir que dichos autores/as están afines en la perspectiva habermasiana, mientras que la de Tapiero y García se inscriben en la perspectiva luhmanniana. Dicha producción, también devela que el discurso en clave neosistémica se constituye en un hito para refundar la escuela como sistema social donde la metateoría curricular neosistémica emerge para situarse en la comprensión y producción de conocimiento *no lineal*, en dónde la investigación-acción autopoietica se convierte en un apoyo vital.

¹⁸⁶ Los autores se apoyan en: Lewin, K. (1946). La investigación - acción y los problemas de las minorías. *La investigación - acción participativa. Inicios y desarrollos*. (pp. 13-24). Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Fals, O. (1980). La ciencia y el pueblo. Nuevas reflexiones. *La investigación - acción participativa. Inicios y desarrollos*. (pp. 65-84). Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Kemmis (1992), Mejorando la educación mediante la investigación - acción. *La investigación- acción participativa. Inicios y desarrollos* (pp. 175-204). Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. (2a. edi.) Madrid: Morata. -, S. (1992). Park, P. (1989). ¿Qué es la investigación - acción participativa? *Perspectivas teóricas y metodológicas. La investigación - acción participativa. Inicios y desarrollos*. (pp. 135-174). Santafé de Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.

Podemos apreciar entonces, que la producción escrita de Tapiero y García es innovadora en el sentido de rescatar y situar la escuela como sistema social hecho que trae consigo un giro a las concepciones con las cuales se viene pensando el currículo, emergiendo así la posibilidad del currículo neosistémico; en este horizonte, estos autores podemos situarlos en la perspectiva crítica, pero distanciados de los/as autores/as que visionan un proyecto educativo moderno a la luz de la teoría habermasiana.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

CAPÍTULO 9. LA RUTA DEL CURRÍCULO INTEGRADO: DOS MIRADAS PARA SU CONSTRUCCIÓN

9.1. Un modelo de currículo integrado para la educación superior. Raúl Ancízar Munévar Molina, Juan Carlos Yepes Ocampo, Pablo Emilio Gómez Díaz, Eduardo Pinzón Espinel, Flor Adelia Torres Hernández

9.1.1 El contexto de la producción escrita de Munévar *et al.* Éste se enmarca en la preocupación que emerge en el grupo investigador como consecuencia de la desarticulación entre las funciones sustantivas (docencia, investigación y extensión) de la Universidad de Caldas en la última década del siglo pasado; asimismo, se adolecía de acuerdos básicos que permitieran un armónico desarrollo curricular. Preocupación que surge ante la revisión del diagnóstico y las conclusiones de un seminario taller sobre planeación prospectiva (1995), sirviendo de apoyo también el Plan de Desarrollo Institucional (1997) (Munévar *et al.*, 2009, pp. 20-23). Plan de Desarrollo donde se registran algunos antecedentes como: las exigencias oficiales (Consejo Nacional de Acreditación -CNA-) y preocupaciones institucionales enmarcadas en factores acelerantes del proceso curricular, para abocar procesos de reforma curricular con fines de acreditación, exigencia que a su vez se constituyó en reto importante; el surgimiento de espacios para las primeras aplicaciones formales de nuclearización curricular como consecuencia del proceso de acreditación previa de los programas formadores de educadores; los primeros desarrollos de procesos de Integración curricular en forma de colectivos profesoriales en el Programa de Medicina Veterinaria y Zootecnia. (Munévar *et al.*, 2009, p. 26). Asimismo, el Plan de Desarrollo tiene en cuenta situaciones institucionales como las siguientes:

- Estructura rígida y desarticulada, en la que no se ha podido consolidar los departamentos académicos, conforme con las directrices del PEI.
- Carencia de procesos articuladores y facilitadores para el logro de los objetivos institucionales.
- Persisten planes de estudio: rígidos, obsoletos, poco pertinentes y escaso desarrollo curricular.

Situaciones que han incidido en la presencia de debilidades tanto en lo académico como en lo investigativo. Respecto de lo primero se resaltan: la desarticulación entre los programas de pre y post

grado y entre las funciones sustantivas de la universidad (investigación, docencia y extensión); el desequilibrio entre el nivel de formación y la producción académica de los/as docentes; la existencia de departamentos con precarios resultados académicos, con baja producción investigativa y poca proyección, lo que incide en la calidad de los programas; la concentración de la escasa producción intelectual en unos pocos profesores. En relación con la investigación se evidencia: poca relación con el sector externo, falta de tradición investigativa en la mayor parte de los departamentos, falta de compromisos estables por parte de un buen número de investigadores, bajo porcentaje de docentes con formación doctoral, insularidad y desarrollo irregular de los postgrados, apertura de programas de formación avanzada no atiende a los planes de acción de los departamentos, las necesidades regionales y el análisis de la demanda. (Universidad de Caldas, Plan de desarrollo, 1998)

9.1.2. La concepción de currículo en Munévar *et al.* Dentro de la producción escrita de Munévar *et al.* (2009), rescatamos la publicación producto de investigación denominada *Construcción de un modelo de currículo integrado para la educación superior. Un estudio de caso en la Universidad de Caldas* publicado en el año 2009; las definiciones que sobre currículo se registran en dicha producción aluden a currículo integrado, currículo abierto y proyecto educativo globalizador.

Primeramente definen el currículo así:

El currículo se refiere al conjunto integrado e integrador de intenciones y tendencias pedagógicas, valores, principios, criterios y procesos académicos, programas, planes de estudio, metodologías y demás estrategias y apoyos para la enseñanza y el aprendizaje, de tal manera que logre la misión institucional y se avance hacia la construcción del futuro viable y deseado, todo en cumplimiento de la Política Curricular Institucional (PCI) y el Plan Académico Institucional (PACI).

De manera detallada y esquemática, se entiende al currículo como resultado de un proceso que incluye:

- El análisis y reflexión sobre las características y necesidades del contexto, del educando y de la institución.

- La definición (tanto explícita como implícita) de los fines y objetivos educativos.
- La especificación de los medios y procedimientos propuestos para signar racionalmente los recursos humanos, materiales, informativos, financieros, temporales y organizativos. (Munévar *et al.*, 2009, p. 31)

Se visibiliza en el anterior concepto la vinculación currículo y pedagogía, pero se nota a la pedagogía incluida en el currículo, como se deja ver en la expresión “El currículo se refiere al conjunto integrado e integrador de intenciones y tendencias pedagógicas” por una parte; y, por la otra, da la sensación de que el currículo es pedagogía lo cual se aprecia en la misma expresión ya referida, “conjunto integrado ... de intenciones y tendencias pedagógicas”, lo que llevaría a confusión de estas dos disciplinas las cuales tienen ya una historia, unos saberes que les son propios, producciones académicas y grupos de investigación tanto a nivel internacional como nacional. La segunda parte, en la cual se da un concepto “detallado y esquemático”, tiene mucha coincidencia con el Proyecto Educativo Institucional propuesto por el MEN cuya formulación comprende los componentes: teleológico, pedagógico, administrativo-financiero y comunitario (faltaría este último); se observa además, la ausencia de un trabajo participativo e investigativo dejando así un sabor muy normativo en su concepción.

Los/as autores/as hacen una semblanza sobre el currículo universitario enfatizando en el ser y el deber ser del mismo y en algunas de sus argumentaciones acuden a Bernstein¹⁸⁷ cuando se refieren al principio de clasificación

De acuerdo con los planteamientos de Bemstein, se acepta la existencia de una "clasificación fuerte", que distingue y caracteriza a los que producen cultura, los que transmiten cultura y los que adquieren cultura. El docente universitario es percibido generalmente como integrante de una sola de tales categorías, o como un apéndice del proceso curricular y no como un elemento en, desde y dentro del conocimiento. (Munévar, *et al.*, 2009, p. 33)

¹⁸⁷ BERNSTEIN, B. On the classification and framing of educational knowledge. In M.F.D. Young (Ed), knowledge and control: New directions for the sociology of education. Collier-McMillan. London. 1971.

En este apartado se coligen varias tensiones que tienen que ver con la manera sobre cómo se está desarrollando el currículo y con el deber ser del mismo. Aquí registramos algunas de ellas:

- el favorecimiento de la realización de modelos curriculares académicos, enciclopédicos y de colección, privilegiando una cultura del saber disciplinar en contraposición de una cultura interdisciplinar y transdisciplinar que enfatice una cultura de la integración.
- los procesos pedagógicos se sustentan en la autoridad incuestionable del maestro, empleando como método de enseñanza la exposición oral tradicional, desplazando así la participación del estudiante la problemática inherente al aprendizaje;
- en tal sentido, es menester superar el esquema del currículo agregado, para favorecer estructuras curriculares con criterio de integralidad. (Munévar *et al.*, 2009, pp. 32-35)

Munévar *et al.* (2009), al referirse a la evolución del currículo lo hace desde diversos/as autores/as:

- D.J. Clandini y F.M. Connelly¹⁸⁸ invitan a asumir el currículum como un curso de vida y a desarrollar un lenguaje teórico acorde con la práctica.
- Expresan que para comprender el currículo es necesario conocer los trabajos de W. Pinar, W. Schubert, D. F. Walker y P. W. Jackson (editor de la AERA) y de la región hispanoamericana autores como: Gimeno Sacristán, A. Pérez, A. Díaz Barriga, V. Benedito, J. Contreras, A. Esteberanz, J.F. Angulo, N. Blanco y A. Bolívar.
- S. Kemmis: referente a las teorías: técnica, práctica y crítica.
- Fernández¹⁸⁹, "la realidad social no es algo que exista y pueda ser conocida con independencia de quien quiera conocerla, sino que es una realidad subjetiva, construida y sostenida por medio de los significados y los actos individuales".

De igual manera al presentar los modelos curriculares: tecnológicos, deliberativos y críticos se apoyan en los siguientes autores: en Tyler¹⁹⁰, respecto de los modelos tecnológicos; Schwab¹⁹¹, Walker¹⁹² y

¹⁸⁸ No aparece en la bibliografía.

¹⁸⁹ No aparece en la bibliografía.

¹⁹⁰ TYLER, R. Basic principles of curriculum and instruction. University of Chicago press. Chicago. 1949.

Stenhouse¹⁹³ en relación con los modelos deliberativos; y, Carr y Kemmis¹⁹⁴, referente a los modelos críticos.

Más adelante, el grupo presenta la definición de *Currículo Integrado Universitario*.

Se entiende por currículo integrado al conjunto armónico, articulado, ordenado, dinámico y productivo de acciones docentes, investigativas y proyectivas que permiten entender la Universidad como un "sistema abierto" que produce, envía, recibe, interpreta y amplifica información, con el fin de armonizar sus dimensiones axiológica y teleológica.

El currículo así concebido contribuye a la formación en valores, métodos y principios de acción, según el estado del arte de cada disciplina o profesión, y propende por la formación integral del estudiante, iluminado por la misión institucional y los objetivos que se haya planteado cada programa académico en particular. (Munévar *et al.*, 2009, p. 69)

En esta definición se observa la integración de las tres funciones sustantivas de la universidad -docencia-investigación-proyección- en consonancia con las dimensiones axiológica y teleológica para ofrecer una formación integral a los estudiantes; sin embargo, se nota ausencia de participación de la comunidad universitaria.

La tercera definición sobre currículo del grupo, se refiere al *currículo abierto* que es concebido

como tendencia curricular, de manera que todo el modelo tenga claras improntas de apertura, integralidad y transversalidad.

¹⁹¹ SCHWAB, J.J. Structure of disciplines: meanings and significances. In G. W. Ford & L. Pugno (Eds.). The structure of knowledge and the curriculum. Randy Mac Nally. Chicago. 1964.

¹⁹² No está en la bibliografía.

¹⁹³ STENHOUSE, Lawrence. Investigación y desarrollo del currículo. Morata. Madrid. 1984. STENHOUSE, Lawrence. La investigación como base de la enseñanza. Morata. Madrid. 1993.

¹⁹⁴ Carr, W. y Kemmis, S. 1988. Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona: Martínez Roca.

El currículo abierto constituye un modelo crítico y una forma de superar los modelos rígidos, descontextualizados, desarticulados y agregados. Actualmente se enfatiza en la necesidad de que en el diseño y desarrollo del currículo, se expliciten intenciones y aplicaciones de apertura, la cual implica atender a una serie de visiones y cambios que permitan un proceso académico administrativo pertinente y relevante. Incluye apertura en las intenciones y criterios pedagógicos, en las metas y estrategias didácticas, en lo académico y lo administrativo, en tiempos y espacios, pero ante todo en las ideas y actitudes de directivos, administradores, profesores y estudiantes.

El currículo abierto, al cual se inscribe también el currículo integrado, se puede definir desde sus características: la flexibilidad, la contextualización, la mirada integral del conocimiento y la direccionalidad hacia el aprendizaje. (Munévar *et al.*, 2009, p. 74)

Aquí se aprecia una ruptura con el currículo parcelado asignaturista y cerrado, y el grupo es claro en afirmar que esta concepción se enmarca en un modelo crítico; para lo cual se apoya en S. Kemmis¹⁹⁵, Carr y Kemmis¹⁹⁶ y Taggart¹⁹⁷, rescatando los principios de dicha teoría:

- Utilizar las categorías interpretativas de los docentes.
- Suministrar los medios para distinguir las interpretaciones ideológicamente distorsionadas de las que no lo están, además de proporcionar alguna información acerca de cómo superar el conocimiento distorsionado.
- Tratar de identificar aquellos aspectos del orden social que frustran la búsqueda de fines racionales, y ofrecer explicaciones teóricas mediante las cuales los enseñantes logren eliminar o superar tales aspectos.
- Reconocer que su esencia es práctica, en el sentido que su visión de la educación está determinada por la manera en que se relaciona con la práctica. (Munévar *et al.*, 2009, pp. 41-42)

¹⁹⁵ Kemmis, S (1993). El currículo más allá de la teoría de la reproducción. Morata. Madrid.

¹⁹⁶ No referenciado en la bibliografía.

¹⁹⁷ No referenciado en la bibliografía.

Proceso que va acompañado de la estrategia investigación–acción, partiendo de inquietudes como las siguientes: *¿qué está sucediendo?, ¿en qué sentido esto es problemático?, ¿qué puedo hacer yo al respecto?* (S. Kemmis y R. Mc Taggart) citado por Munévar *et al.* (2009, pp. 45-46)

La cuarta definición de currículo, emerge en la propuesta en el tema *currículo abierto*, tiene *direccionalidad hacia el aprendizaje* que aparece registrada así:

El currículo debe entenderse como un proyecto educativo globalizador a partir del cual se propicia el desarrollo personal y social del individuo en sus diferentes facetas. Esto supone una transformación en las relaciones pedagógicas, ya que el estudiante trae consigo toda su historia personal matizada por la cultura y cuya educación debe conectar sus conceptos culturales de forma espontánea con los nuevos conceptos (saberes, ciencias, disciplinas...) que necesariamente serán desarrollados de manera integradora y no fragmentada en asignaturas. Así, los individuos van construyendo continuamente su conocimiento al relacionar lo que ya tienen en su mapa cognitivo y su bagaje cultural, con lo que adquieren académicamente. (Munévar *et al.*, 2009, p. 79)

En este nuevo concepto de currículo aparecen tres elementos o por lo menos se hacen más visibles: *proyecto educativo globalizador*, *cultura* y *la participación* del estudiante, ya que éste va construyendo su propia ruta de conocimiento.

Mirado en conjunto los conceptos de currículo, observamos la distancia de los/as autores/as con el currículo tradicional universitario y el proceso por ellos/as desarrollado hasta llegar a la propuesta de un currículo abierto e integrado que situado en perspectiva teórica posibilita un trabajo más interdisciplinario y transdisciplinario y más protagonismo del estudiante.

9.1.3. La concepción de Campo curricular en Munévar *et al.* El concepto de *campo curricular* aparece de manera marginal en la producción escrita del grupo tal como se puede apreciar en las siguientes citas: “Para hacer referencia a las teorías curriculares, es necesario partir de la comprensión frente a la pluralidad conceptual, que en relación con este complejo campo...”. (Munévar *et al.*, 2009, pp. 37)

También hacen mención al currículo como campo de estudio y en este podemos “encontrar tres bloques de teorías: teorías de la educación y la enseñanza, teorías de la instrucción y teorías sobre el currículo.” (Munévar *et al.*, 2009, pp. 38). Las primeras, tuvieron su auge en la década del setenta predominando así la epistemología positivista y en consecuencia una "adecuada" teoría de la educación tendría que ver con la formulación y comprobación de hipótesis confirmadas por observación y con la certeza de ser irrefutables y explicables; las segundas, relacionadas con la adquisición del aprendizaje desarrollando las conductas y estructuras cognitivas de los estudiantes a partir del estímulo respuesta y tienen en cuenta la adquisición, extinción, inhibición y transferencia; y el tercer bloque, está relacionado con la elaboración de teoría curricular a partir de una planificación, desarrollo, implementación y evaluación del currículo.

Dado que los/as autores/as al referirse a la expresión campo de estudio, no acuden a ningún autor/a de dónde procede dicha expresión; en otras palabras, ¿quiénes conceptúan el currículo como campo de estudio?, expresamos que este concepto puede ser atribuible a Jackson (1992) como podemos apreciarlo en Esteberanz (1999)

Jackson (1992) al revisar los escritos sobre el curriculum, múltiples en los últimos cincuenta años, considera que hay dos maneras fundamentales de concebir el curriculum: una estricta, y entonces hace referencia a las materias o contenidos que deben incluirse en el curriculum, con un consiguiente detalle y tecnicismo en cuanto a su definición o descripción; y otra amplia, que se preocupa sobre todo de cómo se construyen teorías sobre el curriculum, de sus principios, o de cuál es el estatus del curriculum como campo de estudio; es como una mirada a distancia. (p.147)

Si bien es cierto que refieren las expresiones campo y campo de estudio, se intuye que es en relación al campo del currículo; sin embargo, el grupo no presenta ninguna definición ni concepto al respecto, situación que lo deja en deuda con la apropiación y profundidad al concepto del campo del currículo.

Ahora bien, Munévar *et al.* (2009, pp. 69-104) proponen: un modelo pedagógico REFLEXIVO TRANSFORMATIVO, que se sustenta en:

- **Un currículo abierto**¹⁹⁸, e **integrado**, que como modelo crítico supera los modelos rígidos, descontextualizados, desarticulados y agregados; dicho currículo se caracteriza por ser: flexible, contextualizado, integral y dirigido hacia el aprendizaje.
- **Unas ideas fuerza**, que consisten en integrar: lo científico, lo humano y lo social; la formación, información y creación; la docencia, investigación y extensión; la transversalidad¹⁹⁹; los aprendizajes significativos²⁰⁰; las escuelas de pensamiento; la universidad y el entorno; la acción profesor- estudiante.
- **Una operativización del modelo que comprende**: los niveles político, operativo, normativo; el plan de estudios; la departamentalización, el núcleo académico²⁰¹ y la nuclearización²⁰²; el modelo, la política curricular y la estructura orgánica; la evaluación en el modelo (un proceso complejo y dinámico).

Finalmente, precisa decir que los/as autores/as critican el currículo tradicional universitario establecido desde hace varios siglos y la inconformidad los llevó a realizar este proceso investigativo como fruto del cual presentan una propuesta de currículo integrado para la Educación Superior en perspectiva crítica;

¹⁹⁸ En esta parte se apoyan en: Díaz Barriga. Ensayos sobre problemática curricular. Editorial Trillas. México D.F. 1986 y Tendencias e innovaciones curriculares en la educación superior. En: Revista de Educación superior. Vol.18 N° 71. México D.F. 1989; Conferencia Mundial sobre Educación para todos, realizada en Jomtien, 1990; Coraggio. Desarrollo humano, Economía popular y Educación. Aique Grupo editor. Buenos Aires, 1992; Cajamarca. Aprender a educarse, ser y obrar. Bogotá. Editora Géminis, 1994. pág 84.

¹⁹⁹ Se apoya en: Ontoria. Mapas conceptuales. Una técnica para aprender. p.14 Narcea, Madrid. 1994. Y Blanco 1982 (no aparece en la bibliografía).

²⁰⁰ La idea fuerza de los aprendizajes significativos es fundamentado desde: 1. Blanco (1982) "la modificación de la conducta que afecta toda la personalidad del estudiante y que seguirá activa en él, como modelo de la resolución de futuras experiencias, también importantes en su vida, facilitando su tendencia al desarrollo y crecimiento personal - social". (Munévar et al., 2009, p. 89). 2. ONTORIA. "El aprendizaje es un proceso de desarrollo de insights o estructuras significativas. Se identifica con conocer, definido como comprensión del significado. De ahí que cuando existe una vacilación o duda en el aprendizaje, no se ha comprendido plenamente". Munévar *et al.*, 2009, p. 89). ONTORIA, Antonio. Mapas conceptuales. Una técnica para aprender. p.14 Narcea, Madrid. 1994. 3. AUSUBEL, D., NOVAK, J.D. y HANESIAN, H. Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Edit. Trillas. México D.F. 1978. AUSUBEL, D.P. Some psychological aspects of the structure of knowledge. In S. Elmn. (Ed). Education and the structure of knowledge, (pp. 220-262) Randy Mc Nally. Chicago. 1964. AUSUBEL, D. P.. Educational psychology: a cognitive view. Holt, Rinehart Winston. 1968 VERLEE, 1986. No aparece en la bibliografía. y 5. NIKERSON y PERKINS, 1990. No aparece en la bibliografía.

²⁰¹ "Si entendemos el NÚCLEO como escenario académico, punto de encuentro de las disciplinas y saberes profesionales, que puede ser abordado teniendo en cuenta un eje identificado como tema o problema propios de una profesión o disciplina y que incluye estrategias y tareas docentes, investigativas y de extensión, la nuclearización se refiere a la estructuración y desarrollo del plan de estudios de un programa académico, mediante la estrategia de núcleos temáticos o problemáticos." (Ávila Penagos, 1988) citado por Munévar *et al.*, (2009, p. 104)

²⁰² Rafael Ávila Penagos. La Universidad: lugar cultural de las disciplinas y de las profesiones. Colección pedagogía Siglo XXI. 1988.

como consecuencia, podemos manifestar que dichos/as autores/as (Munévar *et al.*) están situados en el paradigma crítico.

9.2. La comprensión de la formación humana. Beatriz Marín Londoño y Gonzalo Tamayo Giraldo.

9.2.1 El contexto en la producción escrita de Marín y Tamayo. El contexto de la producción escrita de Marín y Tamayo (2008) se configura en la relación *Formación - Ser-Humano*; relación, que lleva a preocuparse e interrogarse por el *ser humano* y por las implicaciones, compromisos y responsabilidades derivadas de la noción de *formación humana*. Pero, ¿por qué es preocupante la formación del ser humano?, inquietud que obedece y emerge ante la “formabilidad” del ser humano, dado que éste

no nace determinado sino que determina y se determina a lo largo de su vida. Resalta, entonces, la apertura del ser humano como ser que antes que ser, deviene, se transforma, se forma. La formabilidad no se tiene, sino que es condición para que haya formación y, por tanto, para que se pueda dar aquella a través de la educación. Dicho de otra manera, si el ser humano no fuera formable la educación no lograría ningún tipo de efecto y carecería de sentido. (Runge y Garcés, 2011, p.17)

En consecuencia, dada nuestra perfectibilidad debido a que somos seres incompletos, se debe brindar al ser humano una “educación edificante, integral, sugerente,... constante, general, y en todo el pleno de la palabra, humana”. (Marín y Tamayo, 2008, p. 35)

Marín y Tamayo (2008) presentan una síntesis histórica relacionada con el concepto de formación en las diferentes culturas, iniciando con la edad antigua (Grecia y Roma) época en la cual la formación se visibilizaba de manera externa mostrada por la fortaleza corporal del hombre, ya que se creía “que en un cuerpo bien formado habitaba un alma bien desarrollada” (Marín y Tamayo, 2008, p. 23), la cultura espartana es un muy buen ejemplo de lo anterior; por el contrario, la *Paideia*²⁰³, nos muestra una cultura

²⁰³ Cita de los/as autores/as: “Término griego que connota la educación y la formación del hombre con base en lo espiritual, las letras, la poesía, la retórica, la historia y la filosofía. Podrá observarse que éstas son disciplinas que estudian al hombre (o tienen que ver con él) en lo que tiene de más específico; por esto resultan ser las más buscadas cuando se precisa conocer la naturaleza peculiar del ser humano, tanto para incrementarla como para potenciarla.” (Marín y Tamayo, 2008, p. 23)

diferente en donde son imprescindibles las artes y la retórica en la formación del hombre, dado que en la filosofía socrático-platónica, el cultivo del alma se hacía fundamental. Ahora bien, en la Edad Media surge la preocupación en el horizonte de un ser humano que pueda formarse para alcanzar lo divino; en otras palabras, existe la preocupación por la fortaleza interna del ser humano ante las excitaciones e incentivos que el mundo le provee. Situándonos en el periodo del renacimiento,

entendido como el pensamiento que surgió de la circunstancia histórica en la que se reunió, el pensamiento helénico y romano, la tradición griega y el cristianismo, posibilitó, la configuración de un ideal humanista de la paideia. Se trató de la nueva paideia enraizada en la teología, cuyo mejor exponente fue Erasmo de Rotterdam. (Venegas, 2004, p. 28)

En Erasmo de Roterdam, encontramos al ideólogo que posibilita desde su obra, acercarnos al referente conceptual del concepto 'formación', noción que subyace en sus planteamientos educativos humanistas, y que se constatan en las obras: Educación del Príncipe Cristiano, el Enchiridión o Manual del Caballero Cristiano y De cómo los niños han de ser precozmente iniciados en la piedad y en las buenas letras. (Venegas, 2004, p. 29)

Es en la modernidad que el concepto formación toma el giro esperado puesto que, el ser humano se sitúa como centro de discusión y la razón adquiere una relevancia tal, que puede fundar, construir, y re-construir el mundo. En esta parte los/as autores/as se apoyan en Gadamer (2003)

"La formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de la cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre. (p.39)

"... lo incorporado en la formación no es como un medio que haya perdido su función. En la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda. Formación es un concepto genuinamente histórico, y precisamente de este carácter histórico de la "conservación" es de lo que se trata en la ciencias del espíritu". (p. 40) citado por Marín y Tamayo (2008, pp. 28-29)

Así, formación y sujeto humano en el mundo de hoy no se perciben separados, son inherentes, son consustanciales; por tanto, el ser humano vive procesos: a) de internalización, que “constituye la base, primero, para la comprensión de los propios semejantes y, segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social” (Berger y Luckmann, 2003, p. 163); y, b) de externalización, que se da en el contexto habitado por otros en relación, en tanto que es expuesto a la expresión de su ser en el mundo.

9.2.2 El concepto de currículo en la producción escrita de Marín y Tamayo. De acuerdo con el contexto anterior, los/as autores/as comienzan a esbozar los primeros trazos del concepto de currículo como

la apuesta (enunciada y puesta en acción) de una idea educativa. Estamos diciendo entonces que él mismo es el reflejo de las concepciones que una comunidad educativa posee sobre la formación humana. Es decir, que las instituciones o comunidades educativas teorizan y comparten comprensiones acerca de la sociedad, la cultura, la pedagogía, el conocimiento (en consecuencia sus formas de producción, enseñanza y su aprendizaje) y que el currículo es la manera de llevar a la acción dichas concepciones, siempre con el ánimo constante de revisiones y recontextualizaciones de lo hecho. (Marín y Tamayo, 2008, p. 20)

Boceto que en primera instancia llama la atención por: a) estar en coherencia con el horizonte de la formación humana; b) ser abierto a la participación de la comunidad educativa; y c) constituirse en el vehículo para materializar las concepciones de la comunidad. En este sentido, el currículo es “el interrogante permanente que acompaña la incertidumbre de la formación humana en un contexto particular, orientado con base en perspectivas globales, generales y en constante movimiento” (Marín y Tamayo, 2008, p. 20). Situación que muestra al currículo como algo no fijado, determinado, sino fundado en la incertidumbre de la formación humana a la luz de la particularidad de los contextos que lo afectan, porque desde allí se articulan las ideas, conocimientos, actuaciones que reflejan una noción de sujeto, de disciplina y de sociedad. (Marín y Tamayo, 2008)

En este horizonte, el boceto toma cuerpo de modelo curricular y éste “se fundamenta en una concepción educativa que incluye elaboraciones particulares sobre el ser humano, la sociedad, la formación, la cultura y la ciencia” (Marín y Tamayo, 2008, p. 44). Escenario que implica “que todo currículo parta de la abstracción (deducción) y permita un despliegue hacia la realidad específica vivida por sus actores (inducción)” (Marín y Tamayo, 2008, p. 45); porque el currículo conduce a los actores educativos al manejo estratégico e implementación de las ideas previamente pensadas, más el ajuste de ellas al contexto (Marín y Tamayo, 2008, p. 45). En estas circunstancias el currículo

es la expresión de un proyecto humano, es un camino que vislumbra horizontes para la estructuración de un ser humano proyecto y realidad, que se alimenta de expectativas nacionales, regionales y locales, de la visión y relación global en materia de ciencia y tecnología. (Marín y Tamayo, 2008, p. 47)

Bajo este marco los/as autores/as entran en desacuerdo con la concepción reducida de planes de estudio, de diseño o de un proceso netamente operativo e instrumental al darle la dimensión al currículo de proyecto humano, no aislado sino en comunión con la sociedad, la cultura y la ciencia; además, asumen lo curricular como praxis social y los espacios donde circula el conocimiento son los escenarios en los cuales actúan los actores como constructores de cultura. Se colige entonces signos de articulación y encuentro con Malagón al concebir el currículo como praxis social.

Ahora bien, de acuerdo con los/as autores/as, hablar de currículo implica apropiarse de cuatro componentes: *gnoseológico*, *ontológico*, *educativo* y *socio-cultural*. Lo primero, está relacionado con el conocimiento, el discurso inherente a la profesión o disciplina, como se organiza y regula; lo segundo, por cuanto se interroga por el ser humano que constituye y transforma la perspectiva curricular que orienta el desarrollo de la movilización de la apuesta curricular, de ahí que se exprese en las formas de relación, valores, conductas y carácter; lo tercero, “que fundamenta la operacionalización, organización y administración de la perspectiva curricular en un programa de formación a través de las posturas filosóficas, pedagógicas y didácticas”; y lo cuarto, tiene que ver con la interpretación que hace el currículo de la sociedad y ello connota el surgimiento de la política “como condición necesaria, por un lado para su

análisis, y por otro, para su vivencia, esto es, el currículo es esencialmente político²⁰⁴ y deliberadamente histórico." (Marín y Tamayo, 2008, pp. 47-48)

Marín y Tamayo (2008), toman distancia del currículo agregado, fragmentado, reducido (plan de estudios) y conceptúan el currículo desde una perspectiva integrada que lo concibe como

un objeto simbólico y significativo, que posee una existencia viva, se encarna en lenguajes, palabras, textos, imágenes, debates e incluso juegos, por lo que es fácilmente analogable a metáforas de diverso orden... Metáforas que alimentan su interés por la relación (de semejanza y diferencia) entre saberes problémicos, quienes los producen y sus efectos potenciales. (Marín y Tamayo, 2008, p. 51)

En este concepto de currículo los/as autores/as se apoyan en: (Bruner, 1990)²⁰⁵ para quien lo simbólico y significativo del currículo obedece a signos, referentes, intérpretes y a las representaciones mediadoras del mundo; Guarín (2002)²⁰⁶ que afirma: "la ciencia se enseña del mismo modo que se produce", esto es, la ciencia se enseña a partir de problematizar el propio conocimiento; Magendzo (1993)²⁰⁷ de este autor toman el concepto de currículo problémico: "El currículo problémico aborda una visión integradora político social del conocimiento, que tiene en cuenta los conflictos, tensiones, preguntas, cuestionamientos, incertidumbres e imprecisiones susceptibles de transformación permanente en una realidad altamente cambiante" (Marín y Tamayo, 2008, p. 53); Gutiérrez (2005)²⁰⁸, quien propone pensar el currículo desde la investigación para construirlo y transformarlo permanentemente ante la necesidad de responderle a la

²⁰⁴ Cita de Marín y Tamayo (2008, p. 48). "Para H. Arendt (1993) la política implica: "una necesidad ineludible para la vida humana, tanto individual como social. Puesto que el hombre no es autárquico, sino que depende en su existencia de otros, el cuidado de ésta debe concernir a todos, sin lo cual la convivencia sería imposible. Misión y fin de la política es asegurar la vida en el sentido más amplio". Arendt, Hannah. Vida activa y condición humana, capítulo 1. En *La condición humana*. Barcelona: Editorial Paidós, Surcos 15, pp. 35-49. Recuperado el 6 de octubre de 2015 de <http://www.sumak.cl/2AutoryExp/Varios/HANNAH%20ARENDR%20La%20condicion%20humana.pdf>

²⁰⁵ Bruner, J. (1990) *Actos de Significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid. Alianza Ed. S.A.

²⁰⁶ Guarín, G. (2003). *Lectura Académica del Marco teórico de la Facultad de Psicología de la [Universidad Católica Popular de Risaralda]*. Documento interno. Pereira.

²⁰⁷ Magendzo, A. (1993). *Currículo, Educación para la Democracia en la Modernidad. Programa Interdisciplinario de Investigación Educativa*. Colombia.

²⁰⁸ Gutiérrez, M.C (2005). *Formación en Currículo Integrado e Interdisciplinario*. Universidad Católica Popular del Risaralda. Pereira

problemática y “apostarle al nuevo proyecto de humanidad y ciudadanía para el siglo XXI, el de la Educación y el Conocimiento” citado por Marín y Tamayo (2001, p. 69)

Además, en Kemmis²⁰⁹ y Díaz Barriga²¹⁰, quienes en su perspectiva crítica abordan el enfoque del “Currículum investigativo o problémico”. (Marín y Tamayo, 2008, pp. 51-53)

9.2.3 El concepto de campo curricular en la producción escrita de Marín y Tamayo. En este apartado los/as autores/as refieren las expresiones: campo de conocimiento, campo de saber, campo curricular.

Pensar el currículo como campo de conocimiento permite visibilizarlo en relación con la pedagogía y la educación campos que aportan en su fundamentación, debido a que posibilita preguntarse ¿cómo educamos?, ¿a quién educamos?, emerge la preocupación de interrogarse “por el ser humano, por su proceso de humanización y su mundo, por la noción de Formación Humana, sus implicaciones, compromisos y responsabilidades” (Marín y Tamayo, 2008, p.16). Mirado así, el currículo es un intento de respuesta a la organización de dicho campo de conocimiento, perfilándolo específicamente desde una apuesta por un currículo problémico cuyo principal propósito es trabajar sobre problemas fundantes a fin de evitar que desde los proyectos educativos continúen con sus pretensiones tradicionales de transmitir y perpetuar un campo del conocimiento. (Marín y Tamayo, 2008)

Organización que en perspectiva al campo en cuestión, motiva a la comunidad académica que está construyendo el currículo a debatir preguntas como:

- ¿Cuáles son los grandes problemas que históricamente dicho campo del conocimiento intenta resolver?
- ¿Cuáles son las principales perspectivas teóricas?
- ¿Cuáles son los conocimientos básicos que propician un acercamiento fundamentador al campo del conocimiento?

²⁰⁹ Kemmis, S. (1998). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Ed. Morata.

²¹⁰ Díaz Barriga, F. (1997). *Aproximaciones metodológicas al diseño curricular: hacia una propuesta integral*. En Tecnología y Comunicación Educativa. Vol. No. 21.

- ¿Cuáles son algunas de las relaciones interdisciplinarias que alimentan su reflexión interna?
- ¿Cuáles son las principales aplicaciones y metodologías propias que el campo del conocimiento ha desarrollado?
- ¿Cómo se problematiza y desarrolla este campo del conocimiento? (Marín y Tamayo, 2008, p. 76)

Campo de conocimiento cuyos marcos de referencia en versión científica y contemporánea devienen su construcción debido a que

siendo un currículo un fluído de lenguajes y un encuentro de culturas, propicia las condiciones para la elaboración de debates, disensos, consensos, definiciones y problematizaciones, proponiendo diversos, disímiles y en ocasiones incompatibles versiones teóricas sobre los fenómenos que intenta leer. Pero suele ocurrir que la comunidad académica tiende a identificarse y por tanto adquiere una postura homogénea en torno a la noción del objeto de estudio disciplinar. (Marín y Tamayo, 2008, pp. 71-72)

Objeto de estudio disciplinar, que podemos entrever desde el concepto de disciplina propuesto por los/as autores/as.

Entendemos una disciplina como un espacio estructurado de problemas u objetos de estudio relativamente comunes, relevantes para la formación dentro del campo de saber específico y de la actuación profesional en contexto; entonces la formación disciplinaria, se referirá a la apropiación de modalidades de argumentación de un conocimiento y a la comprensión de su objeto, de sus modos de acceso intradisciplinar y de sus relaciones con macro y microcontextos. (Marín y Tamayo, 2008, p. 43)

En lo relacionado con la expresión “campo de saber”, la develamos de la anterior cita cuando los/as autores/as se refieren al “campo de saber específico” y percibimos que para este caso es el currículo, que en perspectiva problémica es observado en espacios más amplios y en relación con otros saberes, por cuanto el componente educativo al ser escenario de problematizaciones derrumba la verticalidad del modelo por objetivos, al tiempo que posibilita la diferenciación en la formación de sujetos humanos, porque

participan activamente en el programa curricular problémico (Marín y Tamayo, 2008). Así, reconocen que el campo curricular es un espacio en dónde fluyen escenarios problemáticos, inciertos, cambiantes, amorfos en los que convergen “una serie de factores que deben ser dialectizados con el fin de otorgar movimiento claro en los reconocimientos de demandas, actividades, procesos, regularidades y transformaciones curriculares.” (Marín y Tamayo, 2008, pp. 53-54)

Una vez analizada la producción escrita de Marín y Tamayo (2008), observamos que le apuesta a pensar y hacer realidad la relación *formación-ser humano*, para lo cual propone un *currículo integrado y problémico* que se caracteriza por su: “flexibilidad y electividad, relación dialéctica entre teoría y práctica, interdisciplinariedad, colectividad académica, problematización que genera investigación”. (Marín y Tamayo, 2008, p.56)

Características que le posibilitan conformar una estructura curricular integrada y problémica a partir de los siguientes elementos: un propósito de formación centrado en el sujeto y consensuado con la comunidad académica; pensar las competencias en perspectiva cultural mediante un proceso investigativo y crítico; núcleos epistémicos y temáticos apalancados en los colectivos académicos; organización de los saberes por núcleos problémicos; la práctica social como contexto de aprendizaje. (Marín y Tamayo, 2008)

El currículo integrado y problémico al concebirse como un espacio de relación, abierto participativo, interdisciplinar, e investigativo preocupado por contribuir a la formación de seres humanos en comunidad, es contrario al currículo que se proclama desde el discurso curricular oficial, debido a que se instala en la teoría curricular sociocrítica y desde allí toma distancia del currículo informado por el interés técnico que subyace a la propuesta curricular del MEN. En este horizonte, se precisa que los/as autores/as se inscriben en una perspectiva sociocrítica y a partir de la propuesta *currículo integrado y problémico* le apuestan a seguir soñando en un modelo curricular que haga realidad teoría-práctica pensando la relación formación-ser humano.

CAPÍTULO 10. LA RUTA CARIBEÑA. REYNALDO MORA MORA

10.1 El Contexto en la producción escrita de Reynaldo Mora Mora

El contexto de la obra de Mora (2012) se deduce del concepto de formación y los paradigmas francés, alemán, anglosajón y panlatinoamericano.

El concepto de formación: eje para la transformación de la sociedad. El autor parte de reconocer la importancia y responsabilidad que tienen las instituciones educativas en liderar la transformación de la sociedad, proceso en el cual sigue siendo central el concepto de formación dado que como seres humanos seguimos siendo siempre, seres perfectibles. Para afrontar dicha situación el Estado colombiano ha considerado a dichas instituciones como las palancas para liderar estrategias dirigidas hacia “el perfeccionamiento de la dignidad del ser humano en consonancia con los grandes paradigmas de la educación” siendo clave en este aspecto el concepto de formación, el cual está ligado a la categoría central, la de la formación integral. (Mora, 2012, p. 63)

En este sentido, la formación pasa a ser el marco adecuado para dirimir las relaciones con la sociedad acorde con sus demandas; situación que implica desarrollar un currículo pertinente tanto para la comunidad educativa como para la sociedad en general; así, una vez más se pone en evidencia por trayectoria histórica y comparación en lo educativo, que las sociedades han acertado en comprender e interiorizar el concepto de formación para propugnar por una transformación el ser humano para alcanzar una sociedad más humana.

El paradigma²¹¹ francés: una propuesta para la educabilidad del ser en el currículo. Para la presentación de este paradigma el autor acude a la producción escrita de Zambrano (2001, 2002, 2010)²¹². Paradigma que aclara desde el plano teórico y ético los conflictos generados por los interrogantes, “¿por qué formar?, ¿por

²¹¹ Mora (2012, p. 71) retoma el concepto de paradigma propuesto por Román (199) “paradigma es un modelo teórico para hacer ciencia e interpretar la práctica derivada de la ciencia, Y más concreto, paradigma educativo es un modelo teórico de la educación para hacer ciencia educativa e interpretar la práctica educativa.”

²¹² Zambrano, A. (2001) *La Mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro*. Santiago de Cali: Artes Gráficas del Valle. Zambrano, A. (2002). *Pedagogía, educabilidad y formación*. Santiago de Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica. Zambrano, A. (2010). *Los hilos de la palabra: Pedagogía y Didáctica*. Bogotá: Editorial Magisterio.

qué educar?” que lleva a situarse en los posibles significados de la pregunta por una parte, y por la otra, a los niveles del discurso en donde se instalan las posibles respuestas. Tales inquietudes pueden ser interpretadas como: ¿por qué la formación es una categoría sustantiva en la construcción de una sociedad?, y ¿por qué la formación es consustancial con la categoría de educación?; preguntas que comprometen al Estado, la sociedad y la familia en primera instancia y en segunda instancia, por ser un “problema filosófico que admite respuestas de carácter ético-políticas formuladas mediante proposiciones normativas que se plasman en los fines estatales, como verdades aceptables y justas”. (Mora, 2012, p. 71-72)

De igual forma, el “*Paradigma Francés de la Educación y la Formación*” se identifica como un discurso ético en donde la educabilidad del ser humano y los fines por la formación son esenciales y asumidos por la sociedad en el horizonte de formar al ser humano. Dos conceptos son importantes para comprender este paradigma: la educación y la formación. Respecto de la primera, “se encuentra del lado de la ética, del lado de lo que parece ser digno de ser alcanzado por la persona.” Charles Hadji, en Zambrano (2002) citado por Mora (2012, p. 75); en tanto que la formación, nos indica la capacidad del ser humano para ser formado dada su naturaleza de perfectibilidad. Así desde este paradigma “la educabilidad del ser puede comprenderse, justificarse o criticarse a partir de la formación discursiva para tener una vida ética.” (Mora et al., 2009, p. 14)

El paradigma Alemán: el ser haciéndose en la cultura como prioridad y pertinencia del currículo. Este paradigma considera la cultura como concepto clave dentro de su proceso de formación y para llegar a lograrlo se apoya en la *Ciencia de la Educación* (la pedagogía). De acuerdo con Christoph Wülf (2004), son tres las tendencias determinantes en el enfoque de este paradigma: la pedagogía humanista, la ciencia empírica de la educación empírica y la ciencia crítica de la educación (Runge, 1995, p. 6). La pedagogía humanista, versa sobre la comprensión del ser humano y sus producciones, siendo su centro de interés el hombre, la vida y la historia; la ciencia de la educación empírica, motiva a seguir los lineamientos del método científico que se aplica en las ciencias naturales; en tal circunstancia los positivistas y empiristas, antes de comprender al ser humano, le buscan una explicación como fenómeno natural; la ciencia de la educación crítica, emerge para trascender las propuesta pedagógico humanista y tiene como sentido la emancipación social de la humanidad, situación que puede lograrse mediante la educación; así, la

problemática educativa alcanza un nuevo sentido y estatuto, ya no sólo dentro y para la reflexión y práctica pedagógicas, sino también dentro de las ciencias sociales críticas. (Runge, 1995, pp. 6-13)

El paradigma de la pedagogía empírica apareció en Alemania en el siglo pasado y en sus primeros sesenta años sus pioneros y trabajos fueron los siguientes:

- 1) Los trabajos de dos de los fundadores de la pedagogía experimental W. August Lay²¹³ (1912) y E. Meumann²¹⁴ (1920). Se le atribuye a la pedagogía experimental y empírica la misión de resolver las cuestiones prácticas de la educación; por tanto, la eficacia del método de investigación experimental en las ciencias naturales Lay lo traslada a la pedagogía. Así, diferencia la pedagogía orientada hacia las cuestiones que tocan al cuerpo y alma del niño, y la pedagogía experimental que se interesa prácticamente por las cuestiones relativas a la enseñanza y la educación. En consecuencia, la pedagogía experimental debe servirse de la experimentación, de la estadística y de la observación sistemática para resolver las cuestiones prácticas. Puesto que “Lay y Meumann quieren una competencia y una responsabilidad de la pedagogía empírico-analítica para la práctica educativa que se constituye, con sus interrogantes y problemas, en el campo de la investigación empírica.” (Wülf, 1995, p. 75)
- 2) Los esfuerzos de Else y Peter Petersen (1965) para fundar la investigación factual en pedagogía (pädagogische Tatsachenforschung), siendo el propósito el de “construir una metodología para la ciencia de la educación, a partir del método empírico desarrollado por la psicología o la sociología”, la investigación factual en pedagogía intenta fusionar la investigación y sus resultados a las personas involucradas para lo cual se utiliza el método hermenéutico. (Wülf, 1995, pp. 77-81)
- 3) Los trabajos de Aloys Fischer (1966) y Rudolf Lochner (1927-1963) dedicados a establecer una ciencia de la educación descriptiva (Wülf, 1995, p. 74); Fischer habla de la educación en tanto hecho y en tanto misión y Lochner se refiere a la ciencia de la educación como una ciencia descriptiva, sin juicios de valor (Wülf, 1995, pp. 81-82). Concepción que representa una posición

²¹³ Lay, W. A., *Experimentelle Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf die Erziehung durch die Tat*, Leipzig, 1912.

²¹⁴ Neumann, E., *Pedagogía experimental*, Losada, Buenos Aires-Argentina.

positivista, “allí se encuentra la exigencia de una unidad y de una independencia de la ciencia en relación con los valores, y un formalismo para definir la ciencia de la educación y el establecimiento de los hechos.” (Wülf, 1995, p. 83)

- 4) Los esfuerzos de Heinrich Roth por darle un “giro realista” a la ciencia de la educación que permitiera unir la tradición de la pedagogía de las ciencias del espíritu a la investigación empírico-analítica. Esta evolución desemboca en el racionalismo crítico. (Wülf, 1995, p. 73)

La ciencia de la educación crítica es una ciencia de la práctica educativa por y para la práctica. Se instituye como negación del pensamiento tradicional, en tanto que se orienta en contrariedad con los ideales de la sociedad burguesa y su actividad científica; surge de las fuentes de saber de las ciencias sociales cercanas a la teoría crítica. Los conceptos claves en el desarrollo y comprensión de esta teoría son los siguientes: Ilustración, emancipación, reificación, sociedad, comunicación – discurso, la relación teoría-práctica. Una teoría crítica de la educación debe ayudar a los maestros en su práctica educativa, ya que pone en evidencia las verdaderas condiciones sociales de la educación y se apoya en la crítica ideológica para lograr una comprensión de la situación social y las posibilidades de intervenirla. (Wülf, 1995, pp. 127-166)

El paradigma Anglosajón: el enfoque funcionalista y tecnológico en el currículo escolar. Desde la mitad del siglo XIX en Norteamérica se dieron fuertes debates en materia educativa, por la inconsistencia entre el desarrollo de la sociedad y lo que enseñaba la escuela; esta situación, llevó a imponer un horizonte educativo con fuerte sesgo económico pretendiendo una escuela eficaz y eficiente de la mano de la empresa norteamericana. En tal sentido, hacia futuro no era tan importante formar para la ciudadanía, sino formar hombres útiles a la sociedad; por tanto, la educación fue fundamentada desde la economía de la educación, la administración científica, y el pragmatismo, que dieron vida a una teoría curricular informada por el interés técnico.

El paradigma panlatinoamericano: presupuesto para favorecer la articulación de la educación con el contexto. Creemos que este paradigma apunta a visibilizar un horizonte de sentido desde un área problemática identificada alrededor de cuatro grandes conceptos: el de integración latinoamericana, el de

bloqueo histórico, el de sujeto y el de utopía (Zemelman, 1990)²¹⁵, citado por Mora (2012, p. 90). En este sentido, se pueden considerar como ejes en la concepción de educación y formación en el marco de este paradigma los siguientes: la dignidad humana, la dialogicidad, la creatividad, la subjetividad y la culturalidad. Ejes que logran potencializarse y posibilitar su desarrollo desde los fundamentos: *filosófico-educativo*, que invita a comprender la realidad desde la dialéctica como generadora de emancipación; *creativo-emotivo-educativo*, que motivan a darnos la posibilidad de inventarnos caminos creativos desde las emociones y los sentimientos; *psíquico-biológico-educativo*, que permite la relación interioridad, psiquidad con lo fisiológico para que desde los núcleos del saber pedagógico (educabilidad, enseñabilidad, aprendibilidad e investigabilidad) respondamos a la diversidad cultural de América Latina y del Caribe; y, *histórico-socio-cultural-educativo*, que motiva a comprender nuestra historicidad desde la glocalidad en la globalización. (Mora, 2012, pp. 89-93)

10.2 El concepto de currículo en la producción escrita de Mora

Según Mora (2012), la construcción curricular debe partir de la identificación y análisis de las teorías curriculares, para luego relacionarlas con el contexto y así construir una definición de currículo; en otras palabras la relación currículo-contexto es clave en la construcción del Proyecto Educativo Institucional. En tal circunstancia,

se precisa de una premisa necesaria para la construcción de una definición de currículo; ella sería: debe existir una vocación de pensar la formación para la autonomía, que sin ella no puede haber posibilidades formativas en el desarrollo y fortalecimiento de la autonomía escolar, del educando y del educador. (Mora, 2012, p, 116)

De acuerdo a lo planteado en la anterior cita miramos la separación del currículo técnico que persigue una formación fragmentada e instrumental y es claro en apuntar hacia una formación en clave de la autonomía.

Mora (2012), dentro del análisis de las teorías presenta una síntesis de las teorías técnica, práctica y crítica; además, de los aportes de algunos/as autores/as que han contribuido al desarrollo curricular.

²¹⁵ Zemelman, H. (1994). Integración y tendencias de cambio en América Latina.

La teoría técnica o la racionalidad instrumental en los procesos de construcción de un currículo técnico. El autor se apoya en: Tyler (1971)²¹⁶, que considera de importancia identificar principios organizadores en donde se inscriben criterios de continuidad, secuencia e integración; Taba (1974)²¹⁷, cuando el autor argumenta que la teoría posmoderna de corte neoconservadora traslapa la herencia legada por la teoría curricular como proceso tecnológico de producción; (Hameyer, 1989) en Vinuesa (2002)²¹⁸, “una teoría curricular es un conjunto de enunciados relacionados entre sí que confieren significado a un currículo escolar, indicando las relaciones existentes entre sus elementos y dirigiendo su desarrollo, utilización y evaluación.” Citado por Mora (2012, p. 128)

La teoría práctica: hacia la construcción de un currículo práctico. En este aspecto retoma a Eisner (1987)²¹⁹, quien relaciona el currículo con la práctica desde la representación de la comunidad educativa y sociedad puesto que “son dispositivos usados por los individuos para hacer públicas las concepciones que tienen en privado”; Schawb (1994)²²⁰ quien planteó un enfoque práctico respecto de las dimensiones y diseño del currículo ante la crisis que padecía, por estar desconectado de la realidad en que vivía la escuela; Angulo (1994)²²¹, el currículo debe superar las incongruencias entre la teoría y la práctica, el currículo no se comprendió como engranaje mecánico...; Grundy (1994)²²², el interés práctico se da en el proceso de deliberación y empeño por comprender o darle sentido al fenómeno estudiado; Carr y Kemmis (1977)²²³, se refiere a la distinción que hace Schawb entre discurso técnico y discurso práctico; Kemmis (1998)²²⁴, afirma que se requiere el razonamiento práctico porque “el curriculum *no puede ser entendido sin referencia a una metateoría...* el curriculum es una construcción histórica y social, que debe ser estudiada y comprendida como tal..., los teóricos del curriculum que fracasan al efectuar estas conexiones con la metateoría y con la historia nos llevan inevitablemente hacia el error: el de ver el curriculum exclusivamente

²¹⁶ Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

²¹⁷ Taba, H. (1974) *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

²¹⁸ Vinuesa, Ma. (2002). *Construir los valores. Currículum con aprendizaje cooperativo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

²¹⁹ Eisner, E. (1987). *Procesos cognitivos y curriculum*. Barcelona: Martínez Roca.

²²⁰ Schawb, J. (1969). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires: El Ateneo.

²²¹ Angulo, J. (Coord.). *Teoría y desarrollo del curriculum*. Granada: Aljibe.

²²² Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del curriculum*. Barcelona: Morata.

²²³ Carr, W. et al. (1977). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca. Carr, W. et al. (1988). *Teoría de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

²²⁴ Kemmis, S. (1998). *El curriculum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Barcelona: Morata.

en el entorno y en la visión del mundo del presente (Kemmis, 1993, p. 44); López (2005)²²⁵, la práctica es la disciplina comprometida con la elección y acción. (Mora, 2012, pp. 138-141)

Teoría crítico-cultural: hacia la construcción de un currículo crítico. Para la presentación de esta teoría se apoya en: Malagón (2007)²²⁶, que invita a transitar del discurso instrumentalista hacia el discurso interactivo; Apple (1970)²²⁷, que nos remite a que nuestra mirada debe permitirnos ver en concreto el funcionamiento de las instituciones en su complejidad; Grundy (1994), da importancia a instituir y desarrollar comunidades críticas; Kemmis (1998), las teorías críticas adoptan la acción como preparación mediante la cual expresa su interés constitutivo del saber emancipador; Gutiérrez *et al.* (2002)²²⁸ quien conceptúa el currículo como práctica interpretativa.

En perspectiva cultural, el currículo toma una connotación crítica en el horizonte de lograr autonomía y emancipación colectiva desde una ruta cultural en el horizonte de la formación de seres humanos para una sociedad más humana; en tal sentido, el giro cultural posibilita la llegada de la cultura al currículo mediante los actos del educar y el formar orientados hacia el enseñar y aprender. En consecuencia, “cada hecho educativo rastrea su razón de ser en lo cultural. Este hecho hace que lo formativo y en él lo curricular sean contextualizados...” (Mora, 2012, p. 153)

Aquí rescatamos un primer concepto de currículo que tiene como fundamento la perspectiva crítica en el contexto histórico cultural; en ese sentido,

el currículo es una práctica histórica y cultural porque es el producto pensado de un sujeto colectivo... El currículo entra a manifestarse como el unificador de prácticas sociales y culturales de ese proceso en un tiempo y espacio determinados, llevando sobre sí su vehiculización. (Mora, 2012, pp. 152-153)

²²⁵ López, J. (2005). *Construir el currículum global. Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento*. Málaga: Aljibe.

²²⁶ Malagón, A. (2007). *Currículo y pertinencia en la educación superior*. Bogotá: Magisterio

²²⁷ Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*: Madrid: Akal; Apple, M. (1996). *Política cultural y educación*. Madrid: Morata

²²⁸ Gutiérrez, *et al.* (2002). *Currículo y práctica pedagógica*. Popayán: Taller Universidad del Cauca.

Se deducen huellas de articulación con Malagón y, Marín y Tamayo quienes plantean el currículo como práctica social; además, precisa señalar que tanto Mora como Marín y Tamayo toman como eje de su propuesta, la formación humana.

Retomando el aspecto relacionado con la identificación y análisis de las teorías curriculares, Mora (2012) presenta *Otras perspectivas curriculares. Otros desafíos de los procesos de formación*, en donde registra algunos/as autores/as que le han aportado al pensamiento curricular desde los contextos: internacional, latinoamericano y colombiano, los cuales registramos a continuación:

En el orden internacional: Hilda Taba: Metas y metodologías para la construcción curricular; Shirley Grundy: el producto y la praxis en la construcción curricular; Jurjo Torres: hacia la construcción de currículos integrados, interdisciplinarios y globalizados. En el orden latinoamericano: Alicia de Alba: la deconstrucción del mito curricular; Ángel Díaz Barriga: debates en la construcción del campo curricular; Dona Ferrada: hacia la construcción de currículos crítico-comunicativos; Adriana Puiggrós o el quehacer de los sujetos en el currículo; María Victoria Peralta: la pertinencia cultural como desafío curricular. En Colombia. El campo intelectual del currículo en Colombia en donde hace referencia: Una mirada plural a los elementos teóricos de un currículo universitario para la modernidad basado en la producción de Goyes, Uscátegui, Díaz y Guerrero (1996)²²⁹; La integración de los saberes en la reestructuración curricular en la Educación Superior basado en López (1989)²³⁰; La flexibilidad curricular en la educación superior en la obra de Mario Díaz Villa²³¹. (Mora, 2012, pp. 153-226)

Acto seguido, Mora (2012), muestra un mapeo conceptual del currículo desde autores/as como: Escudero (1999)²³², quien expresa que a nivel institucional el currículo tipifica los niveles, cursos y etapas; asimismo, transforma las expectativas sociales en programas que desarrolla la escuela; Eggleston (1980)²³³, para

²²⁹ Goyes, Uscátegui, Díaz y Guerrero (1996). *Elementos teóricos de un currículum universitario para la modernidad*. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño

²³⁰ López J., N. E. (1989). *Currículo y calidad de la educación superior en Colombia*. López J., N. E. (1995). *La reestructuración curricular de la educación superior*. Bogotá: ICFES

²³¹ Díaz V., M. (1993). *El Campo intelectual de la educación*. Cali. Universidad del Valle. Díaz V., M. (1998). *La formación académica y la práctica pedagógica*. Bogotá: ICFES. Díaz V., M. (2000). *La formación de profesores en la educación superior colombiana: Problemas, conceptos, políticas y estrategias*. Bogotá: ICFES. Díaz V., M. (2001). *Del discurso pedagógico: problemas críticos*. Bogotá: Magisterio. Díaz V., M. (2002). *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia*. Bogotá: ICFES.

²³² Escudero, J. (Edi.) (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis Educación.

²³³ Eggleston, J. (1980). *Sociología del currículo escolar*. Buenos Aires: Troquel.

quien en la escuela existen sistemas de interacción como los siguientes: de exámenes, de enseñanza, de control, administrativo y de valores y poder; Dewey (1916), como las experiencias planificadas y ordenadas, resueltas a través de los estudios de la cultura...; Bobbit (1918), lo que los niños y jóvenes hacen y experimentan para tomar decisiones en la vida adulta; UNESCO (1918), "las experiencias, actividades, materiales, métodos de enseñanza y otros medios empleados por el profesor o tenidos en cuenta por él en el sentido de alcanzar los fines de la educación"; Taba (1974)²³⁴, el currículo como proceso social de las funciones vitales,... como actividad y experimentación,... como integralidad...; OEA (1981), conjunto de elementos técnicos, materiales y humanos que utiliza la escuela dentro y fuera de ella para orientar el proceso de encuentro discente con la sociedad y la cultura; Stenhouse (1984)²³⁵, como tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales del propósito educativo,...; Doll (1987), como sistema abierto autorregulado...; Arnaz (2001)²³⁶, como plan que norma y conduce un proceso concreto y determinado de enseñanza y aprendizaje desarrollado por una institución educativa; Gimeno (1994)²³⁷, lo que describe y concreta las funciones de la escuela y la forma particular de enfocarla en un momento histórico y social; Díaz Barriga (1988)²³⁸, como espacio para ejercer hegemonía y ámbito de conflictos; López (2005)²³⁹, como lente tecnológico, lente práctico y lente sociocrítico; Magendzo (1991)²⁴⁰, replanteamiento del proceso de selección, organización y transmisión de la cultura; Román (2005)²⁴¹, es una selección cultural. (Mora, 2012, pp. 227-241)

Mora en este mapeo sobre conceptos de currículo, retoma el suyo y expresa:

El currículo es el conjunto de posibilidades formativas, identificadas, jerarquizadas y priorizadas que mediante la investigación de las necesidades del entorno, una institución educativa ofrece y pone en escena ante la sociedad para la mejor formación de niños, niñas y jóvenes. (Mora, 2006)

²³⁴ Taba, H. (1974) *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

²³⁵ Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

²³⁶ Arnaz, J. (2001). *La planeación curricular*. México: Trillas.

²³⁷ Gimeno, J. (1994). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

²³⁸ Díaz, A. (1986). *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Trillas. Díaz, A. (1994). *Curriculum y evaluación escolar*. Argentina: Aique.

²³⁹ López, J. (2005). *Construir el currículum global. Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento*. Málaga: Aljibe.

²⁴⁰ Magendzo, A. (1986). *Curriculum y cultura en América Latina*. Santiago de Chile: PIIE. Magendzo, A. (1997). *Curriculum, educación para la democracia en la modernidad*. PIIE, Instituto para el desarrollo de la democracia, Luis Carlos Galán, Santafé de Bogotá. Magendzo, A. (2007). *Transversalidad curricular*. Bogotá: Magisterio.

²⁴¹ Román, M. et al. (2005). *Diseños curriculares de aula. En el marco de la sociedad del conocimiento*. Sevilla: Editores EOS.

Notamos que su concepto de currículo va orientado en el horizonte de la formación, pero al ser jerarquizadas y priorizadas las posibilidades formativas, subyace en dicho proceso el principio de clasificación propuesto por Bernstein (1988).

Ahora bien, en el análisis realizado por Mora (2012) a la estructura del sistema educativo, el currículo se entiende como “aquella objetivación de saberes para la formación integral a través del currículo formal que la realiza y asume” (p. 260); de aquí se deduce la tensión entre las imágenes engañosas que subyacen en el currículo oficial como consecuencia del análisis funcional y el estudio sistemático para comprender la relación entre el accionar del currículo y la formación del futuro profesional (p. 260); de igual manera, en el marco de la construcción de currículos creativos pertinentes, Mora (2012) lo entiende como aquel que “se caracteriza por las variadas vinculaciones con la vida cotidiana adquiriendo con ello su cualidad potenciadora de creatividad e innovación” (Mora, 2012, p. 288), desprendiéndose así otra tensión entre los currículos pertinentes y no pertinentes.

Continuando con el rastreo del concepto de currículo, dentro de las reglas para establecer el carácter distintivo de la investigación curricular bajo un análisis cultural, rescatamos del autor dos conceptos que están sobreentendidos en las mismas reglas. En estas circunstancias, la primera regla dice que “el currículo es la representación de una Institución Educativa pensando la formación”, dimensión en la cual “el currículo tiene que ser entendido como una estructura de significados que hacen posible las experiencias formativas integrales que al mismo tiempo hacen realidad el ideal de formación del sistema educativo.” (Mora, 2012, p. 322); la segunda regla expresa, “el currículo es un conjunto de significados a través del cual se vive la formación en la cultura” (Mora, 2012, p. 333), en donde las categorías como identidad, pertenencia y pertinencia pueden tomarse como descriptores de la formación.

Más adelante, cuando Mora (2012, pp. 384-396) trata lo relacionado con la globalización y procesos de gestión curricular, surge un nuevo concepto de currículo que hace referencia al *currículo glocal*, que trata de “enfrentar” las demandas de lo global a través de procedimientos pedagógicos y didácticos referidos a la enseñanza y aprendizaje; se colige al mismo tiempo, la tensión entre un currículo con énfasis en las demandas locales vs un currículo que impone las demandas globales. Sin embargo, precisa decir que ante esta contrariedad también emerge la articulación dimensionada en la armonía que puede suscitar el

currículo glocal, por cuanto ello favorece el equilibrio y desarrollo tanto de lo local como de lo global si se da el apoyo mutuo.

Referenciados los diferentes conceptos que emergen en la producción escrita de Mora (2012), encontramos conceptos claves como: formación, cultura, vida cotidiana, identidad, pertenencia, pertinencia y lo glocal; de tal manera, que al armonizarse en una configuración curricular tienden hacia la construcción de un currículo que emerge desde la cultura local en armonía con la cultura nacional e internacional, en el horizonte de posibilidad de hacer realidad *El currículo Caribe como expresión de la cultura*.

10.3. El concepto de campo curricular en la producción escrita de Reynaldo Mora Mora

Mora (2012), presenta este tema como *El campo intelectual del currículo en Colombia*, en donde su propósito es identificar los curriculistas colombianos que lo han enriquecido, sirviendo así de referencia para el estudio y análisis de los elementos esenciales en la construcción curricular en relación con la formación. (p. 206)

El concepto de campo lo toma de Díaz Barriga (2002) en Westbury (2002, p.164),

se emplea aquí la denominación campo curricular con la finalidad de reconocer que en este ámbito de conocimiento y práctica se integran diversos elementos, entre los cuales reconocemos: a) Un desarrollo teórico conceptual; b) Un desarrollo práctico y de técnicas para mejorar los planes y programa de estudio, así como para, mejorar la intervención del trabajo escolar; y c) El empleo de diversas metodologías para realizar estudios de base empírica sobre diversos tópicos del campo del currículo, estudios sobre egresados y/o mercado ocupacional, estudios sobre los contenidos y/o los procesos de desarrollo cognoscitivo, estudios sobre la dinámica escolar y/o sobre los procesos de aula, entre otros. (Mora, 2012, p, 207)

Así, Mora (2012) presenta las siguientes temáticas: Una mirada plural a los elementos teóricos de un currículo universitario para la modernidad, basado en la obra de Goyes, Uscátegui, Díaz y Guerrero

(1996)²⁴²; La integración de los saberes en la reestructuración curricular en la Educación Superior, análisis basado en López (1989, 1995)²⁴³; La flexibilidad curricular en la Educación Superior fundamentada en la obra de Díaz (1993, 1998, 2000, 2001)²⁴⁴. Precisa manifestar que Agudelo y Mora (2012) inician un estudio de la producción curricular colombiana en perspectiva de lo que denomina *El campo intelectual del currículo en Colombia*, desde donde pretende perseguir objetivos como: identificar teorías y enfoques curriculares, interpretar planteamientos de los/as autores/as que aportan al desarrollo del currículo, analizar la filosofía y tendencias curriculares, estudiar la proyección de los autores en el campo curricular; estudio que a la fecha está incompleto, tanto desde el concepto de campo curricular que el autor no construye, como desde la misma producción que los diferentes grupos de investigación han desarrollado en Colombia. En este sentido, Agudelo y Mora (2012) cuando incursionan en la reflexión del campo curricular en Colombia lo hacen en primera instancia, reconociendo su emergencia en el contexto internacional, lo cual se aprecia cuando afirma

El campo del currículo surgió en el contexto de la aplicación de los conocimientos científicos a la industria, de esta manera, investigadores de la educación se preocuparon por vincular los nuevos conocimientos a la educación guardando relación con las circunstancias y dados los alcances generados en el campo industrial.

De manera particular la sociedad norteamericana, estuvo influenciada en el aspecto educativo por el funcionalismo, su interés fue la eficacia y eficiencia... (Agudelo y Mora, 2012, p. 231)

Y en segunda instancia, como un fenómeno heredado que incursiona desde el contexto internacional

²⁴² Goyes, Uscátegui, Díaz y Guerrero (1996). *Elementos teóricos de un currículum universitario para la modernidad*. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño.

²⁴³ López J., N. E. (1989). *Currículo y calidad de la educación superior en Colombia*. López J., N. E. (1995). *La reestructuración curricular de la educación superior*. Bogotá: ICFES.

²⁴⁴ Díaz V., M. (1993). *El Campo intelectual de la educación*. Cali. Centro editorial Universidad del Valle.

Díaz V., M. (1998). *La formación académica y la práctica pedagógica*. Bogotá: ICFES (Instituto Colombiano de Educación Superior). Díaz V., M. (2001). *Del discurso pedagógico: problemas críticos. Poder, control y discurso pedagógico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Díaz V., M. (2002). *La formación de profesores en la educación superior colombiana; problemas, conceptos, políticas y estrategias*. Bogotá: ICFES. Díaz V., M. (2002). *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia*. Instituto Colombiano para el Fomento y Desarrollo de la Educación en Colombia. Bogotá.

Las anteriores ideas reflejan y sintetizan apropiadamente la llegada del campo del currículo desde desarrollos y avances generados en contextos externos, asesorías de organismos internacionales, aplicación de experiencias específicas, entre otros. (Agudelo y Mora, 2012, p. 232)

Más adelante dice:

De igual manera la apropiación del campo del currículo en el país se masificó con la creación de entidades como: el Instituto Colombiano de Crédito Educativo, ICETEX; el Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas, Colciencias; el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES; el Instituto Colombiano de Construcciones Escolares, ICCE; el Instituto Colombiano de Pedagogía, ICOLPE, entre otras; a través de esta segunda estrategia, de institucionalización, se encargó la ejecución de la política. (Agudelo y Mora, 2012, p. 233)

De acuerdo con lo anterior, la presentación de este tema en Mora (2012), podríamos decir que está en sus comienzos y ello nos muestra una vez más que los autores que en sus discursos refieren lo relacionado con el campo curricular no lo hacen con base en estudios realizados sobre la producción escrita que sobre currículo ya existe en Colombia.

Realizada la interpretación a la producción escrita de Mora (2012), consideramos que el aporte respecto del desarrollo del currículo en Colombia se inspira en la perseverancia de construir un currículo en perspectiva cultural, que al dimensionarlo en el ámbito *glocal* se percibe y vive como *Currículo Caribe*. Éste corresponde a la categoría por él llamada *currículo glocal*, ya que es una sintonía entre la cultura local caribeña en equilibrio con la cultura nacional e internacional. En este contexto entraría en coherencia con el concepto de *currículo como propuesta social*, en donde tiene sentido pensar la realización del currículo creativo, dado que desde allí puede partir de la *vida cotidiana* que inmersa en la *cultura local* trasciende hacia la *cultura universal*; es decir, el diálogo sirve para armonizar los conocimientos locales con los conocimientos universales. Cuatro reglas en materia investigativa son importantes tener en cuenta en la construcción del currículo desde el énfasis cultural:

1. El currículo es la representación de una Institución Educativa pensando la formación.

2. El currículo es un conjunto de significados a través del cual se vive la formación en la cultura.
3. La construcción curricular debe propiciar el diálogo entre lo global y lo local.
4. El objeto de análisis curricular desde una perspectiva cultural en la formación del ser. (Mora, 2012, pp. 330-336)

Reglas a través de las cuales vivenciamos una pedagogía por la otredad, un currículo híbrido, cultural, la gestión de una cultura organizacional democrática, participativa y pluralista, para darle su carácter institucional; desde allí, materializamos la existencia de nuestras tradiciones culturales y renovadas en los planes de estudio, lo que supone un Proyecto Curricular abierto y en relación con sus entornos. (Mora, 2009, p.189)

Finalmente, de acuerdo con la producción escrita de Mora (2012) observamos el acento crítico hacia los currículos tradicionales, enciclopedista y fragmentados en dónde se destaca la instrumentalidad y en consecuencia propone el currículo en perspectiva cultural que además de ser integrado asume la formación para la autonomía; esta situación nos lleva a situar a Mora (2012) en el paradigma sociocrítico.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

CAPÍTULO 11. LA RUTA DE LAS COMPETENCIAS.

11.1 El currículo con enfoque de competencias por Miguel Ángel Maldonado García

11.1.1 El contexto en la producción escrita de Miguel Ángel Maldonado García. Se enmarca en las *competencias para la vida y el trabajo*, que visibiliza en primera instancia que la significancia de la competencia va ligada a la particularidad de las experiencias de quienes las impulsan; así, el docente las relaciona con la jerga de lo pedagógico y las asocia a capacidad, logro, realización, etc., mientras que el empresario las relaciona con el mundo del trabajo y las mira desde la producción, honradez, eficiencia, etc.. Dos son los referentes que originan la disertación sobre las competencias: las competencias básicas y las competencias laborales o profesionales; las primeras, se orientan desde el sistema educativo siendo fundamentadas desde una base lingüístico-comunicativa y las segundas, desde la educación para el trabajo inspiradas en modelos estructurales funcionalistas, propios de la producción empresarial. (Maldonado, 2002, 9p. 9-11)

Maldonado (2002), aborda el tema de las competencias desde los siguientes autores: Noam Chomsky, Gerhard Bunk y Leonard Mertens.

Chomsky, es reconocido por el aporte que hace desde sus estudios sobre la Lingüística, siendo ésta la ciencia que mayores contribuciones ha hecho a la educación basada en competencias. La teoría lingüística toma como hecho central que las personas como hablantes, producimos oraciones nuevas en nuestra lengua en ocasiones apropiadas y a pesar de ser nuevas son entendidas por los/as otros/as hablantes; nuestra experiencia lingüística tanto de hablantes como de oyentes, es con expresiones nuevas; y una vez tenemos dominio de nuestra lengua, la variedad de oraciones que adquirimos es tan vasto que, para cualquier fin práctico (y, obviamente, para cualquier fin teórico), se nos torna infinito. En este sentido, cuando tenemos la capacidad de entender oraciones nuevas, identificar las que son aberrantes e interpretarlas se dice que se tiene dominio normal de la lengua. Sobre esta base, el ser humano desarrolla por sí mismo la competencia en su lengua nativa. Competencia que se puede representar, en un grado aún no determinado, como un sistema de reglas que podemos llamar la gramática de su lengua (Chomsky, 2005, pp. 9-11). Gramática, que como dispositivo “especifica el conjunto infinito de oraciones bien

formadas y le asigna a cada una de ellas una o más descripciones estructurales. Tal vez a este dispositivo lo deberíamos llamar gramática generativa” (Chomsky, 2005, p. 11). Según Chomsky (1970), la gramática generativa es “un sistema de reglas que de manera explícita y bien-definida asigna descripciones estructuradas a las oraciones” (p10); sistema de reglas que se distribuyen en los componentes de la gramática generativa: sintáctico, fonológico y semántico.

Chomsky al referirse a la competencia lingüística, distingue entre competencia y actuación; lo primero, refiere “el conocimiento que el hablante oyente tiene de su lengua” y lo segundo, “el uso real de la lengua en situaciones concretas” (Chomsky, 1970, p. 6)

Hymes (1996), hace una crítica fuerte a Chomsky, por considerar su propuesta además de teórica falta de contexto sociocultural; por tanto,

no es que exista un marco de la teoría lingüística al que la investigación práctica pueda recurrir para aplicar esos principios en forma inmediata, sino que se trata más bien de que el trabajo que es motivado por necesidades prácticas pueda ayudar a la construcción de la teoría que necesitamos. (Hymes, 1996, p. 14)

Lo que nos da a entender que tanto teoría y práctica son necesarias y complementarias y que se deben asumir en comunión antes que en exclusión de una por parte de la otra; en este sentido, Hymes (1996) trata de mostrarnos la convergencia de los problemas prácticos y teóricos y en tal circunstancia, “el trabajo práctico debe mantener un ojo puesto en el estado actual de la teoría, ya que puede ser guiado o desviado, animado o desanimado por éste.” (Hymes, 1996, p. 14)

De acuerdo con la gramática generativa transformacional, la teoría lingüística comprende la *competencia lingüística* y *actuación lingüística*. Por *competencia lingüística*, se entiende el conocimiento tácito de la estructura de la lengua, conocimiento que tiene que ver con lo que el hablante oyente (ideal) puede expresar. Por consiguiente, propone objetos ideales y en tal circunstancia la competencia se considera como un proceso independiente de los factores socioculturales (Hymes, 1996, pp. 15-16). Por su parte, la

actuación lingüística se refiere a la parte relacionada con los procesos generalmente conocidos como codificación y decodificación (Hymes, 1996, p. 16); en ella encontramos un contenido sociocultural.

Ahora bien, cuando se introduce la noción de actuación como "el uso real del lenguaje en situaciones concretas" inmediatamente se afirma que la actuación podría reflejar la competencia, pero únicamente bajo la idealización mencionada, lo que no podría hacerse en situaciones reales" y "mientras la actuación sea considerada por la teoría como una especie de categoría residual, su connotación más notoria será naturalmente la de una manifestación imperfecta del sistema subyacente" (Hymes, 1996, p. 16); situación que lleva a catalogar a "la teoría del uso del lenguaje equivalente a la teoría de la actuación" (Chomsky, 1965, pág. 9)" citado por (Hymes, 1996, p. 24). Comprender la teoría del uso no es posible lograrlo a partir del esquema competencia/actuación, dado que es necesario el punto de vista sociocultural, excluido en la propuesta chomskiana; y trascender las dos clases de juicios que obedecen a la gramaticalidad, en lo que atañe a la competencia y de aceptabilidad, en lo que respecta a la actuación.

En la teoría lingüística bajo discusión, se dice que los juicios son de dos clases: de gramaticalidad, en lo que concierne a la competencia y de aceptabilidad, en lo que atañe a la actuación. Por el contrario, Hymes (1996) propone

integrar la teoría lingüística con la teoría de la comunicación y la cultura, esta distinción cuádruple debe ser planteada en una forma lo suficientemente generalizada. Yo sugeriría, entonces cuatro preguntas esenciales para la lengua y para otras formas de comunicación (cultura).

1. Si (y en qué grado) algo es formalmente posible.
2. Si (y en qué grado) algo es factible en virtud de los medios de implementación asequibles.
3. Si (y en qué grado) algo es apropiado (adecuado, feliz, exitoso) en relación con el contexto en que se usa y evalúa;
4. Si (y en qué grado) algo es realizado efectivamente, si realmente es ejecutado, y qué es lo que su ejecución implica. (Hymes, 1996, p. 26)

Situación que requiere que la competencia debe ser observada en el “corto” y “largo” alcance; lo primero, conlleva a la comprensión y desarrollo de las capacidades innatas durante los primeros años de vida; y, lo segundo, orientaría el interés en conocer la socialización continuada y el cambio de competencia a través de toda la vida. (Hymes, 1996, p.31)

Bunk (1994), manifiesta que el concepto de competencias entre otros campos, aparece en el de la formación y perfeccionamiento profesionales, careciendo de uniformidad en su uso y desacierto en su aplicación.

Al referirse a la competencia profesional afirma:

Desde la aparición a principios de siglo de los oficios industriales reconocidos en Alemania, la formación profesional se ocupó sobre todo de la transmisión de “capacidades profesionales”. Estas capacidades abarcan el conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes cuya finalidad es la realización de actividades definidas y vinculadas a una determinada profesión. (Bunk, 1994, p. 8)

Bunk (1995), relaciona la pedagogía con el trabajo y propone una disciplina denominada *pedagogía del trabajo*, desde la cual persigue tres objetivos que versan sobre: desarrollo de la personalidad, cambio de comportamiento y desarrollo de la eficiencia (Maldonado, 2002, pp.26-28). Objetivos que se alcanzan mediante el desarrollo de las competencias para la acción que abarca las competencias: técnica, metodológica, social y participativa, definidas por el autor así:

Posee **competencia técnica** aquel que domina como experto las tareas y contenidos de su ámbito de trabajo, y los conocimientos y destrezas necesarios para ello.

Posee **competencia metodológica** aquel que sabe reaccionar aplicando el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presenten, que encuentra de forma independiente vías de solución y que transfiere adecuadamente las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo.

Posee **competencia social** aquel que sabe colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, y muestra un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal.

Posee **competencia participativa** aquel que sabe participar en la organización de su puesto de trabajo y también de su entorno de trabajo, es capaz de organizar y decidir, y está dispuesto a aceptar responsabilidades. (Bunk, 1994, pp. 10-11)

Ahora bien, desde un punto de vista antropológico, como seres humanos somos seres perfectibles, incompletos y para estar en este mundo tenemos que transformar la naturaleza en medio de vida. Transformar la naturaleza en cultura, implica la realización de acciones; éstas son actos mediante las cuales el ser humano realiza cambios en su entorno y obedecen a la siguiente estructura: *fijación de objetivos/control, pensamiento, percepción, realización*; cabe precisar que en esta cadena si llegara a faltar un eslabón ya no podemos hablar de acciones. En este horizonte, la competencia profesional va vinculada al ejercicio de una profesión en dónde por los conocimientos, destrezas y aptitudes que posee la persona, la hace idónea para enfrentar de manera autónoma y flexible, los problemas en su entorno profesional y en la organización del trabajo. (Bunk, 1994)

Leonard Mertens clasifica las competencias en *competencias de fundamentación básica* y *competencias transversales*. Las primeras, se refieren al desarrollo de habilidades básicas, aptitudes analíticas y cualidades personales; y, las segundas, tienen que ver con la gestión de recursos, las relaciones interpersonales, la gestión de información, la comprensión sistémica y el dominio tecnológico (Maldonado, 2002, p. 33). A pesar de considerar como complejo definir el término “competencia”, se arriesga a ello y lo hace en el contexto empresarial; así, identifica dos enfoques respecto de la competencia laboral: el enfoque estructural y el enfoque dinámico.

En atención al enfoque estructural Mertens (1998), plantea la siguiente definición: “conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes requeridos para lograr determinado resultado en un ambiente de trabajo” (Maldonado, 2002, p. 35). Esta definición permite que Mertens establezca la relación entre dichos atributos y el desempeño requerido, lo que posibilita una aproximación entre el concepto de calificación y el de competencia. En este sentido, la competencia laboral

es la capacidad demostrada por una persona en un contexto empresarial determinado para lograr un resultado que puede o no convertirse en un logro efectivo, considerando que éste depende del conjunto global. Los resultados del trabajador son directamente proporcionales a los resultados de la empresa y viceversa. (Maldonado, 2002, p. 36)

Sin embargo, las empresas no son entes estáticos; al contrario, dado que depende del mercado los empresarios tienen dos opciones para interactuar en él: “ingresar impulsados por la gestión de calidad o incorporar ventajas diferenciales dentro del mercado” (Maldonado, 2002, p. 37). Opciones, que requieren estar a tono con las competencias que demanda el contexto donde actúa la empresa. Lo anterior, implica mirar el desarrollo de las empresas en perspectiva dinámica y en este sentido, Mertens nos provee la siguiente definición: “las empresas y las personas son competentes en tanto demuestren capacidad para destacarse al ritmo de las competencias claves de la organización”. (Maldonado, 2002, p. 37)

Asimismo, Maldonado (2002, 2010) acude a discursos institucionales del nivel nacional e internacional como: SENA, MEN, PISA, Organización para la cooperación para y el Desarrollo Económicos, OCDE, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación, Aneca; El Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional, Cinterfor, Proyecto de rediseño curricular Tuning, etc. (Maldonado, 2010, p. 29)

11.1.2 El concepto de currículo en la producción escrita de Miguel Ángel Maldonado García. El autor realiza una aproximación al concepto de currículo desde su acepción etimológica y al respecto dice: en latín *cursus*, quiere decir: carrera, recorrido, marcha y curriculum es el diminutivo de *cursus*. En tal sentido, en el contexto educativo encontramos locuciones como: *el curso de la vida*, *curso de los acontecimientos*, *curso del río*.

Respecto del término Curriculum, en el contexto educativo el autor presenta los siguientes significados:

- Curriculum: como descripción anticipada y sintetizada de un proyecto global o nacional. Ejemplo: el curriculum previsto por la Ley 115 para la educación pública.

- Currículum: descripción o planeación abreviada del proceso educativo institucional en un período lectivo trimestral, semestral o anual. Ejemplo: El currículum de básica primaria de Cafam.
- Currículum: atributos o características inherentes a las acciones y a la filosofía en el marco de referencia de una institución educativa. Ejemplo: El currículum de la Universidad San Buenaventura se caracteriza por su inspiración franciscana. (Maldonado, 2002, pp. 89-90)

Al referirse a las teorías curriculares el autor expresa:

La diversidad teórica sobre el currículo está en directa relación con los modelos pedagógicos, de tal manera que es frecuente identificar el currículo según el conductismo, la Gestal, el constructivismo, el cognitivismo, el racionalismo académico y otra serie de tendencias (Maldonado, 2002, p. 90). Estas teorías, en su mayoría, provienen de planteamientos elaborados por psicólogos tales como Piaget, Vigotsky, Luria o Skinner quienes paradójicamente no fueron pedagogos pero a quienes sus alumnos los asociaron a escuelas pedagógicas. De sus teorías y métodos se han planteado movimientos como la escuela activa, la personalizada, la escuela popular, la escuela nueva o la escuela liberadora. (Maldonado, 2002, p. 90).

Luego, el autor acude a Gimeno²⁴⁵ y Posner²⁴⁶ para referir lo relacionado con las teorías curriculares. Gimeno (1998), dice que “las teorías sobre el currículo son metateorías de los códigos con los cuales se construyen los currículos y se configuran sus interpretaciones” y presenta la siguiente clasificación de las teorías curriculares: el currículo como estructura organizada de conocimientos; el currículo como un sistema tecnológico de producción; el currículo como plan de instrucción; el currículo como un conjunto de experiencias de aprendizaje; y, el currículo como solución de problemas. (Maldonado, 2002, pp. 93-94). En relación con Posner, quien de acuerdo con diversas experiencias educativas desarrolladas en los Estados Unidos, plantea las siguientes perspectivas: tradicional, experiencial, disciplinar, conductista y cognitiva.

Maldonado (2002) relaciona los aportes de Gimeno y Posner en este aspecto y afirma:

²⁴⁵ Gimeno, J. Sacristán. *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata, 1991.

²⁴⁶ Posner, George. *Análisis del currículo*. Me Graw Hill, Bogotá, 1998.

- Currículo tradicional es a currículo como estructura organizada de conocimientos;
- Currículo experiencial es a el currículo como un sistema tecnológico de producción;
- Currículo disciplinar es a el currículo como solución de problemas;
- Currículo conductista es a currículo como plan de instrucción;
- Currículo cognitivo es a currículo como un conjunto de experiencias de aprendizaje. (Maldonado, 2002, p. 95)

De lo anterior se colige que Gimeno y Posner coinciden en las perspectivas curriculares que plantean.

Respecto a la construcción del concepto currículo por Maldonado que hasta aquí no es claro, el siguiente párrafo creo que nos permite intuir un primer concepto en este autor.

La decisión sobre el currículo la asume la comunidad educativa y sus necesidades educativas o formativas. Por estas razones es preciso acudir a la definición latina de currículo como *cursum* o camino puesto que ofrece una insinuante metáfora sobre la dialéctica del movimiento, sobre lo no estático; es la idea de un río que nace en un lecho para ir creciendo hasta lograr que otros ríos menores, otros afluentes se sumen a él con el propósito de sobrevivir mutuamente, y de aumentar su cauce y su fuerza. (Maldonado, 2002, p. 97)

De aquí intuimos que el concepto de currículo en Maldonado está inmerso en la metáfora del *curso del río* como ruta desarrollada desde el enfoque dinámico que lo hace crecer en el tiempo y en el espacio que toma su desarrollo.

Maldonado (2002, pp. 97-98), al analizar el currículo en el contexto de la normatividad colombiana extrae y presenta las definición de currículo que establece la Ley General de la Educación (Ley 115 de 1994), en su artículo 5º y en el Decreto 1860 de 1994. Definición que él arroga cuando propone que “si la intención es trabajar con un modelo de formación basado en competencias,... y teniendo en cuenta el marco, los criterios y demás puntos de referencia sobre el currículo”, ya señalados, se asume entonces que:

Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudios, 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 las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. Maldonado (2002, p. 123)

Concepto que muestra que, Maldonado (2002) se encuentra muy cercano y comparte la definición expresa en el discurso curricular oficial que para esta situación se reconoce en la norma emanada por el MEN. Sin embargo, Maldonado (2002, 2010) no se compromete con definición alguna respecto del término currículo y esto se puede corroborar en lo planteado en los “Acuerdos básicos sobre la definición de currículo”, asunto sobre el cual afirma lo siguiente:

Lo cierto es que ya hemos adoptado una postura que comparten otros investigadores y sugerimos que la construcción del concepto no se detenga en la palabra currículo si no que se observe en conjunto el método que hoy circula como “Diseño curricular basado en competencias” o “Currículo por competencias” y que nosotros denominamos “Currículo con enfoque de competencias”. (Maldonado, 2010, p. 30)

Currículo con enfoque de competencias dónde él acentúa los siguientes elementos:

- I. Es la concreción pedagógica y didáctica del Proyecto Institucional que toma como fuente principal la caracterización del mundo social, investigativo y productivo.
- II. Es el resultado de un proceso investigativo y participativo que estructura procesos teórico-prácticos sobre la pedagogía y la didáctica, la ciencia y la tecnología, la filosofía, el trabajo y la extensión y proyección social; enmarcados en los procesos culturales.
- III. Es una ruta coherente y sistémica en cuanto integra de modo simétrico, el perfil, los contenidos, los objetivos y la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje necesarios para la formación de un buen profesional y un ciudadano con una ética universal.
- IV. La selección, clasificación, ordenamiento, consecución, adecuación, y evaluación de contenidos están previstos de manera consciente coherente.

V. Propende por el desarrollo de la personalidad, el desarrollo de la eficiencia profesional y el desarrollo cognitivo, motriz, ético y afectivo del estudiante. (Maldonado, 2010, p. 31)

De donde podemos inferir que el concepto de currículo en Maldonado (2010) atiende a las siguientes características: es contextualizado, vive un proceso investigativo y participativo, tiene como marco la cultura, prevé la selección, clasificación, ordenamiento, consecución, adecuación, y evaluación de contenidos, persigue el desarrollo integral de la persona.

En Maldonado (2002), su modelo propuesto constaba de tres etapas: *diseño curricular*, *desarrollo curricular* y *gestión curricular*; propuesta que el mismo autor ha fortalecido y la presenta en Maldonado (2010) mediante una “Metódica para currículo con enfoque de competencias”²⁴⁷ que consta de cinco fases, las cuales se desagregan en etapas. Las fases de dicho proceso son: fase 1: diseño del marco currículo o contextualización; fase 2: definición del escenario pedagógico y epistemológico; fase 3: diseño del currículo o estructuración curricular; fase 4: desarrollo del marco curricular; y, fase 5: definición de las competencias docentes. .” (Maldonado, 2010, pp. 31-35)

La tensión que surge entre los estilos sistémicos y personalizados, el autor la lima de la siguiente manera: “nuestra intención posibilita la coherencia y el rigor metodológico, sin detrimento del sentido humano, crítico, analítico, y reconstructivo. Hay una suerte de eclecticismo adecuado a las circunstancias y necesidades de nuestro tiempo.” (Maldonado, 2010, pp. 32-33)

11.1.3 El concepto de campo del currículo en la producción escrita de Miguel Ángel Maldonado García. Maldonado (2010) se refiere al concepto de campo cuando trata el capítulo sobre *los modelos curriculares* aludiendo a otros conceptos como: *modelo*, *paradigma* y *sistema*; para ello se apoya en Bourdieu²⁴⁸ y al respecto dice: “Campo es una metáfora imbuida en Pierre Bourdieu que dibuja el escenario interno y externo del arte y define o estructura posiciones o el “estado de relaciones de fuerza entre los

²⁴⁷ Los objetivos de la metódica son: “Primero, organizar en un texto de fácil lectura un método que pueda ser aplicado y adaptado en diversos contextos educativos; segundo, proponer una ruta curricular a las Instituciones de Educación Superior (IES) para que puedan transitar y comprender los procesos que conduzcan y motiven a los estudiantes a desarrollar las competencias y orientar a los docentes para investigar, para trabajar y para vivir en contextos profesionales y sociales variados con arreglo a éticas universales.” (Maldonado, 2010, p. 33)

²⁴⁸ Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama; Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona.

agentes o las instituciones” (Maldonado, 2010, p. 146). Acto seguido, el autor hace un breve comentario al trabajo realizado por Mario Díaz sobre el Campo intelectual de la Educación y a Mario Díaz y Nelson López, respecto de su investigación publicada en su texto *El discurso oficial y la educación superior en Colombia* trabajo realizado en el año 2001. Finalmente, más adelante expresa: “la alusión de campo la emplearemos cuando hagamos referencia a los juegos de poder en el ejercicio de la creación de espacios a los que se encuentran expuestos los pedagogos”. (Maldonado, 2010, p. 151)

Se puede apreciar entonces, que el concepto de campo curricular no es central en la producción escrita de Maldonado (2002, 2010), en consecuencia, alude a él de manera marginal y como tal, no presenta un proceso de construcción de dicho concepto respecto de dicha expresión.

Revisada la producción escrita de Maldonado (2002, 2010), podemos concluir que el autor traza una ruta a su trabajo desde el discurso de las competencias, que ante la complejidad y conflictos ocasionados por dicha propuesta desde la incursión en el sistema educativo, el autor fundamenta su conceptualización desde autores como Chomsky, Hymes, Bunk y Mertens. Si nos centramos en el interés particular de nuestra investigación destacamos que sobre el concepto de currículo como concepto construido por el autor podemos decir que es explícito y lo apreciamos cuando Maldonado (2002) acude

a la definición latina de currículo como *cursus* o camino puesto que ofrece una insinuante metáfora sobre la dialéctica del movimiento, sobre lo no estático; es la idea de un río que nace en un lecho para ir creciendo hasta lograr que otros ríos menores, otros afluentes se sumen a él... (p. 97)

Ya dijimos que el concepto de currículo en Maldonado, está inmerso en la metáfora del curso del río como ruta desarrollada en el devenir de los compromisos de los actores de la comunidad educativa; situación en la cual Maldonado (2010) persiste cuando al proponer su propuesta “Metódica para currículo con enfoque de competencias” invita al lector y equipo pedagógico de las instituciones educativas

a un viaje apasionante en el que transitará por lugares conocidos y desconocidos; para ello, les ofrecemos una brújula y un mapa que le mostrará el punto de partida y llegada con sus correspondientes metas y resultados. Como en todo viaje, avanzaremos por caminos de fácil y

difícil acceso, pero en todo caso garantizamos que habremos de aprender de nuestra propia experiencia. Nuestra intención es que este no sea solo un texto para leer sino que sea un texto para producir el currículo de su institución educativa. (Maldonado, 2010, p, 31)

Lo que nos da a entender que la metáfora del río y del viaje coinciden en el devenir de la construcción del currículo. Construcción, que para muchos equipos pedagógicos, docentes y comunidad educativa puede caer en la instrumentalidad; ya que, a ellos se les entrega por parte de este autor: “una brújula y un mapa que le mostrará el punto de partida y llegada con sus correspondientes metas y resultados”; situación, que recuerda la época de aplicación de la estrategia de la Renovación Curricular en las décadas del 70 y 80 del siglo pasado, en dónde el MEN entregó los paquetes para que los/as maestros/as aplicaran dicha estrategia, la cual no fue muy fructífera a pesar de las capacitaciones de las que iba acompañada dicho proceso. En este sentido, creemos que deja un vacío respecto del concepto de currículo cuando expresa: “sugerimos que la construcción del concepto no se detenga en la palabra currículo si no que se observe en conjunto el método que hoy circula como “Diseño curricular basado en competencias...”” (Maldonado, 2010, p. 30). Sin embargo, registramos algunas características que estarían incluidas en el concepto de currículo, expresadas en dicho diseño curricular.

En Maldonado (2002, 2010), se refiere al concepto de campo en general, cuando expresa que la diversidad y vasta producción discursiva sobre la temática de las competencias, producida entre otros por los grupos Federici, Bustamante (2002), Cinterfor, ameritan una “relectura renovadora y, sobre todo, una práctica dialogante entre el mundo académico, el mundo social y el mundo productivo”. Sin embargo, está de acuerdo en que dicho proceso sea agrupado y delimitado, por cuanto “es plausible crear un campo de acción en el cual se puedan observar las fuerzas de los discursos, los objetos y las prácticas” (Maldonado, 2010, p. 15). En este párrafo el autor acude a Díaz (1990, 1993) y retoma la siguiente definición sobre campo:

Empleamos este concepto en el sentido de Bourdieu.

En un campo, los agentes e instituciones se encuentran en pugna, con diferentes fuerzas y de acuerdo a reglas constitutivas del espacio de juego, para apropiarse los beneficios específicos que están en peligro en la lucha.

Y concluye.

Quienes dominan el campo se apropian de los medios para que éste funcione para su causa, sin desconocer la resistencia del dominado. Un campo será un aparato si quienes ejercen dominio poseen los medios para atenuar la resistencia. (Díaz, 1990, p. 115; 1993, p. 12)²⁴⁹

El viaje emprendido por Maldonado (2002, 2010), muestra una vasta consulta de autores/as e instituciones respecto del tema de las competencias y refiere tanto a quienes se muestran de acuerdo como a quienes están en desacuerdo con dichas temáticas; dado que las

políticas educativas relacionadas con competencias para Colombia y Latinoamérica se trazan desde la óptica de las entidades financieras y educativas multilaterales, con lo cual instalan la educación y los proyectos curriculares en las leyes del mercado y con pretensiones de estandarización universal: esta consideración alerta para que nuestros proyectos educativos se realicen con **espíritu crítico**. (Maldonado, 2010, p. 28), negrilla mía.

Podemos inferir de la anterior cita la intención manifestada por el autor de que el trabajo de los PEI, debe estar dinamizado por un “espíritu crítico”, para hacer frente a las pretensiones de las entidades financieras y educativas multilaterales.

Maldonado (2010), al abordar el tema definición epistemológica de la disciplina, se fundamenta en Habermas y muestra una matriz en la cual aparece la “Caracterización epistemológica de la profesión o disciplina”, a partir de los intereses: técnico, práctico y emancipatorio, y afirma.

²⁴⁹ Díaz V., M. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico*. Mario Díaz (Editor). Bogotá: Producciones y Divulgaciones Culturales y Científicas. El Griot. Díaz V., M. (1993). *El Campo intelectual de la educación*. Cali. Centro editorial Universidad del Valle.

Esta taxonomía ofrece un panorama amplio que nos permite relacionar el tipo de saber con las disciplinas correspondientes: de otra parte, orienta al equipo del programa académico para que asuma una postura epistemológica en relación con lo disciplinar y lo profesional. (Maldonado, 2010, p. 46)

Hecho que muestra que Maldonado (2002, 2010) presenta su propuesta como una ruta en donde los actores que se comprometen en desarrollarla, toman decisiones sobre las posturas pedagógica y curricular que orientarán el proceso de construcción de los proyectos educativos.

Lo anterior, nos lleva a tener dudas e incertidumbre sobre la ubicación de Maldonado (2002, 2010), respecto de una perspectiva curricular; sin embargo, su producción escrita si deja ver rastros de un pensamiento crítico, por lo menos en intención, lo que podemos apreciar en las siguientes expresiones:

- El autor reconoce que no ha abandonado el sentido crítico y pone en vilo su propio trabajo (2010, p. 7) y manifiesta que Foucault, especialmente en *El orden del discurso* (2005) fue un buen puntal para su publicación de 2010. “La forma como circulan estos enunciados y discursos genera dependencia, entre enunciados, entre personas, grupos y esquemas retóricos.” (2010, pp. 7-8)
- El autor llama la atención y pone una “alerta para que nuestros proyectos educativos se realicen con espíritu crítico.” (Maldonado, 2010, p. 28)
- No impone su propuesta “Metódica para currículo con enfoque de competencias” sino que la entrega como herramienta que orienta a los actores comprometidos en la construcción de los PEI.
- Asume con compromiso la temática sobre competencias, dada la vasta bibliografía por él consultada.

Pero, las huellas que generan incertidumbres y dudas se perciben en las siguientes afirmaciones:

- Toma el concepto de currículo establecido por la Ley 115 de 1994, en su artículo 5°.

Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudios, 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 las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (Maldonado, 2002, p. 123)

Desde aquí se infiere en primera instancia, un acercamiento al discurso oficial contemplado en lo normativo; y, en segunda instancia, la definición tiene de fondo la teoría curricular informada por el interés técnico, como él mismo lo muestra en la taxonomía deducida de la propuesta de Habermas, ver Maldonado (2010, p. 46).

Mirada técnica que se corrobora cuando Maldonado (2010, p, 31) manifiesta “ofrecemos una brújula y un mapa que le mostrará el punto de partida y llegada con sus correspondientes metas y resultados”, es decir, a la comunidad no le queda sino seguir las fases y etapas consignadas en el mapa, para que así puedan

transitar por el contexto externo e interno: el macrodiseño o masodiseño, el mesodiseño (intermedio) y el microdiseño con el cual se pretende que una persona adquiera y desarrolle las competencias profesionales, básicas y transferibles; es decir, formar a un ciudadano, un profesional o una persona íntegra. (Maldonado, 2010, p. 31)

En síntesis, podemos decir que Maldonado (2002, 2010) se inscribe en una postura crítica pero que todavía quedan huellas de la teoría curricular informada por el interés técnico.

11.2 El currículo por competencias desde el enfoque socioformativo. Sergio Tobón Tobón

11.2.1 El contexto en la producción escrita de Sergio Tobón Tobón. La producción escrita de Tobón (2006 y 2010) se realiza en el marco del fenómeno de la globalización y específicamente tiene de fondo el tema de la competencia y la complejidad. El significado etimológico de la palabra competencia lo podemos derivar de las raíces latina y griega; en latín de acuerdo con Tejada (1999, p. 2) lo encontramos en

el verbo latino “competere” (ir al encuentro una cosa de otra, encontrarse) para pasar también a acepciones como “responder a, corresponder” “estar en buen estado” “ser suficiente”, dando lugar a los adjetivos “competens-entis” (participio presente de competo) en la línea de competente, conveniente, apropiado para; y los sustantivos “competio-onis” competición en juicio y “competitor-oris” competidor, concurrente, rival.

La raíz griega de acuerdo con Mulder (2007, p. 6) en cuanto a su significado acorde con el griego clásico dice:

de hecho, en griego clásico existe un equivalente del término competencia, que es *ikanotis* (ικανότης), que se traduce como la cualidad de ser *ikanos* (capaz), tener capacidad para hacer algo; aptitud.

Epangelmatikes ikanotita significa capacidad o competencia profesional/vocacional. Esto no debería ser confundido con *dexiotis* (δεξιότης) que tiene que ver más con la inteligencia,...

Mulder, Weigel, y Collings (2008, p. 2), nos referencian que el concepto de competencias existe desde la antigüedad, ya en el código de Hammurabi que data de la época comprendida entre los años -1792-1750 BC-, se registra dicho término en el epílogo: “En el Epílogo, un texto traducido al francés se puede leer: “*Telles sont les décisions e justice que Hammurabi, le roi compétent, a établies pour engager le pays conformément à la vérité et à l’ordre équitable.*”²⁵⁰ Mulder, Weigel, y Collings (2008, p. 2). Afirmación que se confirma cuando los autores/as expresan también que: “el primer uso del concepto lo encontramos en el trabajo de Platón (*Lysis* 215 A, 380 DC).” Sin embargo, podríamos decir que dicho concepto comienza a tener más trascendencia para la educación colombiana desde la mitad del siglo XX, sintiendo su auge con mayor intensidad a partir de la última década del mismo siglo. Década en la cual surgen modelos en torno al currículum, la didáctica y la evaluación por competencias en los diferentes niveles educativos, como respuesta a las debilidades de los procesos pedagógicos tradicionales.

²⁵⁰ “Tales son los juicios que Hammurabi, Leroy competente, se estableció para enganchar el país de acuerdo con la verdad y el orden equitativo”.

Tobón (2010, pp. 62-83), reseña diez escenarios desde donde se ha contribuido a la formación basada en competencias:

- El escenario de la filosofía griega, con las contribuciones de Protágoras y Platón, por sus aportes sobre el ser y Aristóteles, sobre *potencia y acto*.
- El escenario de la lingüística, por el aporte de Noam Chomsky respecto de la competencia lingüística *da cuenta de la manera cómo los seres humanos se apropian del lenguaje y lo emplean para comunicarse*; Dell Hymes, quien con la competencia comunicativa, propone *los usos y actos concretos dados a partir del lenguaje, dentro de contextos específicos*.
- El escenario de la filosofía moderna y la sociología, se destacan aquí tres grandes pensadores: Wittgenstein, los *juegos de lenguaje, cual sistemas completos de comunicación entrelazados*; Habermas, quien plantea la *competencia comunicativa* y la *competencia interactiva*; y Verón, quien propone la *competencia ideológica*.
- El escenario de la educación para el trabajo, en el cual emergen movimientos a nivel mundial en relación con la formación para el mundo laboral entre las décadas de los años ochenta y noventa del siglo XX en países como: Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Reino Unido, Australia y México.
- El escenario de la psicología cognitiva, sus aportes a la comprensión de las competencias se agrupan en tres líneas de investigación: teoría de la modificabilidad cognitiva, teoría de las inteligencias múltiples y enseñanza para la comprensión.
- El escenario laboral profesional, se da como consecuencia de la transición del modelo *fordista-taylorista* de producción, al modelo económico de la *tecnoglobalización, la economía informacional y la desregulación de los mercados*. Hacia la década de los 80 del siglo pasado se inicia el impulso al mejoramiento de las condiciones productivas y en la década de 90 del mismo siglo, se consolida de forma paulatina la gestión del talento humano con base en competencias, porque de acuerdo a las nuevas demandas empresariales se requiere: dar más importancia a los desempeños que al

poseer conocimientos, de personas en formación continua y afianzar las capacidades que necesita el sistema de producción de una determinada organización.

- El escenario de la psicología organizacional, en dónde las competencias imponen las características que deben tener los empleados para alcanzar altos niveles de productividad y rentabilidad en las empresas.

- El escenario de la gestión de calidad, posicionado desde la década del noventa del siglo pasado; en consecuencia, los procesos se desarrollan de acuerdo con los estándares establecidos dentro de modelos reconocidos internacionalmente, tales como: los Modelos de Gestión de La Excelencia. -MGE-, como por ejemplo el modelo European Foundation for Quality Management -EFQM- y la International Standard Organization -ISO- como la familia de normas ISO 9000. Actualmente ya hay instituciones que han acogido éstas normas para asegurar la calidad académica en los estudiantes mediante la articulación con el modelo de las competencias.

- El escenario de la pedagogía, por cuanto el concepto de competencias se instala en la educación formal básica desde el campo del lenguaje, particularmente desde de la competencia lingüística y de la competencia comunicativa. Actualmente, en Colombia las competencias toman fuerza en los currículos de las diferentes niveles educativos y ya es común hablar por ejemplo de competencias comunicativas, competencias matemáticas, competencias sociales, competencias en ciencias naturales, etc.. En este esfuerzo confluyen los aportes de la lingüística, la teoría del procesamiento de la información, las inteligencias múltiples y las competencias profesionales.

- El escenario de la inteligencia emocional, dado que hoy se le reconoce la importancia a dicha inteligencia en la actuación humana; los aportes de Goleman (1996) demuestran su importancia para el éxito en la vida personal, social, laboral y empresarial, puesto que la inteligencia emocional aporta el 80% del éxito, mientras que los factores y competencias cognitivas aportan el otro 20%.

Vale la pena precisar que el concepto es polisémico y dado los diversos orígenes en el ámbito educativo y organizacional se agrupan las definiciones en dos sentidos: 1. Si se tiene en cuenta sus elementos

constitutivos (habilidades²⁵¹, conductas²⁵², acciones²⁵³, saberes²⁵⁴); y 2. Si se acude a su aplicación y utilidad en el contexto se colige como conjunto²⁵⁵ o capacidad²⁵⁶. (Kanungo y Misra, 1992) citado por Correa (2007, pp. 11-14)

De ahí entonces que de acuerdo con Tobón (2010, p. 19) el tema sobre competencias tiende a ser conceptualizado de una manera reduccionista y fragmentada y su irrupción en el campo educativo emerge cual moda que se impone en ausencia de un pensamiento crítico, descontextualizado, desconociéndose los determinantes socioeconómicos que han influido en su surgimiento y los aportes de diversos escenarios a la construcción del concepto (disciplinares y sociales); además, la falta de claridad de la estructura conceptual del término competencias, posibilita su confusión con otros conceptos similares tales como: inteligencia, funciones, capacidades, calificaciones, habilidades, actitudes, destrezas, indicadores de logro y estándares.

Confusión que incluso toca a Tobón (2010) como se puede apreciar ante la disyuntiva de si “las competencias son un modelo pedagógico o un enfoque”.

La posición que se aborda en el presente libro es que las competencias no constituyen propiamente un modelo pedagógico: ... En sí mismo, el trabajo por competencias en la educación es insuficiente para pensar y abordar la complejidad del acto de aprender y enseñar. Un modelo pedagógico es mucho más amplio y da cuenta de un tipo de ser humano a formar, de una filosofía, de unos valores, de una determinada forma de abordar la docencia y el aprendizaje, etc. Y esto no ocurre con las competencias, pues estas pueden articularse a diferentes perfiles, filosofías, epistemologías, estrategias didácticas, mecanismos de evaluación y planeación del currículo. (Tobón, 2010, p. 22)

²⁵¹ Cummings y Schwab (1985); Quinn, Faerman, Thomson y Mcgrath (1990); Ansorena (1996).

²⁵² Montmollin (1984); Levy-Leboyer (1997); Echeverría (2002).

²⁵³ Hernández y Rocha (1996).

²⁵⁴ Montmollin (1996); Le Boterf (1996); Levy-Leboyer (1997); Ginisty (1997); Torrado (1999); Bogoya (2000)

²⁵⁵ En esta dirección están autores como Gilbert y Parlier (1992); Spencer y Spencer (1993); Isus y otros (2002)

²⁵⁶ Chomsky (1965); Belisle y Linard (1996); Sladogna (2000); Bogoya (2002); Perenoud (2004).

Afirmación que pierde validez porque cuando Tobón (2010) se refiere a “el enfoque socioformativo” en lo pertinente con la “definición y características centrales”, dice:

El modelo pedagógico de las competencias se compone de diferentes enfoques (ver Tabla 2), uno de los cuales es el *enfoque socioformativo* o sintéticamente *enfoque complejo*, el cual se define como un marco de reflexión-acción educativo que pretende generar las condiciones pedagógicas esenciales para facilitar la formación de personas íntegras, integrales y competentes para afrontar retos-problemas del desarrollo personal, la vida en sociedad, el equilibrio ecológico, la creación cultural-artística y la actuación profesional-empresarial, a partir de la articulación de la educación con los procesos sociales, comunitarios, económicos, políticos, religiosos, deportivos, ambientales y artísticos en los cuales viven las personas, implementando actividades formativas con sentido. (Tobón, 2010, p. 31)

Continúa más adelante, “el enfoque socioformativo tiene como propósito esencial facilitar el establecimiento de recursos y espacios para promover la formación de una persona humana integral... (Tobón, 2010, p. 31). Con lo anterior se muestra la contradicción de Tobón (2010), porque primero expresa que las competencias son un enfoque y luego habla de ellas como modelo pedagógico.

Para abordar el tema de la complejidad acude a Morin (1992, 1993, 1994a, 1994b, 1996, 1997, 2000a, 2000b, 2000c, 2000d)²⁵⁷.

La complejidad en primera instancia nos remite a mirarla como fenómeno cuantitativo representado en “una cantidad multitud extrema de interacciones e interferencias entre un número muy grande de unidades”

²⁵⁷ Morín, E. (1992). *El método IV. Las ideas*. Madrid: Cátedra. Morín, E. (1993). *El método I. Naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra. Morín, E. (1994a). *El método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra. Morín, E. (1994b). Epistemología de la complejidad. En D. Freid (Ed.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós. Morín, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa. Morín, E. (1997). La necesidad de un pensamiento complejo. En S. González (Ed.), *Pensamiento complejo. En torno a Edgar Morin, América Latina y los procesos educativos*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Morín, E. (1998). *Articular les savoirs*. Buenos Aires: Universidad del Salvador. Morín, E. (2000a). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Morín, E. (2000b). Conferencia de apertura. En *Memorias Primer Congreso Internacional de Pensamiento Complejo*. Tomo 11. Bogotá: ICFES. Morín, E. (2000c). El pensamiento complejo: Antídoto para pensamientos únicos. Diálogo de Nelson Vallejo con Edgar Morin. En *Memorias del Primer Congreso Internacional de Pensamiento Complejo*. Bogotá: ICFES. Morín, E. (2000d). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.

(Morin, 1994, p. 59), situación que deja de lado multitud de elementos sin considerar siendo que ellos también son complejos; en consecuencia, una segunda instancia nos lleva a fijarnos en “incertidumbres, indeterminaciones, fenómenos aleatorios; así la complejidad *siempre está relacionada con el azar*. La complejidad entonces, *es la incertidumbre en el seno de los sistemas ricamente organizados*; allí donde se mezcla el orden y el desorden (Morin, 1994, pp.59-60). En este sentido, de acuerdo con Morin (1994, p. 32) “a primera vista la complejidad es un tejido (*complexus*: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple”, paradoja que nos lleva a pensar en su dicotomía, quizá para poder comprender que

la complejidad surge en el corazón de lo Uno a la vez como relatividad, relacionalidad, diversidad, alteridad, duplicidad, ambigüedad, incertidumbre, antagonismo y en la unión de éstas nociones que son complementarias, concurrentes y antagonistas las unas respecto de las otras. (Morin, 2001, p. 175)

Para Tobón (2010) “el pensamiento complejo constituye un método de construcción del saber humano desde un punto de vista hermenéutico, o sea, interpretativo y comprensivo, retomando la explicación, la cuantificación y la objetivación”, donde la ruta se construye en andar desandando, de tal manera que mundo y ser humano tienen que ser tratados y comprendidos en atención al orden y a la incertidumbre. El conocimiento desde el pensamiento complejo, implica epistemológicamente que su construcción es un hacer de ida y vuelta constante entre certezas e incertidumbres, entre lo elemental y lo global, entre lo separable y lo inseparable, teniendo en cuenta las relaciones entre el hombre, la sociedad, la vida y el mundo.

Tobón (2010), presenta como ejes centrales del pensamiento complejo los siguientes:

- *Las nociones antagónicas se unen sin perder su diferenciación y particularidad (principio dialógico);*
- *los procesos se autoproducen y autoorganizan, en tanto los efectos producen causas y las causas producen efectos (Morin, 1996, 1997);*

- *hay sistemas en los cuales la parte está en el todo, y, a la vez, el todo está en cada una de las partes (principio hologramático) (Morin, 1996, 1997);*
- *se integran el objeto y el sujeto;*
- *los fenómenos tienen características regulares e irregulares; se combina el análisis cualitativo con el análisis cuantitativo;*
- *la realidad se concibe como un proceso en continuo cambio;*
- *el pensamiento complejo no es holístico ni totalitario; busca ligar los elementos y fenómenos entre sí estableciendo sus relaciones y asumiendo sus diferencias;*
- *el pensamiento complejo tiene una misión ética;*
- *el pensamiento complejo no se opone al pensamiento simple; por el contrario, propone abordar la construcción del conocimiento desde el pensamiento que separa y que reduce junto con el pensamiento que distingue y que religa. (Tobón, 2010, pp. 39-40)*

En síntesis, según Tobón, (2010, p. 93), “las competencias son actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto con idoneidad y compromiso ético”, que situadas en perspectiva de la complejidad “se ubican en la categoría general de la formación humana integral aunque en la actualidad sea escasa la mirada sobre este punto (Durán, 2003)” (Tobón, 20010, p. 96). Además, presenta una clasificación de las competencias en tres clases: competencias básicas, competencias genéricas y competencias específicas (Tobón, 2005). Las primeras, son esenciales para para la vida en la sociedad y para el desarrollo de las otras competencias; las segundas, que son las comunes a las profesiones; y las terceras, son propias de cada profesión e identifican al profesional en las diferentes disciplinas o campos.

11.2.2 El concepto de currículo en la producción escrita de Sergio Tobón Tobón. Respecto del concepto de currículo, Tobón (2010, p. 141) expresa que “de acuerdo con Román y Díez (2000)²⁵⁸, el currículo es una selección cultural que se compone de procesos (capacidades y valores), contenidos (formas de saber) y métodos/procedimientos (formas de hacer) que demanda la sociedad en un momento determinado” y dado que está de acuerdo con el enfoque socioformativo en donde se

²⁵⁸ Roman, M., y Díez, E. (2000). El currículum como desarrollo de procesos cognitivos y afectivos. *Revista Enfoques Educativos*, Vol.2 N°2. Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

asume el currículo como un proceso específico, de acuerdo y negociación entre los requerimientos de la sociedad, de las instituciones educativas y de las personas, con respecto a la formación integral y el aprendizaje de competencias en las diferentes áreas de actuación, teniendo como propósito favorecer la autorrealización, la construcción del tejido social y el desarrollo económico. (Tobón, 2010, p. 141)

Inferimos entonces, que el concepto de currículo en Tobón (2010) está mediado por estos dos conceptos de los cuales se colige el énfasis en la cultura de dónde se seleccionan los contenidos, las demandas de la sociedad en equilibrio con las de las personas, para lo cual se requiere de diálogo y negociación entre sociedad, las instituciones y las personas. Concepto que se distancia del currículo tradicional en tanto se presume en el horizonte de una formación integral y desarrollo de las competencias en la posibilidad de desarrollo económico, tejido social, la generación de una cultura para la cohesión social, en equilibrio con la sustentabilidad ambiental. En este sentido, “el currículo no es sólo un espacio de formación para los estudiantes, sino también para toda la comunidad educativa en general, y una apuesta de dinamización social para elevar la calidad de vida.” (Tobón, 2010, p. 142)

Se observa entonces que el currículo trasciende las fronteras de la escuela al no enclaustrarse ya que, como espacio de formación afecta a la comunidad en el horizonte de sentido de alcanzar una calidad de vida diferente y mejor. En este orden de ideas, observamos que se vuelve más abarcador y extenso dado que en (Tobón, 2006, p. 102), “el currículo es, entonces, todo cuanto una institución educativa provee, en forma consciente y sistémica, en beneficio de la formación de sus estudiantes y del desarrollo cultural de la sociedad.”

Mirado el anterior concepto en ausencia de su contexto podemos decir que de por sí, es abarcadora y extensa por cuanto contempla sin límites, en palabras del autor “todo cuando una institución educativa provee... en beneficio de la formación de sus estudiantes...” y entonces, ¿qué pasa con los otros saberes y disciplinas que velan por la formación de las personas en la institución educativa?, por ejemplo, la pedagogía que desde la impronta de la cultura alemana es la ciencia de la educación y su horizonte de sentido es la formación del ser humano; también es currículo o por el contrario a Tobón (2006) se le escapó trazar sus límites o dejar entrever las fronteras en su concepto sobre currículo, de lo contrario

estaría en la situación de lo que Díaz Barriga (1995) señala refiriéndose a lo que algunos autores llaman como epistemología invasora “el currículo lo es todo”. Esta situación, se aclara en la cita siguiente de donde se deduce que para Tobón (2006), currículo y pedagogía son diferentes.

El currículo, como un saber al interior de la Pedagogía, tiene como objeto de estudio la cultura, en tanto texto que posibilita el proyecto cultural de una sociedad, el proyecto educativo de una institución y el proyecto formativo de un sujeto. Es el pretexto entre tres propósitos: uno social, más general. Uno institucional, el de la universidad, más particular. Y otro absolutamente singular, el del sujeto que se pretende formar como ser en el mundo de la vida. (Tobón, 2006, p. 101)

Aquí se visibiliza la intención del autor de tener como referente la Pedagogía (“el currículo como un saber al interior de la pedagogía”) y se colige que la formación irradiada en la persona, lo institucional y social debe estar inmersa en perspectiva de la cultura.

Más adelante, el autor deja ver la relación del currículo con la pedagogía y la didáctica cuando da respuesta a la pregunta: ¿Cómo se relaciona la pedagogía, la didáctica y el currículo?, situación que se dilucida en clave del proceso formativo, dado que:

- lo pedagógico, es lo más general, lo más filosófico, es la aspiración social, asume el proceso formativo como ideal, como totalidad en sí mismo, pone su esencia en los objetivos;
- lo didáctico, toma el proceso formativo en su desarrollo, su esencia son los métodos como expresión operacional que estructura el desarrollo del currículo; lo didáctico es lo singular, la actividad del profesor con los estudiantes; y,
- lo curricular, apropia el diseño y proyección para el mundo de la vida, puesto que su acento son los conocimientos, la selección de la cultura; lo curricular es lo particular, la visión de la cultura en la institución educativa. (Tobón, 2006, p. 104)

Tobón (2006), presenta una clasificación con base en los modelos pedagógicos, así: tradicional, conductista, desarrollista y social; en cada uno de ellos refiere la concepción curricular como lo podemos apreciar en la siguiente síntesis:

- Modelo pedagógico tradicional. El currículo se refiere a la organización de asignaturas diseñadas a partir de los conocimientos de la cultura de occidente y sus enfoques son: Racionalismo académico²⁵⁹ y código curricular moral²⁶⁰.
- Modelo pedagógico conductista. El currículo es la organización de asignaturas diseñadas, por fuera de las instituciones educativas que pretende resultados con base a objetivos prefijados desde donde se modela la conducta de los alumnos a quienes se los prepara en habilidades y destrezas para el trabajo. Los enfoques que subyacen a este modelo tenemos son: código curricular racional²⁶¹, el currículo como tecnología²⁶², la teoría técnica del currículo²⁶³, el currículo por objetivos²⁶⁴, el currículo oculto o implícito, el currículo manifiesto, el currículo nulo.
- Modelo pedagógico desarrollista. “El currículo es un conjunto de responsabilidades de la escuela para promover una serie de experiencias y prácticas en el alumno que posibilitan desarrollar su pensamiento (Tobón, 2006, p.113)”. Los enfoques dentro de este modelo son: el currículo práctico²⁶⁵, el currículo por procesos²⁶⁶, el currículo para el desarrollo de las habilidades del pensamiento²⁶⁷.
- Modelo pedagógico social. “El currículo es un pretexto en el orden de re-construcción social donde se formulan alternativas de acción a partir del análisis de la sociedad y de la cultura, detectando símbolos, mitos, lenguajes, valores, formas de producción y relación social para que a través de la educación, transformar la sociedad en bien común. (Tobón, 2006, p.117).” Las variantes de este modelo son: el currículo de re-construcción social²⁶⁸, teoría crítica del currículo²⁶⁹, el currículo por investigación en el aula²⁷⁰, el currículo comprensivo²⁷¹.

²⁵⁹ Se apoya en Eisner y Vallance (1974).

²⁶⁰ Se fundamenta en Lundgren (1992). Lundgren, W. Teoría de currículum y escolarización. Morata. Madrid.

²⁶¹ Ibid.

²⁶² Eisner y Vallance (1974)

²⁶³ Tyler (1949)

²⁶⁴ Taba, Bloom, Bobbitt, (1924)

²⁶⁵ Schwab (1969). No aparece en la bibliografía.

²⁶⁶ Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata. Madrid.

²⁶⁷ Eisner y Vallance, (1974). No aparece en la bibliografía.

²⁶⁸ Eisner y Vallance, (1974). No aparece en la bibliografía.

²⁶⁹ Kemmis, S. (1993). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Morata. Madrid. 1988.

²⁷⁰ Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata. Madrid.

²⁷¹ Magendzo, A. (1991) *Currículo y cultura en América Latina*. PIIE. Santiago de Chile.

11.2.3 El concepto de campo del currículo en la producción escrita de Sergio Tobón Tobón. En Tobón (2006, 2010), no se encuentran huellas del concepto de campo del currículo.

Una vez interpretada la producción escrita referenciada en Tobón (2006, 2010), podemos concluir que su propuesta se enmarca en el *modelo pedagógico de las competencias*, prefiriendo el *enfoque socioformativo* o *enfoque complejo de las competencias*, hecho que se evidencia en la cita siguiente:

el enfoque socioformativo (también denominado enfoque complejo) de las competencias para generar un cambio de pensamiento en los directivos, los docentes y la comunidad, y hacer posible la transformación de la educación. Para ello, tenemos como base el pensamiento complejo, que es un método que propone el cambio de pensamiento para pensar la realidad en su complejidad sistémica. (Tobón, 2004, p. 25)

Desde allí traza unas orientaciones para el diseño sistémico complejo del currículo del cual rescatamos tres elementos: fines, principios y estructura, que desarrollan en clave del pensamiento complejo.

- Los fines desde el pensamiento complejo, que desde el enfoque socioformativo seleccionado por el autor son considerados básicos son: *el proyecto ético de vida, el emprendimiento creativo y las competencias.*
- Los principios del pensamiento complejo aplicados al currículo como *el principio de la auto-eco-organización, el principio de la recursividad organizacional, el principio dialógico y el principio hologramático.*
- La estructura y ejecución desde el pensamiento complejo la cual se desarrolla mediante *ciclos propedéuticos, proyectos formativos, prácticas y pasantías de formación.*

Elementos, que en su concepción y desarrollo deben ir apoyados por la práctica metacognitiva y la investigación acción educativa y la gestión sistémica de la formación por competencias. (Tobón, 2010, pp. 142-160)

En dicha producción se percibe la tensión con los currículos tradicionales, mostrando su distancia al comprometerse con el modelo pedagógico de las competencias desde el enfoque socioformativo que proclama una formación integral antes que fragmentada, como se hace en el currículo tradicional; al mismo tiempo, se visibiliza la articulación entre la pedagogía, el currículo y la didáctica que como saberes se apoyan y complementan en la búsqueda de la formación de personas y la sociedad cada vez más humanos.

Asimismo, su producción escrita deja ver otras articulaciones como las siguientes: en primer lugar, con Maldonado ya que ambos plantean sus propuestas desde las competencias y no se devela ninguna tensión ente sus discursos; en segundo lugar, se encuentra con la propuesta de López (Núcleos temáticos y Problemáticos), puesto que cuando Tobón presenta los *nodos problematizadores* y acude a él en la conceptualización de dichos nodos²⁷² y además, porque para ambos es un proceso de investigación permanente y participativo; en tercer lugar, con Magendzo y López al concebir el currículo como proceso de acuerdo y negociación; y, en cuarto lugar, con Grundy y Mora puesto que el currículo es para ellos una selección de la cultura. De igual manera, la propuesta del enfoque socioformativo produce rupturas con el modelo educativo establecido, lo que se traduce en el distanciamiento que se produce con el instrumentalismo que viene tomando el enfoque de competencias propuesto por el discurso curricular oficial. Bajo este horizonte, podemos ubicar a Tobón en la perspectiva crítica.

²⁷² “Los *nodos problematizadores* tienen como base los núcleos los cuales se refieren al “conjunto de conocimientos afines que la concurrencia simultánea o sucesiva de saberes” (López, 1996^a, pp. 72-74), de manera sistémica y organizada, a un objeto de estudio para poder aprehenderlo y transformarlo; sin embargo, los nodos problematizadores no se basan más en temas, aunque estos últimos también se tienen en cuenta.” (Tobón, 2006, pp. 151-152)

CAPÍTULO 12. LA CONFIGURACIÓN DEL CAMPO DEL CURRÍCULO EN COLOMBIA ENTRE LOS AÑOS 1994-2010, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

12.1. Las instituciones

Podemos decir que la institución es considerada como el espacio social, que implica designar un lugar, donde los usos y las reglas al ser realizados van en dirección de una misma finalidad (Pesqueux, 2009); o pensada, como espacio social donde un sistema de reglas se establece y se extiende para regular las interacciones sociales (Hodgson, 2011). Así, en este sentido, encontramos que los/as autores/as interpretados/as a través de sus discursos representan instituciones que para este caso se refieren a las universidades, dado que ellos/as están o estuvieron vinculados a ellas durante toda o alguna parte de su vida académica laboral. Universidades, cual campo universitario ya que, en éste se reproduce en su estructura el campo de poder como consecuencia, de que en dicho espacio social se visibilizan diversas posiciones y disposiciones (Bourdieu, 2008), que actúan en dirección a alcanzar los beneficios que les puede proveer el capital cultural que en el devenir del tiempo los/as profesores/as van acumulando.

Ahora bien, entrando en materia sobre el asunto que nos ocupa, la configuración del campo del currículo en Colombia, encontramos que las universidades colombianas son importantes en cuanto al desarrollo del currículo se refiere, porque lo acoge, lo asume, lo difunde y lo investiga. Tal situación se demuestra en el rol que jugaron prestigiosas universidades como la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad del Valle, en los comienzos del desarrollo de los convenios internacionales (Convenio Colombia-PUND/72) para difundir el currículo en Colombia y que ahora todas las universidades han asumido como consecuencia del cumplimiento de las políticas educativas; además, por los siguientes hechos:

- el compromiso con la docencia, la investigación y la proyección social, como funciones para conservar y transformar la cultura;
- la asunción de la política educativa en materia curricular;
- en la estructura de las universidades se crearon los Comités Centrales de Currículo;
- en los planes de estudio de los pregrados en educación aparece el curso de currículo;

- los programas de posgrado (maestrías y doctorados) en educación tienen cursos y líneas de investigación sobre currículo;
- la investigación como política de la universidad brinda apoyo a los proyectos de investigación sobre currículo, entre otros;
- facilita y posibilita la conformación de grupos de investigación y entre ellos, existen algunos con línea de investigación en currículo;
- facilita y posibilita la conformación de semilleros de investigación y en algunos de estos espacios, se profundiza en el conocimiento del currículo.
- Las universidades por necesidad o imposición han realizado varias reformas curriculares.
- Las universidades son las instituciones que tienen un capital simbólico representado entre otros en diplomas, actas de grado que son otorgados a los nuevos profesionales como sustento legal para que ejerzan su profesión.

12.2 Los actores

¿Quiénes son los actores? En la presente investigación, éstos están representados por los/as investigadores/as más representativos/as de los grupos de investigación que estudian y desarrollan el currículo en Colombia; investigadores/as que para el caso presente, son los/as autores/as de los documentos escritos (libros y capítulos de libros) interpretados para desde allí analizar el proceso de configuración del campo del currículo en Colombia. Éstos autores/as han acumulado un capital cultural y simbólico gracias al desarrollo de una vida académica donde uno de los ingredientes y fundamentos principales es la investigación que han realizado. En este sentido, su capital simbólico se configura a partir de los títulos y reconocimientos (ver tabla 10) obtenidos desde el pregrado hasta el de doctorado y en algunos el de posdoctorado; títulos, que a la vez son traducidos en capital cultural cuando realizan la producción a nivel de *ponencias, conferencias, artículos de revistas, capítulos de libro y libros* logrados en los procesos de desarrollo de sus programas de formación o desde la acción que ejercen como pertenecientes a los grupos de investigación. En tal circunstancia, los/as investigadores/as persiguen un capital cultural común que es el desarrollo del currículo, además de pertenecer a grupos de investigación inscritos y ranqueados en Colciencias, están vinculados a la universidad o actúan en su representación; se

sigue entonces que ellos/as frecuentan, interactúan y viven espacios sociales comunes y en tal situación, podemos asimilarlo/as a

conjuntos de agentes que ocupan posiciones semejantes y que, situados en condiciones semejantes y sometidas a condicionamientos semejantes, tienen todas las probabilidades de tener disposiciones e intereses semejantes y de producir, por lo tanto, prácticas y tomas de posición semejantes. (Bourdieu, 1990, pp. 207-208)

Prácticas muy propias del espacio académico que frecuentan y viven, las cuales emergen en dichos espacios, resignifican la teoría y se resignifican a sí mismas; prácticas que se desarrollan y oxigenan a través de las funciones sustantivas (la investigación, la docencia y la extensión) que desempeñan.

12.3 Las rutas curriculares en Colombia

Las rutas curriculares develadas de la producción escrita sobre currículo de los/as autores/as más representativos/as, de los grupos de investigación que estudian y desarrollan el currículo en Colombia, son síntomas que muestran que el concepto de currículo en su dinámica toma formas diferentes acorde con los intereses y propósitos de los/as autores/as por una parte y por la otra, nos indican que el concepto mantiene viva la disciplina del currículo y posibilita situarla en espacios diferentes con la connotación de campo. Las rutas que emergen de las producciones escritas son las siguientes (ver tabla 9):

- *Del campo intelectual de la educación, a la flexibilidad curricular en las universidades.* Mario Díaz Villa. Bajo un contexto provocado por la pérdida de influencia de la teoría del desarrollo comienza el surgimiento de la nueva sociología de la educación, que desplaza el discurso hegemónico cimentado en las posiciones estructuralistas y permite la atención del modelo modernizador, respecto de la demanda en cuanto a la formación de nuevos profesionales; hecho que apunta a la introducción de procesos de modernización curricular puesto que hacen parte del proyecto de construcción de una universidad moderna. En este horizonte, Díaz (1993, 1998, 2002) propone el Campo Intelectual de la Educación como espacio en donde se produce nuevo conocimiento en contraposición al campo pedagógico donde se reproducen los discursos; se pronuncia además

sobre el campo en sentido curricular, ligado al agrupamiento de programas académicos lo que nos lleva a la noción de campo curricular. En el trayecto de su producción escrita nos deja ver las rupturas con el currículo y la universidad tradicionalistas y propone que a luz del campo intelectual de la educación mediante la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad como estrategias, se piense en la flexibilidad como cultura en los procesos formativos de la nueva universidad.

- *La modernización curricular en Colombia: una ruta, dos miradas.* Busca poner a tono las estructuras curriculares tradicionales con las exigidas por un mundo globalizado y mediante ello dar respuesta a la crisis de la educación. La ruta se conforma de otras dos rutas: 1. *Programa de Acción Alternativa*, seguida por Nelson Ernesto López Jiménez, quien desde un proceso permanente de investigación propone su modelo PACA, que se funda en tres ejes: la pedagogía, el currículo y la evaluación, perfilando un camino deconstructivo que nos lleve a la concepción y desarrollo de la modernización curricular. 2. *Currículo y modernización*, trabajo realizado por Alberto Martínez Boom *et al.* que muestra como nuestro país le da la bienvenida y acogida a la teoría curricular, que se inicia con un proceso basado en la estrategia -educación y desarrollo-, y se monta a través de la planificación educativa; así, facilita la incursión del currículo con acciones no formales, para aposentarse e imponerse luego con el Plan de Mejoramiento Cualitativo de la Educación mediante la estrategia de la Renovación Curricular; situación que se dio desde la segunda mitad del siglo pasado. El itinerario, nos revela las voces de protesta de los autores y el distanciamiento con el discurso oficial, dado que el nuevo modelo educativo es instrumental y conductista y, cambia de manera significativa los compromisos de formación de la escuela, el maestro/a y los/as alumno/as.
- *De la educación superior. El currículo universitario.* Que comprende dos rutas. 1. *La pertinencia, como trayecto para estrechar las relaciones universidad-sociedad*, construida por Luis Alberto Malagón Plata, quien al cuestionar la universidad tradicional nos advierte, ante la irrupción de la nueva universidad caracterizada por ser pronta, oportuna y diversificada a las demandas del mercado y el espíritu empresarial que a futuro sería una universidad compatible con el capitalismo académico; por tanto, es inmanente, explorar la relación universidad-sociedad desde la pertinencia integral de la universidad, como enfoque que permite visibilizar el currículo contextualizado y

sustentado en la investigación y la proyección social, desbordando las fronteras disciplinares y profesionales expresando así, su potencial histórico y político del proyecto educativo institucional.

2. *La integración del currículo universitario* liderada por Ramiro Galeano Londoño. El mundo globalizado impone las políticas a los Estados en desarrollo, en particular las políticas educativas que hacen depender la educación de nuestro país de las directrices trazadas por los organismos internacionales, situación que podríamos capotear mediante la cultura de sostenimiento de la innovación en el currículo universitario, posibilidad factible, si el proceso se lidera desde la investigación.

- *El proyecto educativo emancipador y la escuela como sistema social. Dos rutas en tensión.* Sentidos opuestos pero, pretenden podría decirse la misma causa; por una parte, revivir el *proyecto moderno* propuesto por la perspectiva habermasiana que tiene como propósito encauzar la producción de conocimiento a la liberación del ser humano y a la universidad a la fortuna de pensarse a sí misma, proceso que la habilita para trazar su horizonte de sentido y lograrlo a la luz de un proyecto educativo auténtico; y por la otra, motiva pensar *la escuela como sistema social*, lo que implica cambios radicales en la concepción del paradigma vigente con el propósito de generar nuevas relaciones y procesos en su transformación. Las dos rutas son: 1. *El currículo universitario como ruta para la configuración de un proyecto educativo emancipador*, en la que Goyes y Uscátegui, dimensionan el currículo universitario para la modernidad a partir del desarrollo de tres etapas: construcción teórica, construcción práctica y reconstrucción para alcanzar el horizonte de un Proyecto Educativo emancipador y auténtico. 2. *El currículo neosistémico como ruta para configurar la escuela como sistema social* propuesta por Tapiero y García, la cual aún no existe, de ahí su invitación a abordarla mediante un Modelo de Desarrollo Institucional Integrado en dónde se hace necesario acudir a la investigación educativa y pedagógica.
- *El currículo integrado: dos miradas para su construcción*, muestra un camino diferente ante la rigidez y desarticulación impregnada en los departamentos académicos de las facultades que lleva a una carencia de procesos articuladores que obstaculizan alcanzar los objetivos institucionales mediante planes de estudio poco pertinentes con las necesidades contextuales por una parte; y, por la otra, ante nuestra perfectibilidad se tiene aún la fe en un modelo curricular que promueva la

llave *formación-Ser Humano*. Dicha ruta está conformada por otras dos: 1. *Un modelo de currículo integrado para la educación superior* que emerge en la producción escrita de Raúl Ancízar Munévar Molina, *et al.* como respuesta a la desarticulación de las funciones sustantivas (investigación, docencia y extensión) de la Universidad de Caldas; así, propone un modelo pedagógico reflexivo transformativo, que se sustenta en: un currículo abierto e integrado; unas ideas fuerza; y, una operativización del modelo. 2. *La comprensión de la formación humana* construida por Marín y Tamayo, configurada en la relación *Formación –Ser Humano*; ya que, en la actualidad no se perciben separados, son inherentes y consustanciales y en ese sentido propone un currículo integrado y problémico.

- *La ruta caribeña*, recorrido que hace Reinaldo Mora Mora y toma como eje la formación para la transformación de la sociedad; en ese horizonte propone un currículo en perspectiva cultural, que al dimensionarlo en el ámbito glocal se percibe y vive como Currículo Caribe estableciendo así, una sintonía entre la cultura local caribeña en equilibrio con la cultura nacional e internacional.
- *La ruta de las competencias*, propuesta por Maldonado (2002, 2010) y Tobón (2006, 2010). El primero, a partir de los elementos aportados sobre la temática por Chomsky, Bunk, Mertens y algunas entidades y organizaciones oficiales y privadas, logra concebir una Metodica para un currículo con enfoque de competencias; y el segundo, que desde el marco del fenómeno de la globalización y específicamente, desde el tema de la competencia y la complejidad, nos muestra unos escenarios a partir de los cuales se ha contribuido a la formación basada competencias y asume el enfoque socioformativo o sintéticamente enfoque complejo, que proclama una formación integral.

Rutas, que en el devenir de su estructuración permiten visibilizar escenarios curriculares, coincidencias y complementariedades, tensiones, autores/as que apoyan los discursos escritos de los/as investigadores/as, perspectivas curriculares, indicios de la conformación de un capital común, y vestigios que den cuenta de la apropiación dicho capital. Ver cuadro 1.

12.3.1 Los escenarios curriculares. Las producciones escritas estudiadas durante el proceso investigativo realizado son fruto de investigaciones que los/as autores/as realizaron y como resultado de ellas surgieron los textos seleccionados como objeto de estudio; en tal sentido, la comprensión de esos discursos escritos sobre currículo en Colombia, nos permitió entrever diversos escenarios conformados respecto del concepto de currículo y del campo del currículo. En relación con el concepto de currículo percibimos los siguientes escenarios:

- **El escenario de los conocimientos.** Donde el currículo es concebido como “cuerpo de conocimientos seleccionados de la cultura...” (Díaz, 1998, 2002; López, 1996, p. 18); en donde afloran conceptos como el currículo agregado y el currículo integrado (Díaz, 1998; López, 1989, 1995, 1996, 1997, 2001; Marín y Tamayo, 2008; Galeano, 2009, Munévar et al., 2009); el currículo se asimilaba a plan de estudios antes de 1930 (López, 1996, p. 20), el currículo explícito y el currículo oculto (López, 1996, p. 22), el curriculum de colección y el curriculum de integración (Magendzo, 1987) citado por López (2003, p. 118).
- **El escenario del currículo como disciplina.** En este escenario el currículo es concebido como un corpus (Galeano, 2009, p. 83), concibe el currículo como un corpus disciplinario, lo cual facilitaría su desarrollo si “se asume el currículo como la disciplina que puede posibilitar la investigación en la universidad”.
- **El escenario de currículo como intenciones** y acontecimientos, como normas y como realidad (Galeano, 2009, p. 24); como cursus o camino, conjunto de criterios, planes de estudios, programas, metodologías (Maldonado, 2002, p. 97; p.123); como el universo escolar situado entre la declaración de los principios generales de la educación y su traducción operacional (Tapiero y García, 2010, p. 28).
- **El escenario del proyecto educativo.** Formarían parte de esta versión Goyes y Uscátegui (1996, 2000) dado que conciben el currículo como proyecto Educativo Emancipador y Malagón *et al.* (2013), por cuanto manifiesta que el currículo expresa el potencial histórico y político del proyecto educativo institucional; y, Munévar *et al.*, (2009), conciben el currículo como un proyecto educativo

globalizador a partir del cual se propicia el desarrollo personal y social del individuo. Finalmente creemos que aquí también podemos ubicar a Marín y Tamayo, (2008) ya que ellos conciben el currículo como proyecto humano que se alimenta de expectativas nacionales, regionales y locales, de la visión y relación global en materia de ciencia y tecnología.

- **El escenario de la praxis social.** El currículo como una praxis social inmersa en contradicciones y conflictos (Malagón *et al.*, 2013, p. 40); como una práctica histórica y cultural porque es el producto pensado de un sujeto colectivo (Mora, 2012, pp. 152-153).
- **El escenario de la negociación.** Que se genera en el marco de la concepción de currículo comprensivo propuesta por Magendzo; en este horizonte, el currículo es un proceso de acuerdo y negociación; concepto retomado por López(1995), Tobón, (2010) y Galeano (2009a).
- **El escenario de los sistemas sociales.** Representado por el currículo neosistémico. En esta concepción los pioneros son Tapiero y García.
- **El escenario de la cultura.** El currículo como expresión de la cultura que estaría representado por Mora (2012), quien particularmente habla del currículo caribe y del currículo glocal como simbiosis de la cultural glocal y universal.
- **El escenario de las competencias.** Son pioneros en esta propuesta Maldonado (2002, 2010) y Tobón (2006, 2010)

12.3.2 Las coincidencias y complementariedades. En el viaje emprendido por la producción escrita de los/as autores/as que nos interesan en nuestra investigación, al estacionarnos para reflexionar sobre las rutas que íbamos descubriendo en el camino logramos ver procesos de articulación expresadas en los discursos escritos a nivel del contexto en el que sitúan su producción escrita, a nivel del concepto de currículo, a nivel del concepto de campo y a nivel de los/as autores/as en los cuales ellos se fundamentan.

12.3.2.1 Las coincidencias y complementariedades a nivel de contexto. Coincidencias, puntos de encuentro o como complementariedades que se dan cuando logramos visualizar los diferentes contextos

que enmarcan los discursos de los/as autores/as objeto de nuestra investigación; tal situación la podemos observar en:

- La ruta, *La modernización curricular en Colombia: una ruta, dos miradas*, que tiene como elemento común lo relacionado con la modernización como contexto, aunque cada autor lo asuma de manera diferente. Martínez Boom *et al.* (2003), la explica a partir de las transformaciones que se dan en el país desde la segunda mitad del siglo XX; suceso que implica un giro diferente a la educación colombiana, dado que los asuntos educativos adquieren una dimensión multinacional y como tal, se depende de las políticas trazadas por organismos de cooperación internacional (Martínez Boom *et al.*, 2003); mientras que López (1989, 1995, 1996, 1997, 2003), la asume como el proceso de transformación de manera particular, mostrando la necesidad de armonizar la teoría y prácticas curriculares para lo cual propone el modelo PACA, como contribución a la modernización de las estructuras curriculares.
- *La ruta del Currículo integrado y la ruta Caribeña*, puesto que en ambas se apela al concepto de formación como horizonte de sentido; de una parte se asume el concepto de formación como eje para la transformación de la sociedad Mora (2012) y, de otra, en la relación Formación-Ser Humano Marín y Tamayo (2008).
- *La ruta de la educación superior. El currículo universitario*, que surge de la producción escrita de Malagón (2010, 2013) y Galeano (2009), nos muestran dos visiones complementarias. El primer autor, contextualiza su trabajo en atención a la fractura que existe en las relaciones Universidad-Sociedad y propone la pertinencia integral como estrategia para aproximar y penetrar dicha relación a fin de evitar el futuro que se avizora: una universidad compatible con el capitalismo académico²⁷³, fenómeno que comienza su consolidación en la década de los años noventa del siglo XX “a la par del fortalecimiento y creación de grandes organizaciones de comercio internacional” (Malagón *et al.*, 2013, p. 134); en relación con el segundo autor, sitúa la educación superior en un mundo globalizado y propone la transición a una universidad innovadora coherente

²⁷³ “El capitalismo académico, como todas las formas del capital es una relación social que incrementa de manera profunda las desigualdades cognitivas que configuran una cartografía absolutamente excluyente en la distribución de los recursos académicos en la sociedad”. (Malagón *et al.* (2013, p. 178).

con los tiempos modernos a partir de cimentar una "Cultura Organizacional" para la innovación en el trabajo cotidiano de profesores y estudiantes desde donde se impacte positivamente la comunidad educativa y sociedad en general.

- La ruta, *El currículo integrado: dos miradas para su construcción* donde Munévar *et al.* (2009), desde la desarticulación de las funciones sustantivas (docencia, investigación y unidad en la diversidad de esas funciones sustantivas; y, Londoño y Tamayo (2008), se ubican en la relación Formación -Ser-Humano, ya que en el mundo de hoy no deben percibir separados, puesto que son inherentes, son consustanciales.
- La ruta de las competencias, propuesta por Maldonado (2002, 2010) y Tobón (2006, 2010); donde Maldonado (2002, 2010), a partir de los elementos aportados sobre la temática por Chomsky, Bunk, Mertens y algunas entidades y organizaciones oficiales y privadas, logra concebir una *Metódica para currículo con enfoque de competencias*; por su parte Tobón (2006, 2010), desde el marco del fenómeno de la globalización, la competencia y la complejidad, nos muestra unos escenarios a partir de los cuales se ha contribuido a la formación basada competencias y asume el *enfoque socioformativo o sintéticamente enfoque complejo*, que proclama una formación integral.

12.3.2.2 Las coincidencias y complementariedades a nivel del concepto de currículo. Interpretada las producciones escritas de los/as autores/as objetos de nuestra investigación encontramos algunas coincidencias, complementariedades o articulaciones que se dan a la luz del concepto de currículo. En tal sentido, a continuación nos referimos a dicho tópico.

Hacia 1974, Bernstein en su texto *Class, codes and control. Volume I. Theoretical Studies towards a Sociology of Language*, (*Clase, códigos y control. Volumen I. Estudios teóricos hacia una sociología de la Lengua*), en el capítulo 11²⁷⁴, presenta los principios de clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. De acuerdo con este autor en la manera "cómo una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento" se ven reflejados acciones que tienen que ver con la distribución del poder y los principios de control social. Asimismo, manifiesta que el conocimiento formal que circula en la

²⁷⁴ Aparece una traducción realizada por Díaz.

escuela puede ser socializado mediante tres sistemas de mensajes: *el currículum, la pedagogía y la evaluación*. El primero, define lo que se considera válido por quienes seleccionan el conocimiento; la segunda, precisa los conocimientos que en forma válida deben ser transmitidos; y la tercera, la evaluación del conocimiento, especifica y define lo que cuenta como realización (manifestación) válida. En esta fuente se fundamenta Díaz (1998) cuando afirma que el modelo pedagógico descansa en tres sistemas de mensajes: currículo, pedagogía y evaluación y López (2003) cuando sostiene que el modelo pedagógico se constituye por tres ejes sistemas de mensajes: la pedagogía el currículo y la evaluación.

Después, Bernstein a la luz de los mismos principios deduce dos tipos de currículo: el currículo de colección colección (agregado) y el currículo integrado lo que ocasiona implicaciones en las relaciones de poder y control ejercida en el acto educativo; conceptos que son apropiados por Díaz (1998), López (1995, 1996, 2003), Munévar et al. (2009), Marín y Tamayo (2008). En síntesis, Bernstein se constituyen en un autor Base para las producciones que sobre currículo han realizado autores/as como: Díaz (1998), López (1995, 1996, 2003), Munévar et al. (2009), Marín y Tamayo (2008). Sin embargo, es bueno precisar que los acercamientos entre Bernstein, Díaz y López son más fuertes dado que el primero fue director de tesis de Díaz y tienen producciones conjuntas; además, participó en seminarios del doctorado en Educación en la Universidad del Valle en dónde Díaz fue profesor y director de la tesis de doctorado de López.

En la producción escrita de López (1989, 1995, 1996, 2003), plantea su propuesta PACA que tiene de novedoso tanto la articulación que el autor le imprime al modelo pedagógico dado que se sustenta en tres ejes: pedagogía, currículo y evaluación, como la estrategia de implementación denominada los núcleos temáticos y/o problemáticos²⁷⁵ los cuales se sostienen en la medida que estén nutridos por procesos investigativos permanentes. Este tópico, se convierte en punto de encuentro con autores como: Munévar et al. (2009), quien propone un modelo pedagógico reflexivo transformativo, en donde entran en juego los núcleos académicos y la nuclearización²⁷⁶; Tobón (2006) que propone el modelo pedagógico de las

²⁷⁵ "El conjunto de conocimientos afines que posibilitan definir prácticas y procesos de investigación en torno a un objeto/problema. Esto implica la construcción de estrategias que garanticen la relación teoría-práctica y la construcción de acciones participativas entre individuos y grupos en la diversidad de soluciones propuestas. Se considera una estrategia que permite integrar un campo de problemas con un campo de conocimientos que deviene la formación de un profesional". (p. 140)

²⁷⁶ "Si entendemos el NÚCLEO como escenario académico, punto de encuentro de las disciplinas y saberes profesionales, que puede ser abordado teniendo en cuenta un eje identificado como tema o problema propios de una profesión o disciplina y que incluye estrategias y tareas docentes, investigativas y de extensión, la nuclearización se refiere a la estructuración y desarrollo

competencias desde el enfoque socioformativo que en su fase de diseño y transformación curricular la trabaja desde los nodos problematizadores²⁷⁷; y, Marín y Tamayo (2008), quienes proponen el currículo integrado problémico donde la estructura curricular considera como uno de sus elementos los núcleos epistémicos y temáticos.

Magendzo (1986, pp. 65-66), propone el currículo comprensivo entendido como un proceso de búsqueda de negociación...; concepto que retoma López (1995, 1996, 2003), Galeano (2009) y Tobón (2010), también afirma que él asume el currículo como un proceso específico, de acuerdo y negociación. Además, con munevar *et al.* (2009) y Mora (2012), por la impronta cultural que estos le imprimen.

Goyes y Uscátegui (1996, 2000), en su producción escrita concibe el currículo como un proyecto educativo emancipador; se articula con Malagón *et al.* (2013), dado que manifiesta que el currículo expresa el potencial histórico y político del proyecto educativo institucional; asimismo, con Munévar *et al.* (2009) para quienes el currículo es un proyecto educativo globalizador.

Finalmente, Malagón (2013) y Galeano (2009), coinciden en concebir el currículo como práctica social.

12.3.2.3 Las coincidencias y complementariedades a nivel del concepto de campo. Podemos decir que la construcción del concepto de campo exceptuando a Mario Díaz y Alberto Malagón, es la parte más débil reflejada en la producción escrita de los investigadores/as colombianos/as que trabajan el currículo; en consecuencia, los autores base a los cuales acuden son los siguientes:

- Bourdieu, Foucault y Bernstein apoya el trabajo de Díaz (1993);
- Bourdieu es apropiado por López (2001);
- Bourdieu es referenciado por Malagón;

del plan de estudios de un programa académico, mediante la estrategia de núcleos temáticos o problemáticos." (Ávila Penagos, 1988) citado por Munévar *et al.*, (2009, p. 104)

²⁷⁷ "Los *nodos problematizadores* tienen como base los núcleos los cuales se refieren al "conjunto de conocimientos afines que la concurrencia simultánea o sucesiva de saberes" (López, 1996^a, pp. 72-74), de manera sistémica y organizada, a un objeto de estudio para poder aprehenderlo y transformarlo; sin embargo, los nodos problematizadores no se basan más en temas, aunque estos últimos también se tienen en cuenta." (Tobón, 2006, pp. 151-152)

- Bourdieu, (1983, 1990) apoya el trabajo de Goyes y Uscátegui;
- Schwab, apoya el trabajo de Goyes y Uscátegui;
- Díaz (1993), es consultado por Tapiero y García;
- Díaz (1993), es consultado por Mora.

12.3.2.4 Autores/as que fundamentan las producciones escritas de los/as investigadores/as.

Quando se hizo la presentación de cada ruta se relacionaron los/as autores/as que apoyaban la producción escrita; pero, queremos resaltar en este apartado los/as autores/as a los que aluden los/as investigadores/as ya que ello de alguna manera puede influenciar el desarrollo del proceso de producción de sus discursos escritos.

- Bernstein es referenciado por Díaz (1998), López (1995, 1996, 2001), Munévar (2009), respecto de los principios de clasificación y enmarcamiento y lo relacionado con el currículo de colección (agregado) y el currículo integrado.
- Magendzo es citado por López (1995) y Mora (2012), respecto del concepto de currículo como selección, organización y distribución de la cultura.

Quando los/as investigadores/as se refieren a las corrientes, tendencias o perspectivas curriculares, reseñan autores/as de acuerdo a cada una de ellas así:

- Respecto de la teoría técnica o tecnológica citan a Bobbit, Tyler
- En relación con la práctica aluden a Schwab, Stenhouse,
- Referente a la teoría crítica citan a Apple, Kemmis, Car y Kemmis, Giroux, Bowles y Gintis, Carry Kemmis, Gimeno, Freire, Magendzo.

12.4 Las tensiones.

Las tensiones pueden surgir derivadas de las concepciones que las personas tenemos sobre algo, para nuestro caso en particular, referente a los discursos escritos sobre currículo de los/as investigadores/as

interpretados/as, las tensiones suceden como consecuencia de la concepción de currículo que tenemos, la cual es influenciada de acuerdo con Habermas(1995) por los intereses que se dan de orden técnico, práctico o emancipador. En este sentido, la reflexión provocada al interior y exterior de las rutas nos permitió identificar tensiones que se hallaban explícitas o traslapadas en, o entre los discursos que interpretamos. Éstas, las distinguimos como tensiones al interior de la misma ruta las cuales denominaremos tensiones a nivel particular; o, como tensiones al exterior de las rutas, o entre las rutas y el discurso oficial que llamaremos tensiones a nivel general.

12.4.1 Las tensiones en el nivel particular. En este espacio sintetizamos las contrariedades encontradas al interior de las diferentes rutas, como podemos apreciarlo en los siguientes párrafos.

El currículo está inmerso en un mar de tensiones que se deducen a la luz del desarrollo de lo que algunos/as autores/as como Bernstein (1974), Díaz (1998), López (1995, 1996, 2003), Galeano (2009) y Munévar *et al.* (2009), han denominado currículo agregado (de colección) y currículo integrado. Allí percibimos respecto del primero la generación de prácticas en la estructuración de programas y planes de estudio normativos, que llevan a la construcción de mallas curriculares asignaturistas, disciplinares y fragmentadas, favoreciendo el surgimiento de micropoderes desde las disciplinas que se enclaustran en los nichos de los departamentos académicos. Bajo este marco, se generan nuevas tensiones que afectan las relaciones pedagógicas maestro/a y estudiante, porque el poder es centralizado en el/la primero/a; que afectan las relaciones maestro/a y maestro/a por la atomización del conocimiento y aislamiento que se produce en ellos/as, puesto que se posibilita y favorece una estructura curricular instrumental.

En oposición al marco anterior emergen procesos de creación alternativos que en su devenir en el mediano y largo plazo van cimentando prácticas fundamentadas en la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad; procesos que potencian prácticas más flexibles, democráticas, dialogantes, dando origen a un desplazamiento del poder centralizado en el maestro/a hacia un poder colectivo, participativo. Ésta nueva cultura que comienza hacer carrera, implica nuevas relaciones pedagógicas en el acto pedagógico; es decir, la imposición se vuelve diálogo, la atomización y reproducción del conocimiento se transforma en producción disciplinaria, interdisciplinaria y transdisciplinaria gracias a la investigación y el nicho se convierte en grupo, equipo de trabajo.

Los hechos anteriores podemos visibilizarlos en la Educación Superior ya que existe la cultura de la jerarquía, fragmentación del conocimiento, centralización del poder como consecuencia del culto a las disciplinas, y una nueva dinámica que desde el principio de flexibilidad promueve la flexibilidad curricular en pro de lograr un proceso integral, Díaz (2007). En síntesis, hemos vivido y generado una cultura rutinaria, tradicionalista, ausente de investigación que nos facilitó la reproducción de conocimiento; pero, que la actualidad nos invita y motiva para comenzar o continuar y mirar hacia los procesos alternativos que nos muestran diferentes rutas donde la investigación y la innovación nos llevan a la producción de conocimiento.

12.4.2 Las tensiones en el nivel general. En los discursos escritos objetos de la presente investigación no están explícitas las críticas entre los/as autores/as interpretados/as; en otras palabras, no es común que el autor X exprese sus desacuerdos a autores/as Y o Z. Sin embargo, sí son evidentes los desacuerdos con el discurso oficial y por la interpretación que hemos realizado de los discursos emergen tensiones entre las rutas curriculares *El proyecto educativo emancipador* y *La escuela como sistema social* y entre los currículos neosistémicos y asistémicos; de esto damos cuenta a continuación.

- Respecto de las tensiones que emergen entre los/as autores/as y el discurso oficial, nos registramos en los capítulos precedentes que las rutas seguidas por los/as investigadores/as muestran su distanciamiento con el discurso oficial, el cual todavía está impregnado de la teoría informada por el interés técnico. El discurso oficial ha cimentado una cultura desde el currículo técnico, una mirada y desarrollo del currículo desde lo disciplinar, ocasionando planes de estudio fragmentados que descansan en nichos de poder refugiados en los departamentos, y facultades y concibiendo una educación superior muy cercana al mercado y a la privatización; por el contrario, las rutas creadas por los/as investigadores/as promueven un currículo integrado donde la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad son inherentes al proceso mismo. Desde el discurso oficial el sujeto es escindido, en cambio desde las propuestas de los/as investigadores/as la preocupación es por contribuir a la formación de un sujeto como Ser-Humano.
- La tensión que surge entre las rutas, *El proyecto educativo emancipador* y *La escuela como sistema social*. *Dos rutas en tensión*, tiene que ver con las propuestas de Goyes y Uscátegui

(1996, 2000, 2004, 2013) quienes basados en los ejes Modernidad, Universidad y currículo y teniendo en cuenta los “elementos constitutivos del Proyecto de la Modernidad” trabajan en perspectiva de un Currículo universitario como ruta para la configuración de un proyecto educativo emancipador; mientras que Tapiero y García (2010) y Tapiero (2013), que toman como referencia la teoría de los sistemas sociales, lo hacen en el horizonte del Currículo neosistémico como ruta para configurar la escuela como sistema social. Precisa recordar que dichas propuestas se apoyan en las teorías de la *acción comunicativa* concebida por Jürgen Habermás y la teoría de *los sistemas sociales* desarrollada por Niklas Luhmann, las cuales son contradictorias y presentan diferencias que aún no están zanjadas.

- Precisa también destacar en este punto, la tensión entre la ruta curricular de la escuela como sistema social y las demás rutas curriculares, la cual emerge porque en la primera se instala el currículo neosistémico, mientras que las otras rutas aún están situadas en los currículos asistémicos.

Tal situación, puede ser el reflejo de la falta de eventos académicos en dónde los/as investigadores/as presenten los desarrollos metateóricos que sobre el currículo han elaborado y enfrenten o busquen puntos de articulación entre los discursos socializados. En consecuencia, notamos una ausencia de crítica y autocrítica entre los/as autores/as diferente a la costumbre de manifestar sólo las contrariedades con el discurso oficial.

12.5 Las perspectivas curriculares que subyacen en las rutas curriculares.

En este apartado hemos contemplado dos momentos para hacer la presentación de las perspectivas que subyacen en las rutas curriculares.

Un primer momento donde referimos las tendencias, corrientes o perspectivas curriculares que los/as investigadores/as hacen al analizar el aporte de los/as autores/as que han contribuido al desarrollo del currículo, y que en sintonía con los intereses fundamentales del ser humano propuestos por Habermas (1995) realizan dicha clasificación así:

- Goyes y Uscátegui (2000), enfoque técnico, enfoque práctico, enfoque de transición y enfoque crítico social.
- Malagón (2005), perspectiva humanista, perspectiva técnica y eficientista, perspectiva social y práctica, perspectiva crítica, perspectiva crítica alternativa. De acuerdo con la *sociedad del conocimiento* considera cuatro perspectivas: 1. Formación profesional basada en competencias; 2. "Diseño de currículo centrado en enfoque de solución de problemas y análisis de casos" (Díaz & Lugo, 2002, p. 31), también designada como "aprendizaje basado en problemas" (Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey); 3. el Sistema Modular; y, 4. La Flexibilización Curricular, (Díaz, 2002; Orozco, 2001).
- Munévar *et al.* (2009), modelos curriculares: tecnológicos, deliberativos y críticos.
- Galeano (2009), Técnica-Instrumental, Hermenéutico-Dialécticas y Crítico-Social.
- Mora (2012), teoría técnica o la racionalidad instrumental, teoría práctica y Teoría crítico-cultural.
- Maldonado (2002), hace una equivalencia a partir de las propuestas de Gimeno y Posner, así: a. Currículo tradicional es a currículo como estructura organizada de conocimientos; b. Currículo experiencial es a el currículo como un sistema tecnológico de producción; c. Currículo disciplinar es a el currículo como solución de problemas; d. Currículo conductista es a currículo como plan de instrucción; y, e. Currículo cognitivo es a currículo como un conjunto de experiencias de aprendizaje.
- Tobón (2006), presenta una clasificación con base en los modelo pedagógicos, así: tradicional, conductista, desarrollista y social y cada uno de ellos refiere la concepción curricular; en su orden tenemos: el currículo como organización de asignaturas, el currículo conductista, el currículo como conjunto de responsabilidades de la escuela, el currículo como un pretexto en el orden de reconstrucción social.

Un segundo momento, que refleja las perspectivas que subyacen en la producción escrita de los/as autores/as estudiados significando así la postura que ellos asumen; presentamos entonces dos visiones una representada por el discurso curricular oficial y la otra encarnada por las posturas que asumen los/as autores/as interpretados.

La visión del discurso curricular oficial. El discurso curricular oficial está reflejado en la política educativa que circula como normas, decretos, resoluciones circulares y en los dispositivos que son construidos para el cumplimiento de tales normas. En dicha política educativa circula un discurso curricular que desde la década de los años setenta viene siendo cuestionado dado que está soportada por la teoría curricular informada por el interés técnico; en este sentido, los planes de estudio han sido confeccionados teniendo como orientación: primero, objetivos e indicadores de evaluación; luego, logros e indicadores de logro y actualmente, competencias y estándares. En síntesis, como consecuencia de este discurso se proclama un currículo homogéneo en una sociedad diversa, con la connotación de ser instrumentalizado.

Las visiones alternativas, son el resultado de las investigaciones que realizan los grupos de investigación que desarrollan líneas sobre el currículo y que al proceso seguido, en este estudio hemos denominado como rutas curriculares. Como puede observarse, las rutas son diversas así como las propuestas que emergen de dichas investigaciones también son diversas; pero, están articuladas por una causa común: un proyecto de formación humana integral.

Bajo esta aclaración, encontramos que los/as autores/as interpretados/as toman distancia del discurso curricular oficial, pero al mismo tiempo presentan propuestas curriculares alternativas a la agenciada por el Ministerio de Educación Nacional. En este orden de ideas, expresamos que los/as autores/as cuyas producciones escritas hemos interpretado en este estudio se inscriben en una perspectiva crítica.

12.6 ¿Qué hace que en Colombia se esté configurando o exista el campo del currículo?

De acuerdo con Bourdieu (1990), un campo existe cuando hay un capital común y cuando se dan luchas por su apropiación. Precisa entonces preguntarse ¿Existe un capital común en el desarrollo del currículo en

Colombia? ¿Hay vestigios que den cuenta de la apropiación del capital común?, preguntas a partir de las cuales intentamos dar respuesta mediante los hallazgos develados en nuestro proceso investigativo.

12.6.1 ¿Existe un capital común en el desarrollo del currículo en Colombia? Siguiendo con los aportes de Bourdieu (1990), el capital puede manifestarse bajo cuatro formas: capital económico, capital social, capital cultural y capital simbólico. En este orden de ideas, respecto del asunto que nos ocupa, en el proceso de configuración del campo curricular en Colombia, evidenciamos dos formas en que se ostenta el capital común: como capital simbólico y como capital cultural.

El capital simbólico está personificado en los títulos y reconocimientos obtenidos desde el pregrado hasta el doctorado y en algunos el de posdoctorado, lo cual está demostrado porque el 100% de los autores/as representativos/as de los grupos e investigación tienen título de doctorado en educación y reconocimientos por instituciones de prestigio nacional e internacional (ver tabla No. 10).

El capital común está representado por las producciones escritas sobre currículo (libros, capítulos de libros, artículos de revista, ponencias, (ver tabla No. 7) de los/as autores/as representativos/as de los grupos de investigación que tienen una línea de indagación sobre currículo y que se constituyen en un acumulado de conocimientos, que para nuestro caso se convierte en un capital académico sobre el currículo y que paralelo a su constitución emergen personas, grupos e instituciones que poseen dicho capital específico; capital que circula en el espacio social relacional que pueden ser entre otros, las universidades, las bibliotecas, los centros de documentación, los congresos, coloquios, seminarios, aulas de clase, etc., como consecuencia del accionar de los investigadores/as y grupos de investigación.

12.6.2. ¿Existen vestigios que den cuenta de la apropiación del capital común? Los hallazgos muestran evidencias de la existencia de un espacio académico relacional en donde confluyen las universidades (instituciones), los autores/as o investigadores/as y los grupos de investigación (actores) que tienen intereses comunes, un lenguaje que puede percibirse como un propósito de pensar, apoyar y desarrollar el currículo en Colombia, e interpretarse de que tienen “una complicidad objetiva que subyace a todos los antagonismos” (Bourdieu, 1990, p. 14). En este horizonte, visibilizamos contradicciones, complementariedades entre los discursos que sobre currículo se ha producido en Colombia y que en este

proceso hemos denominado como rutas curriculares. En suma, los hallazgos nos muestran evidencias de que existe, un capital común, instituciones, actores, grupos de investigación que están dispuestos a continuar con el desarrollo de las líneas de investigación sobre currículo a través de proyectos de investigación u otras actividades que potencian el pensamiento sobre el currículo; es decir, se origina o se continúa con el juego en dicho espacio en donde comienzan a entrecruzarse posiciones enfrentadas. En tal sentido, emergen quienes constituyen la autoridad en el saber curricular porque dominan el capital acumulado y como tal tienen poder; desde aquí, los/as autores/as representativos/as de los grupos de investigación que desarrollan el currículo en Colombia comienzan a esbozar estrategias de conservación, mientras que los desprovistos de dicho capital prefieren estrategias de subversión (Bourdieu, 1990). Asimismo, podemos intuir que el discurso oficial sobre el saber curricular y quienes se encuentran próximos o lo desarrollan pueden constituirse en un polo y el otro polo, estaría conformado por los actores que con sus producciones escritas toman distancia del discurso oficial del currículo.

Con lo anterior mostramos:

- que existe un capital común, que se expresa y circula como capital simbólico y capital cultural en clave curricular a través de las producciones escritas a nivel de libros, capítulos de libro, artículos de revista y ponencias;
- que existen actores individuales identificados como los/as o investigadores/as que producen discursos escritos sobre currículo;
- que existen actores colectivos como los Grupos de investigación con líneas que desarrollan el saber curricular;
- que existen instituciones (universidades) que apoyan, promueven y facilitan la producción curricular en sus espacios de formación y para ponerse a tono con las demandas de la sociedad, desarrollan o ejecutan reformas curriculares;
- que los actores individuales, colectivos e instituciones confluyen en un espacio relacional donde directa o indirectamente piensan y ejecutan estrategias para acumular y apropiarse del saber

curricular, lo cual se refleja en tensiones, articulaciones y alianzas, con el fin de posicionarse tanto a nivel nacional como a nivel internacional;

- que al menos hay indicios de la existencia de dos polos que canalizan los discursos sobre el currículo. Polos que podemos situarlos por un lado, el conformado por el discurso curricular oficial que tiene como marco la teoría curricular técnica y que en su devenir ha transitado por objetivos e indicadores de evaluación, logros e indicadores de logros para instalarse actualmente en las competencias y los estándares; mientras que de otro lado, se ha configurado un discurso curricular conformado por varios matices representados por las rutas curriculares que surgen a la luz de los trabajos realizados por los/as investigadores/as que indagan sobre el currículo en Colombia, que se desarrollan y convergen en varios escenarios curriculares. Polos que también podemos ubicar a la luz del debate dado en la década de los años setenta del siglo pasado entre las propuestas de Habermás y Luhmann y que continúa actualmente con la propuesta de la escuela como sistema social liderada por Tapiero (2013) con el currículo neosistémico y la propuesta del currículo emancipador realizada por Goyes y Uscátegui. En este escenario, un polo estaría representado por los partidarios del currículo neosistémico y el otro polo estaría encarnado por las propuestas que giran alrededor de los currículos asistémicos.

Sin embargo, es bueno advertir que existen algunas limitaciones para que el espacio relacional que se viene configurando fluya como campo; entre éstas tenemos las siguientes:

- son muy escasos los eventos académicos sobre el saber curricular desarrollado tanto por el sector oficial como por las voces alternativas que trabajan el currículo en Colombia; es de resaltar el esfuerzo realizado por Rudecolombia cuando desde el año 2003 inició el coloquio internacional de currículo, del cual a la fecha han transcurrido seis versiones.
- No es común en el medio colombiano la construcción de espacios académicos en donde los/as investigadoras y grupos de investigación confronten sus tesis y propuestas sobre currículo.

- No encontramos en las producciones escritas de los/ autores/as estudiados/as rastros que indiquen desacuerdos, o contrariedades entre autores/as, a excepción de los/as que están de acuerdo con el currículo oficial. En otras palabras, si es clara las contrariedades contra el currículo informado por el interés técnico y el discurso curricular oficial; pero, no es común que un/a autor/a en su discurso aluda a otro/a autor/a para confrontarlo/a desde lo que está proponiendo.
- Podríamos decir que existe una luz que puede activar el debate académico generada por la propuesta de Tapiero que presenta el currículo neosistémico y la propuesta de Goyes y Uscátequi donde el currículo es visionado como un proyecto educativo emancipador. Ambas propuestas proclaman la autonomía pero desde orillas diferentes, el primero lo hace fundamentado en Luhmann y las segundas en Habermas.

Una vez presentados los hallazgos encontrados durante el viaje que duró nuestro proceso investigativo decimos entonces, que existen evidencias que son verificables, consistentes y válidas respecto de la posible configuración del campo del currículo en Colombia; pero que aún hay limitaciones que han impedido instituir debates entre los/as autores/as que lleven a la crítica y autocrítica, a partir de las elaboraciones metateóricas que sobre el currículo vienen construyendo y que de superarlas podríamos realmente afirmar que dicho espacio relacional sea considerado como campo del currículo.

12.7 Conclusiones y recomendaciones

Este aspecto relacionado con las conclusiones y recomendaciones, lo presentamos en tres momentos: una parte general, los hallazgos y los logros respecto de lo primero, para luego dar paso a las recomendaciones.

12.7.1 Conclusiones. La metáfora del viaje empleada en nuestro proceso investigativo, nos permitió dar respuesta a una pregunta que no por parecer ser sencilla deja de ser compleja: ¿existe el campo del currículo en Colombia? Inquietud que nos llevó a develar un asunto problemático enfatizado en la complejidad del concepto de currículo, por lo polisémico que es, por los extremos en los cuales es definido o concebido por algunos/as autores/as, para algunos/as reducido (plan de estudios) y para otros/as

sumamente amplio (el currículo es todo...) y la debilidad argumentativa que soporta la existencia del campo del currículo en Colombia; pues, ella se revela como un legado del campo curricular internacional exceptuando dos autores, Díaz (1993) y Malagón (2013) quienes hablan del campo curricular; el primero acudiendo a la duda: el campo curricular puede interpretarse... y el segundo desde una connotación institucional. Investigaciones muy diferentes en su objeto de estudio, fundamentación y metodología a la nuestra.

En este horizonte, formulamos nuestro problema con la siguiente inquietud. ¿Cuál ha sido el proceso de configuración del campo curricular en Colombia entre los años 1994-2010? Inquietud que nos permitió formular preguntas orientadoras como las siguientes:

- ¿Qué autores/as de los grupos de investigación que estudian el currículo en Colombia entre 1994 y 2010 son los más representativos/as?
- ¿Cuáles son las tendencias, orientaciones, planteamientos y conceptualizaciones que subyacen en las producciones escritas de los/as autores/as más representativos/as de los grupos de investigación que estudian el currículo en Colombia entre 1994 y 2010?
- ¿Qué tensiones y articulaciones subyacen en las producciones escritas de los/as autores/as más representativos/as de los grupos de investigación que estudian el currículo en Colombia entre 1994 y 2010?
- ¿Qué comprensiones pueden surgir a partir de la interpretación de las producciones escritas de los/as autores/as más representativos/as de los grupos de investigación que estudian el currículo en Colombia entre 1994 y 2010.

En nuestro vuelo a manera de viaje por las producciones escritas seleccionadas para nuestro estudio develamos los siguientes hallazgos:

- Identificamos cuatro momentos del desarrollo del currículo en Colombia denominados así: Primer momento. Los primeros usos del término currículo en Colombia. Segundo momento. Institucional, Tercer momento. Político-administrativo y Cuarto momento. El fenómeno Académico. Así pudimos visibilizar el trasegar del currículo en Colombia.

- La implantación del currículo en Colombia se debe a las acciones tomadas por el MEN, como respuesta a los acuerdos y convenios con los organismos internacionales, para lo cual se ejecutó el Plan de Mejoramiento Cualitativo de la Educación, bajo la estrategia de la Renovación Curricular; así, comienza a configurarse el discurso oficial sobre el currículo el cual fue legalizado por la política educativa que se expresa bajo leyes, decretos y circulares emanadas de dicho ministerio.
- En el proceso de configuración del campo del currículo en Colombia han sido importante el protagonismo de las instituciones de Educación Superior (las universidades públicas y privadas), por cuanto han cimentado una cultura de ponerse a tono con las demandas de la sociedad intentando cada día ofertar programas de mayor pertinencia académica y pertinencia social. En este orden de ideas, se realizan en dichas instituciones reformas curriculares coherentes con las nuevas políticas educativas que el MEN ejecuta a través del Consejo Nacional de Acreditación – CNA– pero que vienen impuestas por los organismos internacionales.
- La última década del siglo pasado y la primera del presente, son las décadas de mayor desarrollo del currículo en Colombia por lo siguiente: la investigación, ya es parte de los programas que ofertan las universidades; hubo un aumento considerable de los grupos de investigación que tienen líneas de estudio en currículo o relacionadas con dicho saber, los cuales se encuentran inscritos y categorizados en Colciencias; de siete grupos que existían en la década del noventa del siglo XX, hoy existen 42 grupos de investigación lo que equivale a un aumento del 600%.
- Identificamos unas instituciones (MEN y las Universidades) que son protagonistas en la implementación, desarrollo y sostenimiento del currículo en Colombia; unos actores, que situados como autores/as de las producciones escritas estudiadas promueven el desarrollo del pensamiento curricular en Colombia, desde donde se han concebido diferentes rutas de trabajo sobre el currículo.
- Desentrañamos coincidencias y complementariedades, que se materializan y se observan a nivel de contexto, a nivel del concepto de currículo, a nivel de los/as autores/as que apoyan la

producción escrita de los/as investigadores/as y a nivel de algunos/as autores/as cuya producción escrita interpretamos.

- Registramos tensiones a nivel general y particular que estaban explícitas en los discursos escritos por una parte y por la otra, configuramos tensiones que sumergidas en dichos discursos permanecían dispersas.
- Registramos los/as autores/as base que apoyan los discursos de los/as investigadores/as representativos/as de los grupos de investigación.
- Identificamos las perspectivas curriculares subyacentes en las producciones escritas objetos de nuestra investigación.
- Observamos que la influencia de la teoría poscrítica respecto del currículo aún es débil, como escasa la producción escrita fundamentada desde esa perspectiva.
- Nos dimos cuenta que a pesar de existir una vasta producción académica sobre currículo representada en libros, capítulos de libros, artículos y ponencias, hacen falta estudios metateóricos sobre dicho saber.
- Develamos la falta de debate en donde se promueva la crítica y autocrítica que origine tensiones entre los/as autores/as, y entre éstos y las instituciones; en síntesis, no se visibiliza una lucha académica que lleve a la identificación de polos importantes que impliquen la existencia de un campo.

Asimismo, la riqueza acumulada en nuestro viaje que amplía nuestro capital cultural la obtuvimos a partir de los logros alcanzados, como los siguientes:

- Realizamos un proceso de interpretación de la producción escrita de los/as autores/as más representativos/as de los grupos de investigación que estudian el currículo en Colombia entre 1994 y 2010, consistente en libros y capítulos de libros, lo que nos llevó a la identificación de los/as

autores/as más representativos/as de los grupos de investigación, relacionamos los concepto de currículo y campo del currículo, describimos las tensiones y articulaciones dadas entre los discursos curriculares escritos. Este proceso nos permitió durante el viaje desentrañar huellas, rastros, vestigios cual evidencias develadas que se presentaron a nivel de instituciones, actores particulares y colectivos, producción escrita, tensiones, rutas curriculares, escenarios curriculares, autores/as que apoyan el desarrollo de las producciones escritas, perspectivas curriculares que al ser reconfiguradas dentro de un espacio social permiten visibilizar la configuración del campo del currículo en Colombia.

- Ampliamos la comprensión del desarrollo del currículo en Colombia el cual ha sido influenciado por las perspectivas técnica, práctica y emancipadora; sin embargo, el discurso oficial aún tiene fuerte arraigo con la teoría curricular informada por el interés técnico, como dice la expresión popular: la esencia se mantiene pero con nuevo ropaje; que traducido al aula de clase se asimila a las duplas: objetivos e indicadores de evaluación, logros e indicadores de logro y, competencias y estándares. Caso contrario ocurre con las propuestas alternativas que identificamos en las rutas curriculares en dónde algunas toman un matiz práctico y otras un tono emancipatorio.
- Tres autores fueron básicos en la fundamentación teórica conceptual desde dónde configuramos nuestros lentes, para poder orientarnos en el viaje: Bourdieu (1990, 1995, 2000), Ritzer (1990, 1991, 1993) y Ortiz (2013), en cuyas producciones nos estacionamos para comprender mejor los conceptos de campo, metateoría y configuración.
- Para configurar la metodología de la investigación, acudimos a autores tales como Pike (1954), quien nos dio luz para la comprensión de dichas producciones desde la perspectiva émica, por cuanto nuestro viaje indagador tenía como esencia lo cualitativo; también acudimos al apoyo en este aspecto a: Stake (1999), Ruíz (2012), Eisner (1998), (Mengo, 2009), (Ricoeur, 2002), (Gadamer, 1998), (Mayos, s.f.), (Martínez, 1999) entre otros.
- Apoyándonos en el círculo hermenéutico y el análisis de contenido, practicamos la *ruta de la espiral*, optando como lema: *avanzar y retroceder siempre avanzando*; ya que, cada retroceso era

un avance porque permitió hacer altos en el camino, estacionarnos para *reflexionar y actuar, actuar y reflexionar*, para interpretar y reinterpretar los discursos escritos objetos de nuestra investigación.

Los hallazgos encontrados y los logros alcanzados nos permiten tener conciencia de que existe un proceso de configuración del campo del currículo en Colombia como fruto de la producción escrita de los/as investigadores/as de los grupos que desarrollan líneas de investigación en dicho saber; en tal sentido, creemos que tal situación permite deducir algunas implicaciones que tienen que ver con los diferentes niveles del sistema educativo colombiano, con los programas de formación de maestros, con un proceso de investigación permanente en el campo del currículo, con la toma de conciencia de la diversidad de rutas curriculares que afloran en el proceso de configuración del campo del currículo y con los problemas fundamentales de la educación colombiana, las cuales planteamos a continuación:

- en relación con los diferentes niveles del sistema educativo colombiano por una parte, podemos manifestar que el nivel de la educación superior se constituye en el nivel generador de la producción escrita que sobre currículo existe en Colombia; por tanto, podría convertirse en el nivel a liderar y consultar las propuestas que sobre currículo hacia futuro se piensen construir y desarrollar en nuestro país; por ejemplo, la importancia que el proceso de configuración del campo del currículo tendría en la concepción de propuestas de programas en el contexto del posconflicto en Colombia; y, por la otra, respecto de los niveles de Básica y Media consideramos que se debe propender por instituir un proceso de articulación e integración entre los diferentes niveles del sector educativo.
- implicaciones que también se reflejan en los programas de formación de maestros, en donde los campos de la pedagogía y el currículo deben mirarse en sus complementariedades y articulaciones antes que en situaciones de contrariedad y exclusión; es decir ¿cómo podemos construir propuestas a la luz de las orientaciones que nos pueden brindar los campos de la pedagogía y el currículo?

- que nos ponen de presente la necesidad de instaurar un proceso de investigación permanente tanto en el campo del currículo como en el campo de la pedagogía, desde donde se puedan trazar pautas para el fortalecimiento teórico y práctico para el desarrollo y vigencia de ambos campos.
- que nos invitan a tomar conciencia de la diversidad de rutas curriculares que afloran en el desarrollo del proceso de configuración campo del currículo en Colombia, pero quizá su desconocimiento no permiten profundizar en la importancia que ellas pueden significar tanto para la evolución del campo mismo como para la construcción de propuestas de formación que contemple:
 - la integralidad de los currículos en cuanto a los diferentes niveles educativos (Preescolar, Básica, Media Intermedia y Superior) y planes de estudio que contemple cada uno de esos niveles;
 - una relación de pertinencia integral entre la escuela²⁷⁸ y la sociedad;
 - la posibilidad de ser contextualizada en el medio en el cual se desarrolla e impacta;
 - la posibilidad de concebirse y desarrollarse como un proceso investigativo desde donde se tracen orientaciones para fortalecer la propuestas en desarrollo y avivar la concepción de otras que a futuro sean necesarias.

Implicaciones, que en concreto apuntan hacia los problemas fundamentales de la educación reflejados en la falta de calidad, pertinencia, y de un principio de integralidad en la concepción de ser humano y de las propuesta educativas en desarrollo; puntos críticos, que se vuelven permanentes y en los cuales se viene reincidiendo desde hace varias décadas. En este horizonte, por los hallazgos encontrados durante el viaje que duró nuestro proceso investigativo decimos entonces, que existen evidencias que son verificables, consistentes y válidas, respecto de la posible *configuración del campo del currículo en Colombia* pero que aún hay debilidades que se deben superar para realmente considerarlo como campo del currículo; además, creemos que desde ese espacio se pueden trazar relaciones de articulación con los otros campos del

²⁷⁸ Con el término escuela queremos significar los diferentes niveles educativos: desde el Preescolar hasta el nivel Superior.

conocimiento para promover propuestas de formación que apunten a zanjar distancias y contradicciones entre dichos campos por una parte; y, por la otra, activa los principios de interdisciplinariedad y transdisciplinariedad que junto con la investigación pueden constituirse en ejes esenciales en la concepción y desarrollo de dichas propuestas

12.7.2 Recomendaciones. Dado que en el país han existido eventos académicos de reconocida importancia, se hace necesario consolidar unas prácticas que se materialicen en eventos académicos sobre currículo en el orden local, regional, nacional e internacional que muestren continuidad y descentralización. Una muestra de ello la podemos encontrar en Rudecolombia que organizó seis coloquios internacionales currículo, el último de ellos se realizó hacia el año 2008.

Consideramos importante para el desarrollo del campo del currículo, la creación de una revista sobre currículo en la cual se pueda publicar las producciones escritas de quienes promueven y desarrollan el pensamiento sobre dicho saber.

Para continuar con el estudio sobre las relaciones pedagogía y currículo, ponemos a consideración de la comunidad académica interesada en esta temática las siguientes inquietudes:

- ¿Existe o se ha fortalecido el campo pedagógico en Colombia entre los años 1994-2010?
- ¿Cuáles son las tensiones y articulaciones entre el proceso de configuración del campo curricular y el fortalecimiento del campo pedagógico en Colombia entre los años 1994-2010?

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

REFERENCIAS PRIMARIAS

- Díaz V., M. (1993). *El Campo intelectual de la educación*. Cali. Centro editorial Universidad del Valle.
- Díaz V., M. (1998). *La formación académica y la práctica pedagógica*. Santafé de Bogotá, ICFES.
- Díaz V., M. (1978). Hacia una crítica de la pedagogía en revista de la universidad del Valle No.5.
- Díaz V., M. (1980). Sobre la pedagogía. Revista Universidad del Valle, No. 8.
- Díaz V., M. (1986). Sobre el discurso instruccional en revista colombiana de Educación No. 17
- Díaz V., M. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico*. Mario Díaz (Editor). Bogotá: Producciones y Divulgaciones Culturales y Científicas. El Griot.
- Díaz V., M. (2001). *Del discurso pedagógico: problemas críticos. Poder, control y discurso pedagógico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Díaz V., M. (2002). *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia*. Instituto Colombiano para el Fomento y Desarrollo de la Educación en Colombia. Bogotá. Bajado el 24 de junio de 2014 de http://hydra.icfes.gov.co/esp/fomento/gcfom/pub/p_publica.htm
- Díaz, V. Mario (2007) *Lectura crítica de la flexibilidad: la educación superior frente al reto de la flexibilidad*. Bogotá: ICFES.
- Díaz, V. M. (2007) "Reforma Curricular: Elementos para el estudio de sus tensiones". En, Angulo Rita y Bertha Orozco, *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior*. México: Plaza y Valdés S.A de C.V. (pp. 63-90)
- Díaz, M. (2011). Los discursos sobre la flexibilidad y las competencias. Disponible en http://www.academia.edu/1793907/LOS_DISCURSOS_SOBRE_LA_FLEXIBILIDAD_Y_LAS_COMPETENCIAS
- Díaz, M. (2013). Currículum: debates actuales. Trazos desde América Latina. *[Con]textos*, 2(8), 21-33. Recuperado el 12 de abril de 2015 de <http://revistas.usc.edu.co/index.php/Contextos/article/view/356/315#.VSpHjtyUefM>
- Galeano L., J. R. (2009a). *La pedagogía social. Currículo y educación para a democracia en la modernidad*. Medellín: Editorial Artes y Letras Ltda.
- Galeano L., J. R. (2009b). *Innovar en el currículo universitario*. Medellín: Editorial Artes y Letras Ltda.
- Goyes M., I. y Uscategui de Jiménez, A. M. (1999). *Teoría curricular y universidad*. Pasto: Ediciones Universidad de Nariño.

- Goyes M., I. y Uscategui de J., A. M. y Díaz del Castillo S., Guerrero, L. A. (1996). Elementos teóricos de un currículo universitario para la modernidad. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño.
- Goyes M., I. y Uscategui de J., A. M. y Díaz del C., S., Guerrero, L. A. (1998). Relaciones entre los currículos teóricos y prácticos en programas de la Universidad de Nariño. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño.
- Goyes M., I. y Uscategui de J., A. M. (2000). Teoría curricular y universidad. Pasto: Ediciones Universidad de Nariño.
- Goyes M. I. (2004). Incidencias de la acreditación de programas en los currículos universitarios. Bogotá: Universidad de Nariño.
- Goyes, I., Uscátegui, M. y otros. (2006) Acreditación previa y currículos prácticos. (s.e.). Pasto: Universidad de Nariño.
- Goyes, I. y Uscátegui, M. (2013). Experiencias teórico-metodológicas en investigaciones curriculares. Año 2 Vol. 2 N° 1 pp.1-15. Recuperado el 3 de diciembre de 2014 de <file:///C:/Users/Andres/Downloads/580-2233-1-PB.pdf>
- López J., N. E. (2001). La de-construcción curricular. Bogotá Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- López J., N. E. (1997). Las Facultades de Educación de cara al proceso de modernización curricular. Seminario Taller (3: nov. 26 y 27: Medellín) (Reunión como autor) Medellín: [s. n.].
- López, J., N. E. Mantilla C., M., Correa U., S., Malagón P., A., Díaz, C.B. y Ramírez, R. (1989). Currículo y calidad de la educación superior en Colombia. Bogotá: ICFES (Instituto para el Fomento de la Educación Superior).
- López J., N. E. (1996). Modernización curricular de las instituciones educativas. Los PEI de cara al siglo XXI. Santafé de Bogotá: Editorial Libros y Libres
- López J., N. E. (1996). Los núcleos temáticos y problemáticos: transito obligado para la creación de auténticas comunidades académicas. Actualidad Educativa (Santafé de Bogotá) Vol. 03, No. 1.
- López, J., N. E. (1996b). Retos para la construcción curricular. De la certeza al paradigma de la incertidumbre creativa. Bogotá: Editorial Magisterio.
- López, J., N. E. (1995). La reestructuración curricular de la educación superior. Hacia la integración del saber. Bogotá: Editorial Presencia.

- López, J., N. E. Mantilla C., M., Correa U., S., Malagón P., A., Díaz, C.B. y Ramírez, R. (1989). Currículo y calidad de la educación superior en Colombia. Bogotá: ICFES (Instituto para el Fomento de la Educación Superior).
- López J., N. E. (2002). Tensiones y distancias entre el discurso pedagógico oficial, pedagógico institucional y pedagógico específico, a través de sus prácticas pedagógicas en la universidad colombiana. *Revista Entornos (Neiva)* No. 15
- Malagón P., L. A. (2005). *Universidad y sociedad: pertinencia y educación superior*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Malagón P., L. A., Machado V, D. F. y Rodríguez R., L. H. (2013). *Currículo y políticas públicas educativas*. Ibagué: Sello Editorial Universidad del Tolima.
- Malagón P., L. A. (2003). La pertinencia en la educación superior. Elementos para su comprensión. En *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXII (3), Núm. 127. Julio – septiembre de 2003. Consultado el 17 de noviembre de 2006. Recuperado el 24 de enero de 2013 de <file:///C:/Users/Facultad%20Educacion/Downloads/PertinenciaenlaeducacionsuperiorElementosparasucompension.pdf>
- Malagón, L. (2004). El currículo: dispositivo pedagógico para la vinculación universidad, sociedad. *Revista Red. Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, I (1), 1-28.
- Malagón P., L. A. (2004). Dispositivo Pedagógico para la Vinculación Universidad-Sociedad. Recuperado el 4 de diciembre de 2014 de <http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%204/Mesa%201/m113.pdf>
- Malagón P., L. A. (2007). *Currículo y pertinencia en la educación superior*. Colección Alma Mater. Cooperativa Editorial Magisterio. Disponible en http://books.google.com.co/books?id=esWjlSNLckYC&pg=PA78&lpg=PA78&dq=curriculumy+pedagogi+en+educacion+superior&source=bl&ots=5iollYyIGo&sig=eMIBX-KjDwU_yVa27tZSkBvVs_E&hl=es&sa=X&ei=IoJoUevABYTu8QS344GgCQ&sqi=2&ved=0CF0Q6AEwBw#v=onepage&q=curriculumy%20pedagogi%20en%20educacion%20superior&f=false
- Malagón P., L. A. (2013). *Currículo y políticas públicas educativas*. Ibagué: Sello Editorial Universidad del Tolima
- Malagón P., L. A. (2013). *Currículo y aseguramiento de la calidad en la educación superior*. Ibagué: Sello Editorial Universidad del Tolima

- Malagón, L. (2009). La pertinencia curricular: un estudio de tres programas universitarios. *Revista Educación y Educadores*, 12(1), 11-27.
- Malagón, L. (2006). La vinculación universidad-sociedad desde una perspectiva social. *Revista Educación y Educadores*, 9(002), 79~93.
- Malagón, L. (s. f.). La relación universidad-sociedad: una visión crítica. *Revista Perspectivas Educativas* [en línea]. Consultado el 16 de noviembre de 2012 en <http://revistas.ut.edu.co/index.php/perpeedu/article/viewFile/229/213>>.
- Maldonado G., M. A. (2010). *Currículo con enfoque de competencias*. Bogotá: ECOE Ediciones
- Maldonado G., M. A. (2002). *Las competencias una opción de vida. Metodología para el diseño curricular*. Bogotá D.C.: ECOE Ediciones.
- Marín L., B. y Tamayo G., G. (2008). *Currículo integrado: Aportes a la comprensión de la formación humana / Beatriz*. -- 1a. ed. -- Colombia: Pereira: Universidad Católica Popular del Risaralda, 128 p.-- (Colección Maestros, No. 6)
- Martínez B, A., Noguera, C. y Castro, J.O. (1994). *Currículo y modernización: tres décadas de educación en Colombia*. Santafé de Bogotá: ServigraphicLtda.
- Martínez B, A., Noguera, C. y Castro, J.O. (2003). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Mora M., R. (2012). *Prácticas curriculares, cultura y procesos de formación*. Cartagena: Editorial Universidad Simón Bolívar.
- Mora M. R., Ripoll M., Robles, C., Méndez, Z. y Vesga, R. (2009). *Prácticas y discursos curriculares: Ejes centrales del proceso formación*. Recuperado el 12 de agosto de 2015 de <http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/educacion/index.php/educacion/article/viewFile/72/69>
- Mora M., R. (2009). La construcción de un proyecto curricular para la región Caribe. *Revista Educación y Humanismo*, No. 17 - pp. 187-203 - Noviembre, 2009 - Universidad Simón Bolívar - Barranquilla, Colombia - ISSN: 0124-2121. Recuperado el 6 de agosto de 2014 de www.unisimonbolivar.edu.co/publicaciones/index.php/educacionyhumanismo
- Munévar M., R. A., Yepes O., J.C., Gómez D., P. E., Pinzón E., E. y Torres H., F. D. (2009). *Construcción de un modelo de currículo integrado para la educación superior Colombia*. Manizales: Editorial Universidad de Caldas

- Tapiero, E. y García Q., B. (2010). Currículo neosistémico y desarrollo institucional integrado. Florencia Caquetá: Universidad de la Amazonia.
- Tapiero V., E. y García Q., B. (2010). Currículo neosistémico: complejidad y estructura organizacional del modelo de desarrollo institucional integrado (MDII). Ponencia presentada en el II Encuentro Nacional de Grupos de Investigación en Educación Registrados y Reconocidos por COLCIENCIAS. Neiva. Octubre 13-15. Recuperado el 9 de junio de 2015 de <http://www.elitv.org/documentos/ponencias/Ponencia%2013.pdf>
- Tapiero, E. (2013). Currículo y crítica informacional. Florencia Caquetá: Universidad de la Amazonia.
- Tapiero, E. y García Q., B. (octubre 2006). Instituciones escolares inteligentes: complejidad y estructura organizacional. Conferencia presentada en el II seminario nacional de educación pensamiento complejo y desarrollo institucional integrado. Universidad de la Amazonia, Florencia Caquetá, Colombia.
- Tobón T., S., Montoya G., J. B., Ospina R., B. E., González A., E. y Domínguez G., E. (2006). Diseño Curricular por competencias Programa para la Formación de Docentes
- Tobón T. (2010). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo didáctica y evaluación. Bogotá: ECOE Ediciones

REFERENCIAS SECUNDARIAS

- Agudelo C., N. C. y Mora M., R. (2012). Conformación del campo del currículo en Colombia: actores, memorias, miradas. *Educación Humanismo*, Vol. 14 - No. 23 - pp. 228-242 Universidad Simón Bolívar - Barranquilla, Colombia. Recuperado el <http://portal.unisimonbolivar.edu.co:825> de agosto de 2014 de [/rdigital/educacion/index.php/educacion](http://rdigital/educacion/index.php/educacion)
- Alcaldía de Bogotá. Ley General de la Educación. Recuperado el 20 de marzo de 2013 de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>
- Alonso, M (s.f.). El concepto de campo. Evolución del concepto de interacción. IES "Leonardo Da Vinci" de Alicante. Recuperado el 15 de agosto de 2011 de http://intercentros.cult.gva.es/iesleonardodavinci/fisica/Campo/El_concepto_de_campo.pdf
- Apple, M. W. (2008). *Ideología y currículo*. Madrid, ediciones Akal. Disponible en: http://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=dLV6LkYYhFcC&oi=fnd&pg=PA111&dq=campo+curricular+%2B+Kliebard&ots=QfoAR3UEKe&sig=zDIJscSuRu_uYnAFk9So2Bi6HW0&redir_esc=y#v=onepage&q=campo%20curricular%20%2B%20Kliebard&f=false
- Apple, Michael W. (1994). *Educación y poder*. Madrid: Ediciones Paidós
- Barbosa M., A. F. (2008). *Currículos e Programas no Brasil*. 15ª edição, Campinas: Papyrus, 1990. Disponible en http://books.google.com.br/books?id=Pc-Pjuvh21wC&pg=PA25&lpg=PA25&dq=a+contribui%C3%A7%C3%A3o+dos+pioneiros+para+a+emergencia+do+campo+do+curriculo+no+brasil&source=bl&ots=T1jlmE_eg9&sig=_xxzokt9OsUjC6ZUONT4SKEst&hl=es-419&sa=X&ei=IT93U4WeG1qksQTRloCgBw&ved=0CEcQ6AEwBDgK#v=onepage&q=a%20contribui%C3%A7%C3%A3o%20dos%20pioneiros%20para%20a%20emergencia%20do%20campo%20do%20curriculo%20no%20brasil&f=false
- Barbosa M., A. F. (2001). O Campo do Currículo no Brasil: os anos noventa. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.1, pp.35-49. Recuperado el 22 de mayo de 2012 de www.curriculosemfronteiras.org.
- Barbot, M. R. (2010). Ese viaje que es investigar. Encontrar mis claves, ponerme los zapatos, sentir mis huecos, formar parte de lo que observo... *Revista Educarnos-ANEP y Revista Quehacer Educativo* N°100. Recuperado el 18 de agosto de 2012 de http://www.anep.edu.uy/educarnos/educarnos_06/educ_01_apo_06.html

- Barrón T., C., Chehaybar y Kuri E., Morán O., P., Pérez Rivera G., Ruiz I., E., y Valle F., Á. (2010). Currículum, formación y vinculación en la educación superior: tres ejes de investigación educativa en *Revista Digital Universitaria*. 11(02). ISSN: 1067-6079.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (2003). *La construcción Social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores. Disponible en <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/09/la-construccic3b3n-social-de-la-realidad-berger-luckmann.pdf>
- Bermann M. (2004). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. Mexico: Siglo XXI. Disponible en de <https://books.google.com.mx/books?id=OQX4jM7DxKIC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Bernstein, B., y Díaz V., M. (1985) Hacia una teoría del discurso pedagógico. Recuperado el 18 de mayo de 2013 de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/19_14ensa.pdf
- Bernstein B. (1985). Clasificación y en marcación del conocimiento educativo en *Revista Colombiana de Educación*, No.15, pp. 34-56. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado el 13 de agosto de 2015 de <http://es.scribd.com/doc/53283734/Revista-Colombiana-de-Educacion-Bernstein#scribd>
- Bernstein B. (1988). *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Cristian Cox (Editor). Santiago de Chile: CIDE.
- Bernstein B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bernstein B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bernstein, B (2005). *Class, Codes and control. Towards a Theory of Educational Transmissions*. Vol. 1. London and New York: Routledge, Taylor & Francis e-Library.
- Beuchot, M. (2009). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia nuevos modelos de interpretación*. México: Editorial ITACA. Recuperado el 13 de noviembre de 2013 <http://circuloometeotl.org/biblioteca/Mauricio%20Beuchot%20-%20Tratado%20de%20hermen%C3%A9utica%20anal%C3%B3gica.pdf>
- Beyer L., E. y Liston, D. P. (2001). El legado histórico, capítulo I en *El currículo en conflicto*. Ediciones Akal. Disponible en http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=7rQ4E4-hK40C&oi=fnd&pg=PA1&dq=El+curr%C3%ADculo+en+la+escuela+hoy.&ots=n_DnWslsv&sig=0lscZMJU3Tmv8REdtHmy5ktA8Uo#v=onepage&q=El%20curr%C3%ADculo%20en%20la%20escuela%20hoy.&f=false

- Bohórquez C., L. A. (1960). *Curso de Pedagogía Moderna*. Bogotá: Cultural Colombiana Limitada.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural (Trad. M. Landesmann). *Sociológica*, 2 (5). 11-17. Recuperado el 10 de mayo de 2015 de <http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>
- Bourdieu, P. y Wacquant L., J.D. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Editorial Grijalbo. Recuperado el 15 de mayo de 2014 de <file:///C:/Users/Andres/Downloads/1541738600.Respuestas%20Por%20Una%20Antropologia%20Reflexiva.pdf>
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Grijalbo-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes México, D. F. Recuperado el 7 de mayo de 2015 de <http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/bourdieu-pierre-sociologia-y-cultura.pdf>
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte*. Barcelona: editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. y Wacquant L., J. D. (1995). La lógica de los campos en *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo. Recuperado el 20 de mayo de 2014 de <ecaths1.s3.amazonaws.com/teoriasocialcontemporanea/1541738600>.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Editorial Anagrama Bajado el 3 de febrero de 2013 de <http://epistemh.pbworks.com/f/9.%2BBourdieu%2BRazones%2BPr%C3%A1cticas.pdf>
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Santillana Editores.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). Cap. 1. El campo científico. En: *Los usos sociales de la ciencia*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires. Pag. 11 a 27. Recuperado el 2 de enero de 2016 de <file:///C:/Users/Andres/Downloads/650513732.Bourdieu,%20Pierre%20-%20El%20Campo%20Cient%3%ADfco.pdf>
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Colección Jungla Simbólica. Editorial Montessor. Bajado el 29 de septiembre de 2011 de http://www.bsolot.info/wp-content/uploads/2011/02/Bourdieu_Pierre- Campo_de_poder_campo_intelectual.pdf

- Bourdieu, P. (2008). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la Reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea Formación Profesional*. No. 1. Pp. 8-14. CEDEFOP. Recuperado el 26 de noviembre de 2015 de <file:///C:/Users/Andres/Downloads/1-es.pdf>
- Cappelletti G., y Feeney S (2001). El curriculum en Argentina. La búsqueda de un lugar. Bajado el 10 de octubre de 2011 de <http://168.96.200.17/ar/libros/anped/1220T.PDF>.
- Cárcamo V., H. (2005). Hermenéutica y Análisis Cualitativo. *Cinta de Moebio*, Núm. 23, pp. 1-14, Universidad de Chile, Santiago, Chile. Recuperado el 6 de abril de 2012 de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10102306>
- Carnoy, M. (1999). Globalización y reestructuración de la educación. En: *Revista de Educación* 318. Recuperado el 15 de octubre de 2015 de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/67572/008200030110.pdf?sequence=1>
- Casimiro L., A. y Macedo E. (2014). Movimientos recientes en el campo del curriculum en Brasil: articulaciones entre las perspectivas postestructurales y marxistas. En ÁNGEL DÍAZ BARRIGA Y JOSÉ MARÍA GARCÍA GARDUÑO (COORD.) *Desarrollo del Curriculum en América Latina. Experiencia de diez países*. México: Editorial Miño Dávila.
- Chadwick, C. B. (s.f.). La tecnología educativa en América Latina en la década de los setenta. Recuperado el 11 de febrero de 2015 de <file:///C:/Users/Andres/Downloads/42062-90239-1-PB.pdf>
- Chihu, A. A. (s.f.). Las teorías de los campos en Pierre Bordieu. Pp.179-198. Bajado el 24 de junio de 2009 de <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/polis/cont/1998/pr/pr8.pdf>.
- Chitty, C. (1989). The evolution of the comprehensive school: 1944-76, capítulo I. En *Towards a New Education System: The Victory of the New Right?* Londres: Talyer & Francis Group.
- Chomsky, N. (2005). *Problemas actuales en teoría lingüística. Temas teóricos de gramática generativa*. México D.F.: Siglo XXI Editores. Disponible en [https://books.google.com.co/books?id=GvLbiA-z8M8C&pg=PA130&lpg=PA130&dq=teoria+de+la+actuaci%C3%B3n+vs.+teoria+de+la+competencia&source=bl&ots=BP4gqUpYBQ&sig=UKXZ_-q9i0YdY0XC-hdrvkHQD9U&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwjsoqWz5rfJAhVLOSyKHZNKBMEQ6AEIaDAJ#v=onepage&q=teoria%20de%20la%20actuaci%C3%B3n%20vs.%20teoria%20de%20la%20competencia&false](https://books.google.com.co/books?id=GvLbiA-z8M8C&pg=PA130&lpg=PA130&dq=teoria+de+la+actuaci%C3%B3n+vs.+teoria+de+la+competencia&source=bl&ots=BP4gqUpYBQ&sig=UKXZ_-q9i0YdY0XC-hdrvkHQD9U&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwjsoqWz5rfJAhVLOSyKHZNKBMEQ6AEIaDAJ#v=onepage&q=teoria%20de%20la%20actuaci%C3%B3n%20vs.%20teoria%20de%20la%20competencia&=false)

- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Editorial Aguilar.
- Congreso de Colombia (1903). Ley 39 de 1903. Consultado en 6 de marzo de 2013 en http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/13_10docu.pdf
- Correa B., J. E. (2007). Orígenes y desarrollo conceptual de la categoría de competencia en el contexto educativo. Facultad de Rehabilitación y Desarrollo Humano. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario. Recuperado el 24 de noviembre de 2015 de http://www.urosario.edu.co/urosario_files/b8/b8754809-11fa-4288-96a0-9d0cf5651eda.pdf
- Cowen, R. (2005). El sistema educativo inglés. En Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación? Colección Estudios Sociales No. 18. Barcelona. Edición electrónica disponible en Internet: www.fundacion.lacaixa.es Recuperado el 1 de marzo de 2016 de http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/sistemas_educativos_europeos_crisis_transformacion.pdf
- DNP- Departamento Nacional de Planeación COLOMBIA. 1974-1978. Programas sociales en Plan de Desarrollo “Para cerrar la brecha” Bogotá. Recuperado el 8 de diciembre de 2008. <http://www.dnp.gov.co/PortalWeb/PND/PlanesdeDesarrolloanteriores/tabid/66/Default.aspx>.
- Da Silva, T.T. (1999). Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo, 2° Edición. Autêntica Editorial. Belo Horizonte. Traducción: Inés Cappellacci. Bajado el 27 de febrero de 2013 de <http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/Ut.%201/SILVA%20docs%20ident.pdf>
- D’Angelo, L. (2003). La sesión – escansión. La métrica y la rítmica. Recuperado el 31 de mayo de 2014 de <http://virtualia.eol.org.ar/009/default.asp?notas/lases-ldangelo-01.html>
- De Alba, Alicia (1991). *Evaluación curricular, Conformación conceptual del campo*. México D.F.: UNAM
- De Souza, R. F. (1993). A produção intelectual brasileira sobre currículo a partir dos anos 80 Em Aberto. Brasília, ano 12. No. 58. Recuperado el 17 de mayo de 2014 de <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/863/775>
- Díaz B., A. (s.f.). La Investigación curricular en México. La década de los noventa. En Díaz Barriga (Coord.) *La Investigación curricular en México 1992-2002*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa -COMIE-. Recuperado el 12 de junio de 2013 de http://www.angeldiazbarriga.com/articulos/pdf_articulos/2003_la_investigacion_curricular_en_mexico.pdf

- Díaz B., Á. (1985). La evolución del desarrollo curricular en México 1870-1982. El caso de la educación Superior y universitaria en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XV, 2, México, Centro de Estudios Educativos, A. C. pp. 67-79.
- Díaz B., Á. (1994). El currículo escolar. Buenos Aires: Editorial Aique
- Díaz Barriga, Á. (2002). Currículum: una mirada sobre su desarrollo y sus retos. En: Westbury, Ian (compilador). *¿Hacia dónde va el currículo? La contribución de la teoría deliberadora*. Pomares, Girona. pp. 163-175. Recuperado el 18 de noviembre de 2015 de http://www.angeldiazbarriga.com/capitulos/pdf_capitulos/haciadondevacurriculum.pdf
- Díaz B., Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Bajado el 8 de octubre de 2011 de: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>.
- Díaz B., Á. (2007). Currículum entre utopía y realidad. (En prensa).
- Durán, J. (2008). Las tensiones de la construcción curricular flexible en el mundo universitario. *Revista Educación y Desarrollo Social - Bogotá, D.C., Colombia - Volumen 2 - No. 2 - Julio – Diciembre*. Recuperado el 15 de julio de 2014 de <http://www.umng.edu.co/documents/63968/80129/Vol2No2Art14.pdf>
- Echeverri A., Palacio V., Rodríguez H. M. y Garcés J. F. (2001). La experiencia y la pedagogía como saber fundante en la Escuela Normal Superior. *ASONEN*. pp. 16-34
- Echeverría, R. (2004). El búho de minerva. Introducción a la filosofía moderna. Chile. Lom Ediciones S.A. Recuperado el 25 de julio de 2015 de <http://s3.amazonaws.com/lcp/mauriciobertero/myfiles/BuhodeMinerva.pdf>
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Feeney, S. (s.f.) La emergencia de los estudios sobre el currículo en la Argentina En Camilloni Alicia, Cols Stella, Basabe Laura y Feeney Silvina. *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/74381464/Camilloni-El-Saber-Didactico#scribd>
- Feeney, S. (2014). *Los estudios del curriculum en Argentina: articularidades de una disputa académica En La evolución del currículo en América Latina*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores

- Fernández F. A. (2012) La estrategia de la Política educativa: la Renovación Curricular en Colombia, En MAGNOLIA ARISTIZÁBAL (Comp.) ¡Tan cerca y tan lejos! De la Renovación Curricular a la Ley General de Educación: 1975-1994. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Fernández F. A. (2008). De la tradición de los planes de estudio a la introducción de la teoría curricular informada or el interés técnico. En MAGNOLIA ARISTIZÁBAL (Comp.) Traslapamiento de la pedagogía por el currículo. El caso colombiano. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Forquin, J.C. (1987). La Sociología del currículo en Gran Bretaña: un nuevo enfoque de los retos sociales de la escolarización. *Revista de Educación*, No. 282 (1987), págs. 5-29. Recuperada el 22 de febrero de 2016 de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros-completos/re282.pdf?documentId=0901e72b813b4969>.
- Fortich N., M. P. y Moreno D., A. (2012). Elementos de la teoría de los Campos de Pierre Bourdieu para una aproximación al derecho en América Latina: consideraciones previas. Recuperado el 27 de mayo de 2015 de <http://www.unilibre.edu.co/verbaiuris/27/elementos-de-la-teoria-de-los-campos-de-pierre-bourdieu-para-una-aproximacion-al-derecho-en-america-latina-consideraciones-previas.pdf>
- Franco de M., C. (1984). *Currículo factor de cambio*. (2ª ed.) Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.
- Franco de M., C. (1990). *Pensar y actuar. Un enfoque curricular para la educación integral*. Bogotá: Editorial Retina.
- Franklin, B. M., (1991). La historia del currículum en Estados Unidos status y agenda de investigación. *Revista de Educación*, No. 295. Pp. 39-57. Recuperado el 16 de abril de 2013 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18854>
- Franklin, Barry M. y Johnson, Carla C. (2006). Lo que enseñan las escuelas: una historia social del currículum en los estados unidos desde 1950. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 2. Recuperado el 28 de julio de 2014 de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/17410/1/rev102ART1.pdf>
- Gadamer, H. G. (1998). *Verdad y método II*. Salamanca: Ediciones sígueme. Recuperado el 9 de agosto de 2013 de http://www.olimon.org/uan/gadamer-verdad_y_metodo_ii.pdf
- Galindo M. J. (2006). La Teoría Sistémica de la Sociedad de Niklas Luhmann: Alcances y Limites. En *La sociedad de la sociedad*. México: Herder. Recuperado el 29 de agosto de 2014 de

<http://archivosociologico.files.wordpress.com/2010/07/la-sociedad-de-la-sociedad-niklas-luhmann.pdf>

- García G., J. M. (s.f.). El campo del curriculum: la contribución de William Pinar. V Congreso Internacional y VI Encuentro de Estudiantes y Egresados de Docencia Universitaria: "Universidad: Docencia, Investigación e Innovación" Universidad de Nariño Colombia investigación e innovación. Universidad de Nariño Colombia. Recuperado el 13 de marzo de <http://sired.udenar.edu.co/203/1/CONFERENCIA%20M%C3%89XICO.pdf>
- Gómez, P. P. (1984). Notas sobre el concepto de campo en Bordieu. *questions de sociologie*, paris, les éditions de minuit, pp. 113 y ss. Recuperado el 24 de julio de 2009 de http://www.udistrital.edu.co/comunidad/dependencias/informes_mesa_trabajo/Notas_%20Sobre_el_%20de_campo_%20en_%20Bordieu.pdf
- Gómez V., A. (2008). La teoría y metateoría en el campo educativo. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, área 8: filosofía, teoría y campo de la educación. Recuperado el 11 de noviembre de 2013 de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_08/ponencias/0155-F.pdf
- González, L. A. (1994). Teoría crítica Vs teoría de sistemas: la confrontación Habermas-Luhman. *Revista Realidad* (Universidad Centroamericana José Simeón Cañas), 41, pp. 785-811. Recuperado el 12 de octubre de 2015 de <http://www.uca.edu.sv/revistarealidad/archivo/4e2d8da2d86eateoriacritica.pdf>
- González C., P. (2001). *La universidad necesaria para el siglo XXI*. Ciudad de México D.F.: Ediciones ERA. Disponible en <https://books.google.com.co/books?id=VGElFzWANwC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Goodson, I. (2000). Carros de fuego. Etimologías, epistemologías y la emergencia del curriculum. En: *El Cambio en el currículo*. España: Octaedro. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=217609>
- Grupo Pedagogía y Currículo (2008). Implementación del campo curricular en la tradición educativa colombiana: 1975 –1994. Vicerrectoría de investigaciones, Universidad del Cauca.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Ediciones Morata.

- Guix O., J. (s.f.). El análisis de contenidos: ¿qué nos están diciendo? Recuperado el 24 de junio de 2014 de http://apps.elsevier.es/watermark/ctl_servlet?_f=10&pident_articulo=13114443&pident_usuario=0&pcontactid=&pident_revista=256&ty=111&accion=L&origen=zonadelectura&web=zl.elsevier.es&lan=es&fichero=256v23n01a13114443pdf001.pdf
- Habermas, J. (1997). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Hamilton, David. (1981). Los orígenes de los términos educativos clase y curriculum. *Revista de Educación*. núm. 295. pp. 187-205. Recuperado el 4 de mayo de 2014 de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre295/re29506.pdf?documentId=0901e72b813578e2>
- Hodgson, G. M. (2011). ¿Qué son las instituciones? Recuperado el 24 de noviembre de 2015 de <http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n8/n8a02.pdf>
- Hymes, D. H. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *FORMA Y FUNCION*, No 9, pp. 13-37. Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia, Santafé de Bogotá. Recuperado el 30 de noviembre de 2015 de <http://www.bdigital.unal.edu.co/20821/1/17051-53848-1-PB.pdf>
- Huntington, S. P. (1971). *The Change to Change: Modernization, Development, and politics. Comparative Politics*, Volume 3, Issue 3, pp. 283-322. Recuperado el 27 de agosto de 2015 de <http://emergency.millersville.edu/~schaffer/courses/s2003/soc656/readings/huntington-change.pdf>
- Jackson, P. W. (1980). Curriculum and Its Discontents. *Curriculum Inquiry*, Vol. 10, No. 2, pp. 159-172. Published by: Blackwell Publishing on behalf of the Ontario Institute for Studies in Education/University of Toronto. Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/1179779> Accessed: 26/01/2010 02:25
- Icolpe. MEN (1971). Información bibliográfica educativa, No. 2. Centro de Documentación e información Pedagógica "CENDIP". Bogotá.
- Kemmis, S. (1993). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Editorial Morata.
- Koselleck, R. (2004). Historia de los conceptos y conceptos de historia. *Ayer* 53/ (1), pp. 27-45. Recuperado el 26 de febrero de 2012 de <http://www.ahistcon.org/docs/ayer/ayer53/ayer53-01.pdf>
- Koselleck, R. (1993). Historia conceptual e historia social en Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos, Paidós, Barcelona, 1993, pp. 105-126. Recuperado 25 de febrero de 2011 de <http://es.scribd.com/doc/7178057/Koselleck-Historia-Conceptual-e-Historia-Social>.

- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Ediciones Paidós. Recuperado el 21 de junio de 2014 de http://www.hechohistorico.com.ar/archivos/Filosofia_de_la_Historia/reinhart-koselleck-futuro-pasado.pdf
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Lago de V., D. (1998). *Historia de la Universidad Latinoamericana. Curriculum. Proyecto de Investigación*. Cvlac, COLCIENCIAS
- Lawn, M., y Lean B. (1985), "Estudios del curriculum: Reconceptualización o reconstrucción?", en: Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A., *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Ed. Akal/Universitaria, Madrid, pp. 241-250. Recuperado el 7 de junio de 2014 de <http://www.akal.com/libros/La-enseñanza-su-teoría-y-su-práctica/9788476004289#>
- León, E. A. O (2009). El giro hermenéutico de la fenomenológica en Martín Heidegger. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 8, N° 22, p. 267-283*. Bajado el 6 de abril de 2012 de <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v8n22/art16.pdf>
- Libâneo, J. C. (2012). La integración entre conocimiento disciplinario y conocimiento pedagógico: una perspectiva para el trabajo profesional de los profesores. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica, Año 11, N° 12*. Recuperado el 13 de enero de 2016 de <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/3075/21-38.pdf?sequence=1>
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. Recuperado el 29 de agosto de 2014 de <http://archivosociologico.files.wordpress.com/2010/07/poder-niklas-luhmann.pdf>
- Luhmann, N. (1998). *Complejidad y modernidad: de la unidad a la diferencia*. Madrid: Editorial Trotta. Recuperado el 29 de agosto de 2014 de <http://archivosociologico.files.wordpress.com/2010/07/poder-niklas-luhmann.pdf>
- Luhmann, N. (2006). *La sociedad de la sociedad*. México: Herder. Recuperado el 29 de agosto de 2014 de <http://archivosociologico.files.wordpress.com/2010/07/la-sociedad-de-la-sociedad-niklas-luhmann.pdf>
- Luhmann, N. (1992). *Sociología del riesgo*. Guadalajara, Jalisco, México. Recuperado el 29 de agosto de 2014 de <http://archivosociologico.files.wordpress.com/2010/07/poder-niklas-luhmann.pdf>

- Magendso K, A. (2008). *Dilemas del currículum y la pedagogía: analizando la reforma curricular desde una perspectiva crítica*. Santiago LOM Ediciones, 1ª ed. Consultado el 16 de marzo de 2013 en http://books.google.com.co/books?id=bQq94kt4P3kC&pg=PT76&lpg=PT76&dq=tensiones+entre+pedagogia+y+curriculo&source=bl&ots=M35s5N5nmz&sig=Vlyhkr6tsAjJSZ-FV3NLFp5SWPI&hl=es&sa=X&ei=SylFUdf_D5i84AOM_YHwCA&redir_esc=y
- Márquez P. C. E. (1973). Una estructura para el cambio curricular. En *Revista Educativa Cultural Colombiana*, No 21, pp. 22-25.
- Martínez, L. A. (1999). "Qué significa construir un estado del arte desde una perspectiva hermenéutica?". *Criterios*. Pasto, No. 8, p. 13-20. En *Epistemología de la investigación*. Consultado el 2 de abril de 2012 de http://issuu.com/ahgr98/docs/unidad_1.
- Martínez V., J. (2009). El arte de la interpretación como un pensar del corazón. A propósito de Gadamer y la Alquimia. *A Parte Rei Revista de Filosofía* 65. Recuperado el 24 de 09 de 2009 <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/villarroya65.pdf>
- Martínez B., J. (2002). Políticas del libro de texto escolar. Madrid: editorial Morata. Disponible en http://books.google.com.co/books?id=J5G80v_rEesC&pg=PA5&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false
- Maturana, H. (1997). La objetividad un argumento para obligar. Bogotá: Editorial Dolmen. Recuperado el 29 de octubre de 2015 de <http://exordio.qfb.umich.mx/archivos%20PDF%20de%20trabajo%20UMSNH/LIBROS%2014/la-objetividad-un-argumento-para-obligar.pdf>
- Mayos S., G. (s.f.). El abismo y el círculo hermenéutico. Universidad de Barcelona. Bajado el 3 de marzo de 2012 de http://www.ub.edu/histofilosofia/gmayos/PDF/Los_sentidos_de_la_hermeneutica.pdf
- Mengo, O. (2009). La investigación documental. Universidad Central de Venezuela, cátedra Introducción a la Metodología de la Investigación Científica y Documental, tema 3. Consultado el 2 de abril de 2012 en <http://www.slideshare.net/omengo/clase-n-3-investigacin-documental>
- Mertens, L. (1996) Competencia laboral, sistemas, surgimiento y modelos. Montevideo. Cinterfor. Recuperado el 27 de noviembre de 2015 de http://www.oei.es/etp/competencia_laboral_sistemas_modelos_mertens.pdf
- Ministerio de Educación Nacional Colombia (2010). Decreto 1295. Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de

- Educación Superior. Recuperado el 20 de marzo de 2013
<http://www.google.com/search?q=decreto+1295+del+2010++&sa=Buscar+con+BuscadorVip>
- Mockus, A., Federici, C., Granés, J., Hernández, C.A., Charum, J. y Castro, M.C. (1985). La Reforma Curricular y el magisterio. *Revista Educación y Cultura* 4, 65-88.
- Mockus, A. Mockus, A., Federici, C., Granés, J., Hernández, C.A., Charum, J. y Castro, M.C. (1985b). Puntualizaciones a la Reforma Curricular. *Revista Educación y Cultura* 4, 6-10.
- Mockus, A. (1987). Presupuestos filosóficos y epistemológicos del privilegio del currículo. Conferencia En *Planteamientos y reflexiones alrededor del currículo en la Educación Superior*. Guillermo Sánchez Bolívar (editor). Bogotá: ICFES Colombia.
- Molano C., M. (2011). Carlos Eduardo Vasco Uribe. Trayectoria biográfica de un intelectual colombiano: una mirada a las reformas curriculares en el país. Recuperado el 30 de agosto de 2014 de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n61/n61a08.pdf>
- Moliner, M. Diccionario. Disponible en http://www.diclib.com/momento/show/en/moliner/M/4913/3780/60/0/53966#.U_YFQ8Urc6Y
- Mora M., J. (1981). *Características curriculares de programas de educación primaria en Colombia: Análisis descriptivo y comparativo*, Universidad del Valle, Facultad de Educación, Depto. De Administración y Planeación Educacional, Cali: Feriva.
- Moreno O., J. M. (1998). Notas para una genealogía de los estudios curriculares en España. UNED, Madrid. PROFESORADO, Revista de currículum y formación del profesorado, 2, 2.
- Morín, E. (1994) Introducción al pensamiento complejo. Recuperado el 1º de diciembre de 2015 de http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/MorinEdgar_Introduccion-al-pensamiento-complejo_Parte1.pdf
- Morín, E. (2001). El Método I. La naturaleza de la naturaleza. Madrid: Ediciones Cátedra. Consultado el 2 de enero de 2015. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/38045189/Morin-1977-El-Metodo-1-La-Naturaleza-de-La-Naturaleza#scribd>
- Moscato, R. (2006). "La Articulación educativa. Una concepción sistémica para tiempos alterados. Pontificia Universidad Católica Argentina – Facultad de Psicología y Educación. Recuperado el 15 de mayo de 2015 de http://redes.colombiaaprende.edu.co/foro_gestion/sites/default/files/moscato.pdf
- Mulder, M., W., T. y Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. Profesorado.

Revista de currículum y formación del profesorado, 12, 3. Recuperado el 23 de noviembre de 2015 de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART6.pdf>

Muñoz B., J. (1972). Instituto Colombiano de Pedagogía. Informe. Revista del Centro de Estudios Educativos, Vol. II, Núm. 4, Bogotá.

Núñez R., M. y Cubillos S., L. (2012). Rojas Saber disciplinario y saber pedagógico: tensiones y respiros en un programa de formación inicial docente consecutivo. DOCENCIA N0 4 (agosto 2012). Recuperado el 12 de enero de 2016 de <http://revistadocencia.cl/pdf/20120920232204.pdf>

OEA. El programa de estudios. Naturaleza, objetivos, planeamiento, aplicación y evaluación.

Oliva O., A. (2008). Metateoría de la educación como meditación filosófica: sentidos e importancia. Revista de filosofía y sociopolítica de la Educación, No. 8, año 4. Recuperado el 25 de mayo de 2015 de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2785457.pdf

Ortiz O., A. (2013). Configurología. Paradigma epistemológico y metodológico en las ciencias humanas y sociales. Barranquilla: Casa Editorial Antillas. Recuperado el 27 de julio de 2015 de http://api.ning.com/files/W-BK82a1GstZGWhj1yTNSjdMqxLzQaYKAXkz7e0GkJEhmOF80TKqMyHHxP8thVDfgxpzGbl*9OVfQFWpPj5NGuBydd*vzE*W/LIBROCONFIGURALOGAALEXANDERORTIZ.pdf

Palamidessi, M. y Feldman, D. (2003): "El desarrollo del pensamiento sobre el currículum en Argentina". En Pinar (ED): Handbook of research on curriculum. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Pantín G., B.(s.f.). Las historias y el trabajo de los conceptos. Antesala al diván: El instrumentario analítico: Begriffsgeschichte (historia de conceptos), análisis del discurso y Metaphorologie (metaforología). En Mestizaje, Transculturación, Hibridación Perspectivas de historia conceptual, análisis del discurso y metaforología para los estudios y las teorías culturales en América Latina. Tesis para optar al título de doctorado en Filosofía y Ciencias Humanas. ZI Lateinamerika-Institut Der Freien Universität Berlin Bajado El 25 de febrero de 2012 de http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000004766/chapter2.pdf;jsessionid=73E90BC48BE6FCB77781D60619548670?hosts=

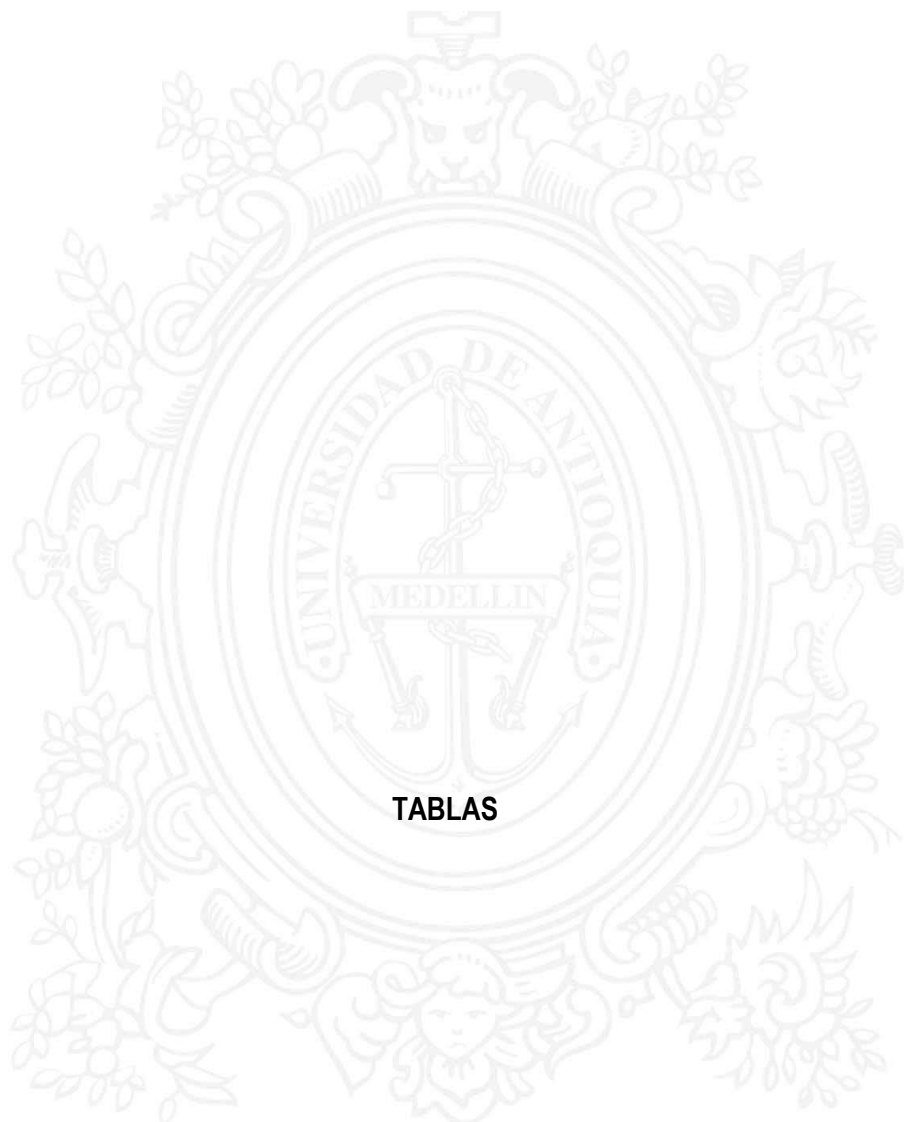
Pasillas V., M. Á. (1985). El establecimiento del currículum como un campo especializado de la práctica educativa en Estados Unidos, en *El currículum un campo de controversia en Estados Unidos*. ENEP Acatlán-UNAM, inédito pp. 180-232.

- Pesqueux, Y. (2009). Institución y organización. Cuadernos de administración. Universidad del Valle, No. 41. Recuperado el 3 de diciembre de 2015 de <http://www.scielo.org.co/pdf/cuadm/n41/n41a2.pdf>
- Pike, K. (1954). Language in Relation to a Unified Theory of the structure of Human Behavior, Institute of Linguistics, Santa Ana California.
- Pinar, W. (1989). La reconceptualización en los estudios del currículum", en: Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Angel (comps.), La enseñanza, su teoría y su práctica. Madrid. Akal, pp.231-240. Recuperado el 7 de junio de 2014 de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Pinar_Unidad_1.pdf
- Pinar, W. (2014). *La Teoría del currículum*. Madrid: MARCEA S. A. de Ediciones.
- Piñuel R., J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. Estudios de Sociolingüística, Vol.3, pp.1-42. Recuperado el 7 de octubre de 2015 de https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_EstudiosSociolingüísticaUVigo.pdf
- Quintana P., A. (2006) Metodología de Investigación Científica Cualitativa. Quintana, A. y Montgomery, W. (Eds.). Psicología: Tópicos de actualidad. Lima: UNMSM. Consultado el 27 de abril de 2012 de <http://es.scribd.com/doc/3634305/Metodologia-de-Investigacion-Cualitativa-A-Quintana>
- Quintero C., J. (1998). Caracterización del Componente Investigativo de las Licenciaturas en dos Universidades Oficiales. Cvlac, COLCIENCIAS Revista Educativa Cultural Colombiana. Noticias y comentarios, No 21, pp. 39-39. Bogotá.
- Ricoeur, P. (2010). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ritzer, G. (1990). Metatheorizing in Sociology. Sociological Forum , Vol. 5, No. 1. (Mar., 1990), pp. 3-15. Stable URL:<http://links.jstor.org/sici?sici=0884-8971%28199003%295%3A1%3C3%3AMIS%3E2.0.CO%3B2-G>
- Ritzer, G. (1991). I never metatheory i didn't like. Mid-American Review of Sociology, 1991, Vol. XV, No. 2:21-32. Recuperado el 10 de mayo de 2015 de <https://kuscholarworks.ku.edu/bitstream/handle/1808/5065/MARSV15N2A3.pdf?sequence=1>
- Ritzer, George (1993). La metateorización y el esquema metateórico para el análisis de la teoría sociológica (Apéndice) En Teoría sociológica clásica. Madrid España: Mc Graw Hill. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/257190230/Ritzer-George-Teoria-Sociologica-CI-C3-A1sica#scribd>

- Ritzer, G. (1997). *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España, s. a.
- Rodríguez, G., Gil F., J. y García J., E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Editorial Aljibe. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/13070647/Metodologia-de-La-Investigacion-Cualitativa-Caps-1-y-2#scribd>
- Rojas, D. M. (2010). La alianza para el progreso en Colombia. *Revista Análisis Político*, No. 70, Bogotá, pp. 91-124 Recuperado el 29 de agosto de 2015 de <http://centromemoria.gov.co/wp-content/uploads/2014/10/Alianza-para-el-Progreso-en-Colombia-Diana-Marcela-Rojas.pdf>
- Rojas de F., M. C. (1982) Análisis de una experiencia: La Misión Pedagógica Alemana. En *Revista Colombiana de Educación No. 10*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. (Recuperado el 30 de agosto de 2011) http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/10_05ensa.pdf.
- Rowe, W. (1999). *La regionalidad de los conceptos en el estudio de la cultura*. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, Año XXV, No. 50. pp. 165-172. Recuperado el 14 de julio de 2015 de <https://litnorteamericanaffyl.files.wordpress.com/2009/02/regionalidadconceptosestudiosculturales.pdf>
- Ruiz O., J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Disponible en <https://books.google.es/books?id=WdaAt6ogAykC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Runge P., A. K. (2013, mimeo). Breve introducción al campo disciplinar y profesional de la Pedagogía: Consideraciones básicas sobre pedagogía, práctica educativa y saber pedagógico (Documento de trabajo).
- Runge P., A. K. y Muñoz G., D. A. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)* Universidad de Caldas Colombia.
- Runge P., A. K. y Garcés G., J. F. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, vol. 9, núm. 2, pp. 13-25, Universidad de San Buenaventura Colombia. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105322389002>
- Runge P., A. K. (1995). Presentación a la edición española. En *Introducción a la ciencia de la educación. Entre teoría y práctica*. Recuperado el 12 de noviembre de 2015 de <https://filosinsentido.files.wordpress.com/2013/06/introduccion-a-la-ciencia-de-la-educacion-wulf.pdf>

- Ruiz O., J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sadovnik, A. R. (2001). Basil Bernstein (1924–2000). Paris. UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXXI, No. 4, pp. 687-703. Recuperado el 20 de agosto de 2015 de <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/bernsteins.pdf>
- Salgado L., C. (1977). Técnicas generales y especiales. Planeamiento de currículo-3-Publicación No. 5. Fondo Educativo Regional de Sucre, Centro de Documentación.
- Sarup, M. (1990). El curriculum y la reforma educativa: hacia una nueva política de la educación. *Revista de Educación*. No. 291 pp. 193-221. Recuperado el 20 de febrero de 2016 de www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/.../re2910900477.pdf?..
- Seguí De La Riva, J. (s.f.). Introducción a la interpretación arquitectónica. Consultado 6 de abril de 2012 en <http://issuu.com/dai2etsam/docs/name89dff4>
- So, A. Y. (1990). *Social Change and Development. Modernization, Dependency, and World-System Theories*. California: SAGE Publications. Disponible en https://books.google.com.co/books?id=2TxMvhhCj_oC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false
- Suárez, C. J. (1973). El curriculum: nuevas técnicas en su elaboración, ejecución y evaluación. *Revista Educación Hoy*, pp.5-35.
- Schwab, J. (2008). Un enfoque práctico como lenguaje para el currículo. En Sacristán, Gimeno J. y Pérez Gómez A. *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Stake, R. E. (1999). La naturaleza de la investigación cualitativa. En *Investigación con estudio de casos*. Cap. 3. Madrid: Editorial Morata. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/51397687/INVESTIGACION-CON-ESTUDIO-DE-CASOS-STAKE#scribd>
- Taffet, Jeffrey (2011). *El significado de la APP en la política de estados unidos hacia américa latina En 50 años de la alianza para el progreso*. Recuperado el 27 de agosto de 2015 de https://c-politica.uniandes.edu.co/docs/descargar.php%3Ff%3D./data/Alianza_para_el_progreso.pdf
- Torres N., J. (1992). *Introducción En Sociología del riesgo*. Guadalajara, Jalisco, México. Recuperado el 29 de agosto de 2014 de <http://archivosociologico.files.wordpress.com/2010/07/poder-niklas-luhmann.pdf>
- Tünnermann, B. C. (2001). *Universidad y sociedad. Balance histórico y perspectivas desde América Latina*. Managua: Editorial HISPAMER.

- Ulrich, B. (2007). Modelo: trabajo cívico, capítulo I En *Un nuevo mundo feliz. La presencia del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A. Disponible en <https://books.google.com.co/books?id=M5VmBupv114C&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- UNESCO. (1974). Seminario sobre técnicas de evaluación del currículo. Boletín de Educación, Oficina Regional de Educación, Nos. 15-16. Santiago de Chile.
- Vasco U., C. E. (1985). Conversación informal sobre la reforma curricular. *Revista Educación y Cultura*, 4, 11-18.
- Vasco U., C. E. (1993). Currículo, pedagogía y calidad de la educación. *Revista Educación y Cultura*, 30, 4-12.
- Vasco U., C. E. (2003). *Formación y educación, pedagogía y currículo*. Recuperado el 1º de noviembre de 2013 de rediberoamericanadepedagogia.com/.../formacion-y-educacion-pedagogi...
- Vatimo, G. (1991). *Ética de la interpretación*. España: Editorial Paidós.
- Vizcarra, F. (2002). Premisas y conceptos básicos en la sociología de Pierre Bourdieu. Estudio sobre las culturas contemporáneas, Vol VIII, (016), pp. 55-58, Universidad de Colima, México. Recuperado el 29 de marzo de 2012 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31601604>
- Weis, E. (2005). "Hermenéutica crítica, una reflexión metodológica, sociológica y epistemológica", En *Revista Paidea UPN*, 1(1). Pp.7-15. Bajado el 9 de febrero de 2013 de <http://www.die.cinvestav.mx/Portals/0/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/Otros/EWHermeneutica19832004.pdf>
- Wulf, C. Introducción a la ciencia de la educación entre teoría y práctica. Recuperado el 12 de noviembre de 2015 de <https://filosinsentido.files.wordpress.com/2013/06/introduccion-a-la-ciencia-de-la-educacion-wulf.pdf>
- Zabaleta, J. (1974). Sugerencias para modificar el curriculum de las Normales de San Juan del Cesar y Uribe (Guajira). Tesis de grado. Universidad Pedagógica Nacional, Departamento de Educación. Bogotá.
- Zuluaga, O. L. (1987). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Ediciones foro Nacional por Colombia.



TABLAS

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Tabla 1.
Autores/as Representativos/as – Currículo

No.	Investigadores	Grupos de investigación	Instituciones que avalan
01	María Eugenia Navas Ríos	RUECA- RED Universitaria evaluación de la calidad capítulo Colombia.	Universidad de Cartagena. Universidad de Magdalena.
02	Elvia Maria González Agudelo, Maria Raquel Pulgarín Silva, Dayro León Quintero	DIDES. Didáctica en la Educación Superior	Universidad De Antioquia
03	José Federmann Muñoz Giraldo, Josefina Quintero Corzo, Raúl Ancízar Munevar Molina	Innov-acción Educativa	Universidad de Caldas.
04	Elio Fabio Gutierrez Lucy Perafán Echeverri	SEPA, Seminario de Formación Avanzada	Universidad del Cauca.
05	Marta Lorena Salinas Salazar	Calidad de la Educación y PEI	Universidad De Antioquia
06	Liliana del Pilar Gallego Castaño, Josefina Quintero Corzo	Currículo, Universidad y Empresa –CUE	Universidad de Caldas.
07	Aura Mireya Uscategui de Jiménez, Isabel Goyes Moreno	Currículo y Universidad	Universidad de Nariño.
08	Orfa Garzón Rayo	Educación y Desarrollo Humano	Universidad San Buenaventura Cali.
09	Malagón Plata Luis Alberto	Currículo, Universidad y Sociedad	Universidad del Tolima.
10	Rolando Enrique Escorcía Caballero	Grupo de Investigación en Curriculum y Evaluación	Universidad Del Magdalena

Diseño: investigador.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Tabla 1.
Autores/as Representativos/as – Currículo

No.	Investigadores	Grupos de investigación	Instituciones que avalan
11	Margoth Teresa Gallardo Cerón	María Montessori	Institución Universitaria CESMAG
12	José Ramiro Galeano Londoño	Desarrollo Humano en las Organizaciones – DHO	Politecnico Colombiano 'Jaime Isaza Cadavid'
13		Cognición y Educación	Universidad del Magdalena
14	Reinaldo Mora Mora	Estudios Sociales y la Cultura	Universidad Simon Bolivar
15		Educación, Universidad y Sociedad	Universidad De Cartagena
16	Nelson Ernesto López Jiménez	PACA - Programa de Acción Cultural Alternativo	Universidad Surcolombiana Neiva.
17	José Santiago Correa Uribe	ENFOCAR	Politecnico Colombiano 'Jaime Isaza Cadavid'
18	María Alicia Agudelo Giraldo	Tecnologías de la Información	Universidad Del Atlántico
19	Pedro Rafael Sarmiento Sarmiento	Currículo y Pedagogía en Educación Superior	Universidad del Valle.
20	Gilbert Cabides Quintero		
21	Magnolia Aristizabal	Pedagogía y Currículo	Universidad del Cauca.
21	Víctor Manuel Gómez Campo, Claudia Milena Díaz ríos, Jorge Enrique Celis Giraldo	Grupo de estudios en educación media y superior.	Universidad Nacional de Colombia.
22	Alberto Martínez Boom, Carlos Ernesto Noguera Ramírez, Jorge Orlando Castro	HPPC, Capítulo Bogotá	Universidad Pedagógica Nacional ²⁷⁹
23	Mario Díaz Villa	Grupo de Investigación en Educación Superior (GIES)	Universidad Santiago de Cali.
24	Octavio Augusto Calvache Salazar	CONSTRUCECS. Construcción de Currículo para la Educación Superior y para el desarrollo de las Competencias Profesionales en Colombia	Corporación Universitaria Cenro Superior Cali

²⁷⁹ Se adopta este nombre, para este trabajo.

Tabla 1.
Autores/as Representativos/as – Currículo

No.	Investigadores	Grupos de investigación	Instituciones que avalan
25	Elvia María González Agudelo	Grupo de Investigación EDUSALUD	Universidad de Antioquia.
26	Nelly Milady López Rodríguez, Juan Antonio García Fraile	ESPIRAL- Grupo Interdisciplinario de Investigación Educativa.	U. Santo Tomás De Aquino Bucaramanga-Ustabuc.
27	William Moreno Gómez, Sandra M. Pulido Quintero	PES Prácticas Corporales, Sociedad, Educación-Currículo	Universidad De Antioquia
28	Rolando Enrique Escorcía Caballero	Grupo Interdisciplinario de Investigación en Evaluación	Universidad Popular Del Cesar - Upc
29	Iliana Mejía Botero	Cognición y Educación.	U. Autónoma de Manizales, Universidad de Caldas
30	Diana Patricia Díaz Hernández, María Eumelia Galeano Marín, María Eugenia Upegui Velásquez, García Ospina Norbey	Grupo Interdisciplinario de Investigación en Currículo GINIC	Universidad de Antioquia
31	Eduardo Castillo Lugo	Grupo IPPE. Investigación en Prácticas Pedagógicas.	Universidad Surcolombiana - Usco
32	José Duván Marín Gallego	Grupo Investigación Educativa.	Universidad Santo Tomás. Distrito Capital
33	Miguel Ángel Maldonado García	Pedagogía, Ciencia y Espiritualidad.	
34	Luis Alfredo Gozález Monroy	Grupo interdisciplinario de evaluación pedagógica.	U. del Magdalena
35	Díaz M. Cristhian J. Guillermo Londoño Orozco	Pedagogía Cultura y Formación docente.	
36	Libia Stella Niño Zafra	Grupo Evaluándonos Pedagogía Crítica, Docencia y evaluación.	Universidad Pedagógica Nacional.
37	Bernardo Emilio García Quiroga. Elías Tapiero Vásquez	Lenguajes, Representaciones y Educación	
38	Ma. Inés Medina Bermúdez	GIPI	
39	Sandra Frieri Gilchrist	Grupo Educación , Pedagogía y Género en la Amazonía	Universidad Nacional De Colombia
40	William Arellano Cartagena	Grupo de Educación e innovación Educativa	Universidad Tecnológica de Bolívar
41	Tito José Crissien Borrero	Grupo Gestión Educativa	Corporación Universidad De La Costa CUC
42	Sandra Gutiérrez Abella	GRUPO GESE	

Diseño: investigador.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Tabla 2.
Grupos de Investigación – Currículo

No.	Nombre del Grupo	No. I.		Fecha creación	C. C.	No. P				Institución
		In	Es			P	A	CL	L	
01	RUECA- RED Universitaria evaluación de la calidad capítulo Colombia.	53	13	1995	B	8	4	6	01	Universidad de Cartagena. Universidad de Magdalena.
02	DIDES. Didáctica en la Educación Superior	24		1996	B	3	8	1	4	Universidad De Antioquia
03	Innov-acción Educativa .	15		1997	A	7	10	2	2	Universidad de Caldas.
04	SEPA, Seminario de Formación Avanzada.	15		1998	R	3	4	--	1	Universidad del Cauca.
05	Calidad de la Educación y PEI	10		1998	C	4	3	1	--	Universidad De Antioquia
06	Currículo, Universidad y Empresa –CUE.	4		1999	B	4	8	0	1	Universidad de Caldas.
07	Currículo y Universidad.	26	32	2000	D	1	1	--	9	Universidad de Nariño.
08	Educación y desarrollo humano.	42	12	2000	R	6	9	3	1	Universidad San Buenaventura Cali.
09	Currículo, Universidad y Sociedad.	12	53	2000	R	6	11	--	3	Universidad del Tolima.
10	Grupo de Investigación en Curriculum y Evaluación	13	15	2000	R	7	6	--	3	Universidad Del Magdalena
11	María Montessori	4		2000	D	1	--	--	1	Institución Universitaria CESMAG
12	Desarrollo Humano en las Organizaciones – DHO	14		2000	I	2	--	6	2	Politecnico Colombiano 'Jaime Isaza Cadavid'
13	Cognición y Educación	30		2000	C	1	2	--	--	Universidad Del Magdalena
14	Estudios Sociales en Educación Ciencia, Cultura y Tecnología	32		2000	B	1	34	2	11	Universidad Simon Bolivar
15	Educación, Sociedad y Universidad.	88	3	2000	A	3	1	--	--	Universidad De Cartagena
16	PACA. Programa de Acción Cultural Alternativo	13	15	2001	R	6	9	--	9	Universidad Surcolombiana Neiva.
17	ENFOCAR	49		2001	D	2	3	--	1	Politecnico Colombiano 'Jaime Isaza Cadavid'
18	Tecnologías de la información	29		2001	I	3	--	--	1	Universidad Del Atlántico
		465	143			68	113	21	50	

Convenciones: No. I.= Número de Integrantes; In = Investigadores; Es= Estudiantes. C. C. = Categoría Colciencias. No. P. Número de productos; P= Ponencias; A= Artículo de revista; CL = Capítulo de Libro; L = Libro

Diseño: investigador

Tabla 2.
Grupos de Investigación – Currículo

N. O.	Nombre del Grupo	No. I.		Fecha creación	C. C.	No. P				Institución	
		In	Es			P	A	CL	L		
19	Currículo y Pedagogía en Educación Superior.	4		2002	R	6	2	--	3	Universidad del Valle.	
20	Grupo Pedagogía y Currículo.	5	1	2003	R	10	4	1	3	Universidad del Cauca.	
21	Grupo de estudios en educación media y superior.	8		2003	R	-	1	--	2	5	Universidad Nacional de Colombia.
22	HPPC, Capitulo Bogotá	3		1994	A	1	13	2	4	Universidad Pedagógica Nacional ²⁸⁰	
23	Grupo de Investigación en Educación Superior (GIES).	3	1	2004	R	3	2	2	2	Universidad Santiago de Cali.	
24	CONSTRUCECS. Construcción de Currículo para la Educación Superior y para el desarrollo de las Competencias Profesionales en Colombia	5		2005	I	2	1	--	--	Corporación Universitaria Cenro Superior Cali	
25	Grupo de Investigación EDUSALUD	16	05	2007	R	4	2	2	2	Universidad de Antioquia.	
26	ESPIRAL- Grupo Interdisciplinario de Investigación Educativa.	7	12	2008	R	4	2	--	6	U. Santo Tomás De Aquino - Sede Bucaramanga – Ustabuc.	
27	PES Prácticas Corporales, Sociedad, Educación- Currículo	7	4	2008	R	8	1	1	1	Universidad De Antioquia	
28	Grupo Interdisciplinario de Investigación en Evaluación	16		2008	I	1	--	--	0	Universidad Popular Del Cesar - Upc	
29	Cognición y Educación.	83	2	2009	A	7	2	1	--	Universidad Autónoma de Manizales, Universidad de Caldas	
30	Grupo Interdisciplinario de Investigación en Currículo GINIC	11				2	1	--	4	Universidad de Antioquia	
		168	25			46	31	11	29		

Convenciones: No. I.= Número de Integrantes; In = Investigadores; Es= Estudiantes. C. C. = Categoría Colciencias. No. P. Número de productos; P= Ponencias; A= Artículo de revista; CL = Capítulo de Libro; L = Libro

Diseño: investigador

²⁸⁰ Se adopta este nombre

Tabla 2.
Grupos de Investigación – Currículo

No.	Nombre del Grupo	No. I.		Fecha creación	C. C.	No. P				Institución
		In	Es			P	A	CL	L	
31	IPPE. Investigación en Prácticas Pedagógicas.	20		2007	I	-	-	-	2	Universidad Surcolombiana - Usco
32	Investigación Educativa	20		2004	R	1	1	--	-	Universidad Santo Tomás. Distrito Capital
33	Pedagogía, Ciencia y Espiritualidad	11		1999	D					No Avalado
34	Grupo interdisciplinario de evaluación pedagógica	29		2000	D	3	-----			Uni Magdalena
35	Pedagogía Cultura y Formación docente	19		2002	C				2 1	Uni La Salle
36	GRUPO EVALUÁNDONOS					---	3		2 2	
37	Lenguajes, Representaciones y Educación					-	4		--	2
38	GIPI	11		2000	R	---	---	---	---	Santiago de Cali (No avalado)
39	Grupo Educación, Pedagogía y Género en la Amazonía.	11		2008	B				1--	U. Nal Colombia (no avalado)
40	Grupo de Educación e innovación Educativa.	29		2004	C	---	---	---	---	U. Tecnológica de Bolívar
41	Grupo Gestión Educativa.	38		2004	--	-----				Corporación Universidad de la Costa
42	GRUPO GESE									
	Total	188	23			1	11	5	8	
		821	168			115	155	37	87	

Convenciones: No. I.= Número de Integrantes; In = Investigadores; Es= Estudiantes. C. C. = Categoría Colciencias. No. P. Número de productos; P= Ponencias; A= Artículo de revista; CL = Capítulo de Libro; L = Libro.

Diseño investigador

Tabla 3.
Programas de Pregrado: cursos sobre currículo

No.	Universidad	Licenciaturas	Cursos
01	de Antioquia	Educación Infantil	Teorías curriculares y contextos educativos
02	del Quindío	Lic. Español y Literatura	Tendencias pedagógicas y desarrollo curricular
03	del Tolima	Lic. Pedagogía Infantil	Practica VII: Diseño del Currículo para Preescolar
04	Santiago de Cali	Lic.en Preescolar	Currículo
05	Tecnológica de Pereira	Lic. En Música	Diseño Curricular y Evaluación
06	Javeriana - Bogotá	Lic. Pedagogía Infantil	Taller deformación: currículo, didáctica y evaluación
07	Bogotá	U. El Bosque	Currículo
08	San Buenaventura-Medellín	Educación Preescolar	<i>Adaptación Curricular, Gestión académica y curricular</i>
09	Santo Tomás	Artes plásticas y visuales	Currículo, Aprendizaje, Didáctica y Evaluación en Artes Plásticas y Visuales.
10	Universidad del Atlántico	Universidad del Atlántico	Procesos Curriculares y Evaluativos
11	Universidad del Cauca.	Lic. Educación Básica énfasis en (...)	Currículo y evaluación
12	Corporación U. Autónoma del Cauca	Educación Preescolar	Diseño curricular

Diseño: investigador

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Tabla 4.
Programas de Maestría en Educación – Líneas de Investigación

No.	Ciudad	Institución	Línea de investigación
01	Medellín	U. de Antioquia	Estudios curriculares
02	Pasto	Universidad de Nariño	Énfasis en Currículo ²⁸¹
03	Ibagué	U. del Tolima	Línea de currículo
04	Cali	ICESI	Currículo y gestión escolar
05	Pereira	U. Tecnológica de Pereira	Curso sobre Tendencias curriculares contemporáneas
06	Bogotá	Javeriana	Desarrollo cognitivo, creatividad y aprendizaje en sistemas educativos ²⁸²
07	Bogotá	U. El Bosque	<i>Concepción, diseño y gestión de currículo</i>
08	Bogotá	U. Pedagógica Nacional	<i>Énfasis en evaluación y gestión educativa</i> ²⁸³
09	Barranquilla	U. Simón Bolívar	Prácticas curriculares, pedagógicas, evaluativas y procesos de acreditación
10	Barranquilla	U. del Atlántico	<i>Prácticas pedagógicas y procesos de innovación y gestión del currículo</i>
11	Popayán	Universidad del Cauca	Saber pedagógico
12	Neiva	Universidad Surcolombiana	Currículo y Calidad de la Educación Superior
13	Tunja	Pedagógica y Tecnológica de Tunja	Formación de Pedagogía y Currículo

Diseño: investigador

²⁸¹ El énfasis en currículo contempla los siguientes cursos: Teoría Curricular, Construcción curricular, Currículo y Pertinencia (Estudio de Caso), Innovación curricular y tendencias en América Latina, Currículo y competencias, Currículo y Evaluación de la Calidad.

²⁸² La línea de investigación pretende contribuir, desde la investigación, en el diseño, implementación y evaluación de diferentes modalidades pedagógicas – organización escolar, currículo, ambientes, mediaciones y evaluación- que promueven el desarrollo cognitivo y la creatividad.

²⁸³ La línea es responsabilidad del grupo de investigación evaluando la trayectoria de una investigación sobre evaluación y currículo.

Tabla 5.
Programas de doctorado –líneas de investigación en Currículo

No.	Ciudad	Institución	Línea de investigación
01	Medellín	U. de Antioquia	Estudios históricos en educación, pedagogía y didáctica
02	Pasto	Universidad de Nariño	Línea de énfasis en Pedagogía, Currículo y Didáctica
03	Ibagué	U. del Tolima	Línea de Currículo, con sublínea Currículo
05	Pereira	U. Tecnológica de Pereira	Formación de Pedagogía y Currículo
06	Bogotá	Javeriana	Procesos curriculares en la educación Superior, como seminario de profundización electivo
07	Cartagena	U. de Cartagena	Currículo, Cognición y Aprendizaje
08	Barranquilla	U. Simón Bolívar	Prácticas curriculares, pedagógicas, evaluativas
09	Barranquilla	U. del Atlántico	<i>Calidad de la Educación: Currículo y Didáctica</i>
10	Popayán	Universidad del Cauca.	Sujeto, saber pedagógico y ciencias ²⁸⁴

Diseño: investigador

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

²⁸⁴ La Línea de investigación discurre sobre la pregunta: ¿qué queremos que sea ciencia, conocimiento, pedagogía, saber pedagógico, currículo, didáctica para América Latina, en el tercer milenio?

Tabla 6.
Fuentes de Información

No.	Ciudad	Fuentes de Información	Institución
01	Medellín	Biblioteca Central y Centro de Documentación	Universidad de Antioquia
02	Bogotá	Biblioteca "Luis Ángel Arango" Centro de Documentación Centro Documentación Biblioteca Centro Nacional de Investigación en Educación Popular	Banco de la República Universidad Pedagógica Nacional Ministerio de Educación Nacional Universidad Javeriana
03	Cali	Biblioteca <i>Lizardo Carvajal</i> y Cendopu Biblioteca Biblioteca	Universidad del Valle Universidad Santiago de Cali Universidad San Buenaventura
04	Ibagué	Biblioteca	Universidad del Tolima
05	Neiva	Biblioteca	Universidad Surcolombiana
06	Manizales	Biblioteca	Universidad de Caldas
07	Cartagena	Biblioteca	Universidad de Cartagena
08	Santa Marta	Biblioteca	Universidad del Magdalena
09	Pasto	Biblioteca	Universidad de Nariño
10	Popayán	Biblioteca	Universidad del Cauca

Diseño: investigador

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Tabla 7
Producción por grupo y autores/as representativos/as

No.	Grupo-Autor/a- Autores/as, Título	Fecha	Tipo	Autores/as Representativos
01	RUECA- RED Universitaria evaluación de la calidad capítulo Colombia. DIANA LAGO DE VERGARA, CARMEN CECILIA DE FERNANDEZ, RODRIGO DE JESUS OSPINA DUQUE, MARCELA MARGARITA JIMENEZ MATTOS, MARIA EUGENIA NAVAS RIOS, "EVOLUCION DEL CAMPO DEL CURRICULO EN COLOMBIA DESDE LA LEGISLACION DE EDUCACION SUPERIOR" Evolución Del Campo Del Currículo En Colombia Región Caribe 1970-2010. En: Colombia ISBN: 978-958-8736-34-1 ed: , v. , p.71 - 90 ,2012	2012	1 libro	María Eugenia Navas Ríos
02	DIDES. Didáctica en la Educación Superior ELVIA MARIA GONZALEZ AGUDELO, MARTHA CECILIA ALVAREZ OSORIO, MARIA ISABEL DUQUE ROLDAN, MARIA EUGENIA UPEGUI VELASQUEZ. Sobre la evaluación de currículos en la educación superior Colombia,2009, ISBN: 978-958-714-284-6 vol: 1 págs: 199, Ed. Editorial Universidad de Antioquia Biblioteca Central: 378.1/S677	2009	Libro	Elvia Ma.GonzálezAgudelo
	MARIA RAQUEL PULGARIN SILVA, DARYENI PARADA, DAYRO LEON QUINTERO, ARIEL GOMEZ, CLAUDIA MARIA VELEZ. Estrategias que invitan a la integración curricular Colombia,2008, ISBN: 978-958-714-157-3 vol: 1000 págs: 132, Ed. INTEMPO Autores CENTRO DOCUMENTACIÓN UDEA: B/0044	2008	Libro	
	MARIA RAQUEL PULGARIN SILVA, CRISTINA BUITRAGO, EDWIN ALVARO POSADA, LUZ MARINA CUARTAS LOPEZ, FERNANDO ALBERTO LONDONO ESPINOZA, DAYRO LEON QUINTERO Experiencias pedagógicas de maestros en la enseñanza de las ciencias para la construcción de currículos integrados Colombia, 2008, ISBN: 978-958-714-160-3 vol: 1000 págs: 295, Ed. INTEMPO Centro Documentación Udea PB/0517	2008	Libro	
	ALEJANDRO PIMIENTA BETANCUR. El conocimiento de territorio Local en la integración curricular Colombia, 2008, estrategias que invitan a la integración curricular, ISBN: 0, Vol. , págs: - , Ed. Gobernación De Antioquia	2008	Libro	
	DIANA PATRICIA DIAZ HERNANDEZ Estrategias didácticas innovadoras implementadas a partir de la renovación curricular en el pregrado de Medicina de La Universidad de Antioquia Argentina, 2009, Primer Congreso Internacional De Pedagogía Universitaria, ISBN: 978-950-23-1682-6, Vol. , págs:295 - 297, Ed. Gloria Eugenia Giraldo Mejía.(2012) Didáctica universitaria: del currículo a las prácticas de enseñanza. [recurso electrónico]. TESIS DOCTORADO cd room. Centro de Documentación AB/0625			

03 **Innov-acción Educativa**

- FLOR ADELIA TORRES HERNANDEZ, RAUL ANCIZAR MUNEVAR MOLINA, PABLO EMILIO GOMEZ DIAZ, JUAN CARLOS YEPES OCAMPO, EDUARDO PINZON ESPINEL. Construcción de un modelo de currículo integrado para la educación superior Colombia, 2009, ISBN: 9789588319865 vol: 500 págs: 138, Ed. Centro Editorial Universidad De Caldas. Biblioteca central 378.199/C758 2009 Libro Raúl Ancizar Munévar Molina
- JAIRO ANDRES VELASQUEZ SARRIA. La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental Colombia, Latinoamericana De Estudios Educativos ISSN: 1900-9895, 2009 vol:5 fasc: N/A págs: 29 – 44. ARTÍCULO DE REVISTA 2009 Capítulo de libro
- JOSE FEDERMAN MUNOZ GIRALDO, JOSEFINA QUINTERO CORZO, RAUL ANCIZAR MUNEVAR MOLINA, "Construcción de teoría a partir de la investigación acción, en el currículo, para la formación de educadores". En: México Revista Reencuentro ISSN: 0188-168X ed: v.34 fasc.34 p.54 - 63 ,2002
- JOSE FEDERMAN MUNOZ GIRALDO, "Tecnología educativa. Supuestos e implicaciones" 2002 Capítulo de libro
En: Colombia 1980. ed:bCoiyepes ISBN: v. 1000 pags. 90
Estudio de las representaciones y construcciones del currículo por parte del maestro en áreas de difícil acceso : evaluación de la formación en democracia y autonomía escolar en el departamento de Caquetá Centro de Documentación PB/0288
- JOSEFINA QUINTERO CORZO (2006) Cultura, currículo y lengua extranjera : una experiencia investigativa regional colombiana Biblioteca Central 372.65043 E/Q7 1980 Libro

04 **SEPA, Seminario de Formación Avanzada**

- ELIO FABIO GUTIERREZ, LUCY PERAFAN ECHEVERRI. Currículo y Práctica Pedagógica Colombia, 2002, ISBN: 9589475280 vol: 1 págs: 170, Ed. Universidad del Cauca 2002 Libro Elio Fabio Gutiérrez
1 libro

05 **Calidad de la Educación y PEI**

- MARTA LORENA SALINAS SALAZAR Los núcleos en la propuesta curricular de las Escuelas Normales Superiores Colombia, 1996, Maestros para el siglo XXI. Construimos juntos el futuro., ISBN: 0, Vol. , págs: - , Ed. Asonem 1996 Capítulo de libro 1 capítulo de libro
Evaluación y currículo. **Biblioteca Central: 375.0086/E92 e2**

06 Currículo, Universidad y Empresa –CUE

2006 Libro 1 libro
Raúl Ancizar Munévar Molina

LILIANA DEL PILAR GALLEGU CASTANO, CARMEN TULIA ZULUAGA CORRALES, GLORIA ESPERANZA INFANTE CASTANO, SANDRA HIBETRH BUITRAGO BONILLA, JOSEFINA QUINTERO CORZO, MARGARITA MARIA LOPEZ PINZON, "Cultura, currículo y lengua extranjera; una experiencia investigativa regional colombiana" En: Colombia 2006. ed:Centro Editorial Universidad De Caldas ISBN: 958823171X v. 200 pags. 177. **Biblioteca de Idiomas 372.65043 E/Q7**

07 Currículo y Universidad

Aura Mireya Uscátegui de Jiménez.
Isabel Goyes Moreno

AURA MIREYA USATEGUI DE JIMENEZ, GUILLERMO ESCANDON DIAZ DEL CASTIL, NOHORA ELIZABETH POLO VILLOTA, "Historia Curricular del Programa de Diseño Industrial de la Universidad de Nariño (1994-2009)" En: Colombia 2012. ed: Editorial Universidad De Narino ISBN: 978-958-8609-38-6 v. 1 pags. 120

8 Libros

AURA MIREYA USATEGUI DE JIMENEZ, HERNAN IGNACIO BURBANO ORJUELA, JULIAN SABOGAL TAMAYO, "Hacia un mundo nuevo, Bases teóricas para un currículo pertinente" En: Colombia 2006. ed: Universidad De Narino ISBN: 9589479642 v. 1 pags. 163

2006 Libro

JOSE EDMUNDO CALVACHE LOPEZ, Hacia un Mundo Nuevo II: educación: Dimensiones Integrales para un, Currículo Pertinente: Currículo Pertinente para un Modelo Alternativo de Desarrollo Colombia,2006, ISBN: 9589479677 vol: 200 págs: 170, Ed. Graficolor

2004 Libro

ISABEL GOYES MORENO, "Reforma Universitaria y contienda política" En: Colombia 2004. ed:Universidad De Narino ISBN: 958979405 v. 500 pags. 234

2001 Libro

AURA MIREYA USATEGUI DE JIMENEZ, ISABEL GOYES MORENO, "Escenarios posibles de la Educación - Una mirada analítica de la ley 30 de 1992" En: Colombia 2001. ed: Ascun ISBN: v. 1000 pags. 112

2000 Libro

ISABEL GOYES MORENO, MIREYA USATEGUI, "Teoría curricular y universidad" En:

Colombia 2000. ed:Graficolor ISBN: 958947909x v. 500 pags. 181

AURA MIREYA USCATEGUI DE JIMENEZ, ISABEL GOYES MORENO, SONIA DIAZ DEL CASTILLO, "Relaciones entre los Currículos Teórico y Práctico en programas de la Universidad de Nariño" En: Colombia 1998. ed: Ediciones Udenar ISBN: 9589479057 v. 1000 pags. 344

1998 Libro

AURA MIREYA USCATEGUI DE JIMENEZ, ISABEL GOYES MORENO, SONIA DIAZ DEL CASTILLO, LUIS ALFREDO GUERRERO, "Elementos Teóricos de un Currículo Universitario para la Modernidad" En: Colombia 1996. ed: Ediciones Udenar ISBN: v. 500 pags. 151

1996 Libro

08 **Educación y Desarrollo Humano**

Orfa Garzón Rayo

LAURA MARIA PINEDA VILLANY, ORFA GARZON RAYO, "Articulación curricular de la formación investigativa. Campo de tensiones" En: Colombia 2010. ed: editorial bonaventuriana ISBN: 978-958-8436-33-3 v. 300 pags. 149

2010 Libro

1 libro 3 capítulos de libro

ORFA GARZON RAYO, "Linea de Currículo" Trayectos. En: Colombia ISBN: 9789588436425 ed: editorial bonaventuriana , v. , p.15 - 28 Traye , 2010

2010 Capítulo de libro

LAURA MARIA PINEDA VILLANY, ORFA GARZON RAYO, "Momento I. Articulacion curricular de la formacion investigativa. Tres ambitos de discusión" Articulación Curricular De La Formación Investigativa. Un Campo De Tensiones . En: Colombia ISBN: 978-958-8436-33-3 ed: editorial bonaventuriana , v. , p.11 - 34 ,2010

2010 Capítulo de libro

ORFA GARZON RAYO, "Momento III. Formacion investigativa en los programas de ingenieria electronica de la ciudad de Santiago de Cali" Articulación Curricular De La Formación Investigativa. Un Campo De Tensiones. En: Colombia ISBN: 978-958-8436-33-3 ed: Editorial Bonaventuriana , v. , p.77 - 130 ,2010.

2010 Capítulo de libro

ORFA GARZON RAYO, Pineda Villan, Laura María, González López Hugo Alberto, Pareja Giraldo Alexander (2010) Articulación curricular de la formación investigativa: un campo de tensiones. Cali, Universidad San Buenaventura

Biblioteca Universidad Icesi piso3 Signatura 378.199/A791

09 **Currículo, Universidad y Sociedad**

Malagón Plata, Luis Alberto

Malagón Plata, Luis Alberto (2007). *Currículo y pertinencia en la educación superior*. Colección Alma Mater. Cooperativa Editorial Magisterio. Disponible en <http://books.google.com.co/books?id=esWjISNLckYC&pg=PA78&lpg=PA78&dq=curriculumy>

2007 Libro 2 libros

+pedagogi+en+educacion+superior&source=bl&ots=5iollYyIgo&sig=eMIBX-KjDwU_yVa27tZSkBvVs_E&hl=es&sa=X&ei=loJoUevABYTU8QS344GgCQ&sqj=2&ved=0CF0Q6AEwBw#v=onepage&q=curriculumy%20pedagogi%20en%20educacion%20superior&f=false

Malagón Plata, Luis Alberto. Universidad y sociedad : pertinencia y educación superior (2005) ISBN: 9582008067 Biblioteca Central: 378.103 M236

Malagón Plata, Luis Alberto. Currículo y calidad de la educación superior en Colombia. 2005 ICFES-COLCIENCIAS, 1989

Malagón Plata, Luis Alberto (2013). Currículo y aseguramiento de la calidad en la educación superior. Biblioteca Central: 375.001/M236c **Nota: aparece registrado en grupo PACA.** 1989

10 Grupo de Investigación en Curriculum y Evaluación

ROLANDO ENRIQUE ESCORCIA CABALLERO, GLORIA DE JESUS PEREZ DELGADO, MARCELO GIOVANNI IAFRANCESCO VILLEGAS, JAIRO EDUARDO SOTO MOLINA, ALEXANDER ORTIZ OCANA, HUGO HERNANDO ANDRADE SOSA, HERMES DE JESUS HENRIQUEZ ALGARIN, ELKIN BILARDO MARQUEZ FERNANDEZ. Pertinencia, Innovación y Competitividad de la Educación Colombia, 2009, ISBN: 978-958-97697-3-7 vol: 500 págs: 147, Ed. Taller Editorial Sabiduría.

Capítulo
Libro

Libro

Rolando Enrique Escorcía Caballero

Libro

3 libros

ROLANDO ENRIQUE ESCORCIA CABALLERO, ALEX VLADEMIR GUTIERREZ MORENO, ROBERTO ENRIQUE FIGUEROA MOLINA. Una alternativa curricular para las instituciones de Educación superior Colombiana Colombia, 2006, ISBN: 978-958-8246-88-8 vol: 1 págs: 135, Ed. Universidad del Magdalena.

2006

Libro

CARLOS CAICEDO OMAR, JOSE MANUEL PACHECO RICAURTE, ALEX VLADEMIR GUTIERREZ MORENO, HERMES DE JESUS HENRIQUEZ ALGARIN, ROLANDO ENRIQUE ESCORCIA CABALLERO. Reforma Académica Integral: Camino hacia la excelencia en la Universidad del Magdalena Colombia, 2005, ISBN: 978-958-8246-33-8 vol: 0 págs: 140, Ed. Universidad del Magdalena.

2005

Libro

11 María Montessori

Margoth Teresa Gallardo Cerón

MARGOTH TERESA GALLARDO CERON, "Deconstrucción curricular. Con un enfoque en competencias" En: Colombia 2012. ed: Editorial Académica española. ISBN: 978-3-8484-6229-2 v. 1 pags. 120

2012

Libro

1 libro

- 12 **Desarrollo Humano en las Organizaciones – DHO**
- 2009 Libro José Ramiro Galeano Londoño
2 libros
- JOSE RAMIRO GALEANO LONDONO, JHON JAIRO ZAPATA VASCO, IRENE DE JESUS ZAPATA ROJAS, "La Pedagogía Social. Currículo y educación para la democracia en la modernidad. Material de apoyo No3." En: Colombia 2009. ed: Artes y Letras Ltda. ISBN: 978-958-8483-04-7 v. 0 pags. 56
Centro de documentación F/0343 e1
- 2009 libro
- JOSE RAMIRO GALEANO LONDONO, "Innovar en el currículo Universitario" En: Colombia 2009. ed:Artes y Letras Ltda. ISBN: 978-958-8483-09-2 v. 0 pags. 210
JOSE RAMIRO GALEANO LONDONO (2009). Innovar en el currículo universitario : una propuesta de observatorio de objetos curriculares a partir de estudios de caso : un texto para despues del registro calificad
Centro de documentación: B/0055 e1
- JOSE RAMIRO GALEANO LONDONO (1999). Del currículo tradicional y técnico al currículo práctico e investigativo Centro de documentación: F/0200
- 13 **Cognición y Educación**
- LILIANA MEJIA BOTERO, "El Currículo como Mediación Cultural y Pedagógica" La 2001 Capítulo de Liana Mejía botero
Formación De Educadores En Colombia. Geografía E Imaginarios 2 Tomos En: libro 1 capítulo de libro
Colombia ISBN: 958-9097-58-8 ed: Arfo Editores E Impresores Ltda , v.Tomo 1 , p.215 - 295 ,2001
- 14 **Estudios Sociales y la Cultura**
- Grupo Educación, Pedagogía y Cultura en el Caribe Colombiano**
- REINALDO MORA MORA, "Prácticas Curriculares, Cultura y Procesos de Formación" En: 2012 Libro Reinaldo Mora Mora
Colombia 2012. ed: Universidad Simón Bolívar ISBN: 9789588715339 v. 0 pags. 592
11 libros 2 capítulos de libro
- REINALDO MORA MORA, "reflexiones educativas y pedagógicas desde la investigacion TOMO IV" En: Colombia 2010. ed: Ediciones Universidad Simón Bolívar ISBN: 978-958-8431-96-3 v. 4 pags. 190 2010 Libro
- REINALDO MORA MORA, "Prácticas Curriculares, Cultura y Procesos de Formación" En: Colombia 2012. ed: Universidad Simón Bolívar ISBN: 9789588715339 v. 0 pags. 592
Recreando la Construcción de un Currículo para la Región Caribe 2010 Libro
Colombia,2010, ISBN: 978-958-8431-97-0 vol: 0 págs: 225, Ed. Universidad Simon

REINALDO MORA MORA, "Estado del arte de la investigación curricular TOMO I" En: Colombia 2009. ed: Ediciones Universidad Simón Bolívar ISBN: 978-958-8431-70-3 v. 500 pags. 300

REINALDO MORA MORA, "REFLEXIONES EDUCATIVAS Y PEDAGOGICAS DESDE LA INVESTIGACION TOMO III" En: Colombia 2009. ed: Ediciones Universidad Simón Bolívar ISBN: 978-958-8431-66-6 2009 Libro

REINALDO MORA MORA, "ESTADO DEL ARTE DE LA INVESTIGACION CURRICULAR TOMO II" En: Colombia 2009. ed: Ediciones Universidad Simón Bolívar ISBN: 978-958-8431-64-2 v. 500 pags. 270 2009 Libro

REINALDO MORA MORA, "REFLEXIONES EDUCATIVAS Y PEDAGOGICAS DESDE LA INVESTIGACION TOMO I" En: Colombia 2008. ed: EDITORIAL MEJORAS ISBN: 958-8431-07-7 v. 500 pags. 189 2009 Libro

REINALDO MORA MORA, "CURRICULO, DOCENCIA E INVESTIGACION EN LA FORMACION DE ABOGADOS" En: Colombia 2008. ed: Ediciones Universidad Simón Bolívar ISBN: 978-958-8431-21-5 v. 500 pags. 159 2008 Libro

REINALDO MORA MORA, "ANALISIS, IMPLEMENTACION Y DESARROLLO DE LA LEY GENERAL DE EDUCACION" En: Colombia 2008. ed: Ediciones Universidad Simón Bolívar ISBN: 978-958-8431-23-9 v. 1 pags. 250 2008 Libro

REINALDO MORA MORA REPRESENTACIONES COLECTIVAS DE LAS PRACTICAS CURRICULARES Colombia, 2008, Desarrollo Y Consolidación De La Enseñanza Apoyada En Las Nuevas Tecnologías, ISBN: 978-970-823-009-4, Vol. 1, págs:125 - 155, Ed. UMBRAL 2008 Libro

REINALDO MORA MORA, "PRACTICAS CURRICULARES, CULTURA Y PROCESOS DE FORMACION" En: Colombia 2006. ed: Editorial Mejoras ISBN: 9589787312 v. 500 pags. 350 2008 Capítulo de libro

REINALDO MORA MORA, HARNAN SAUMETT ESPANA, RUBEN FONTALVO PERALTA, FERNANDO PINERES ROYERO, JAIRO SOLANO ALONSO, "PEDAGOGÍA E IDENTIDAD CULTURAL: PROPUESTA PARA PENSAR EN UN CURRICULO EN LA REGION CARIBE" Epistemología Y Pedagogía De Los Saberes En La Sociedad Del Conocimiento Tomo 1. En: Colombia ISBN: 958-97873-0-4 ed: Editorial Mejoras , v.500 , p.397 - 463 ,2006 2006 Libro

REINALDO MORA MORA, CARLOS A HERNANDEZ, ADRIANA CERVANTES MARIA 2006 Capítulo de

	PARDO ANA FERNANDEZ Y ETAL, ARCELIO VELASCO, ROSA PEDREROS, CLEMENTE MENDOZA, "¿Cómo circulan y se producen los saberes y las Artes en la Escuela?" En: Colombia 2002. ed: COOPERATIVA EDITORIAL MAGISTERIO ISBN: 9588226066 v. 4 pags. 483			libro	
		2002		Libro	
15	Educación, Universidad y Sociedad ---	---	---		
16	PACA - Programa de Acción Cultural Alternativo				Nelson Ernesto López Jiménez
	NELSON ERNESTO LOPEZ JIMENEZ, "Modernización curricular de la Universidad Surcolombiana: Integración e Interdisciplinariedad" En: Colombia 2011. ed: Universidad Surcolombiana ISBN: 978-958-8682-39-6 v. 0 pags. 142	2011		Libro	9 libros
	NELSON ERNESTO LOPEZ JIMENEZ, "El campo escolar como escenario de cambio y transformación" En: Colombia 2009. ed: Editorial Universidad Surcolombiana ISBN: 978-958-8324-74-6 v. 500 pags. 156	2009		Libro	
	NELSON ERNESTO LOPEZ JIMENEZ, ANA VICTORIA PUENTES DE VELASQUEZ, JAVIER CABALLERO SANCHEZ, PABLO EMILIO BAHAMON CERQUERA, ALBERTO DUCUARA MANRIQUE, GILMA ZUNIGA CAMACHO, LUIS JAVIER NARVAEZ ZAMORA, AMPARO PARAMO HERNANDEZ, ESPERANZA CABRERA DIAZ, DIANA MARGARITA NAVARRO GUTIERREZ, "Evaluar por competencias: un reto por enfrentar y un proceso por construir" En: Colombia 2006. ed: Editorial Universidad Surcolombiana ISBN: 958-8154-86-3 v. 600 pags. 198	2006		Libro	
	NELSON ERNESTO LOPEZ JIMENEZ, "La de-construcción curricular" En: Colombia 2001. ed: COOPERATIVA EDITORIAL MAGISTERIO ISBN: 9582006013 v. 1 pags. 172				
	NELSON ERNESTO LOPEZ JIMENEZ, "Modernización Académica y Curricular de las Instituciones Educativas. Los PEI de cara al Siglo XXI" En: Colombia 1996. ed: Editorial Libros & Libres S.A. (Bogotá) ISBN: v. 2000 pags. 118	2001		Libro	
	NELSON ERNESTO LOPEZ JIMENEZ, "Tendencias Actuales del Desarrollo Curricular en Colombia" En: Colombia 1999. ed: EDICIONES DE LA TEKHNE ISBN: v. 1000 pags. 79	1996		Libro	
	NELSON ERNESTO LOPEZ JIMENEZ, "Retos para la construcción curricular" En: Colombia 1996. ed: COOPERATIVA EDITORIAL MAGISTERIO ISBN: 958200259x v. 7000 pags. 128				
	NELSON ERNESTO LOPEZ JIMENEZ, "La Reestructuración Curricular en la Educación Superior" En: Colombia 1995. ed: Editorial Presencia Ltda ISBN: 9589117198 v. 1000 pags. 113	1999		Libro	
	NELSON ERNESTO LOPEZ JIMENEZ, "Currículo y calidad de la educación superior en Colombia" En: Colombia 1985. ed: Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología Francisco José de Caldas ISBN: v. pags. 140	1996		Libro	

- 17 **ENFOCAR** 1987 Libro José Santiago Correa Uribe
1 libro
JOSE SANTIAGO CORREA URIBE. currículo y calidad de la educación superior en Colombia Colombia, 1987, ISBN: 958-11-0348-1 vol: 0 págs: 200, Ed. Colciencias Evaluación y currículo. - Ed. especial, no.5 375.0086/E92 e2
- 18 **Tecnologías de la Información** Maria Alicia Agudelo Giraldo
2009 Libro 1 libro
MARIA ALICIA AGUDELO GIRALDO, "Currículo y Gestión del Conocimiento en la Educación Superior" En: Colombia 2009. ed:Editorial Mejoras ISBN: 978-958-8123-67-7 v. 500 pags. 160
- 19 **Currículo y Pedagogía en Educación Superior** Gilbert Caviedes Quintero
2007 Libro 3 libros
PEDRO RAFAEL SARMIENTO SARMIENTO, RENATO RAMIREZ RODRIGUEZ, GILBERT CAVIEDES QUINTERO, Diseño curricular: Desafío constante. Hallazgos y reflexiones a propósito de los programas académicos de ingeniería electrónica del suroccidente colombiano. Colombia, 2007, ISBN: 9789586705707 vol: 300 págs: 102, Ed. Universidad del Valle - Programa Editorial. Centro Documentación: A/CD 04905 y A 04905
GILBERT CAVIEDES QUINTERO, "El currículo integrado - entre la teoría, el diseño y la práctica" En: Colombia 2013. ed: Universidad del Valle - Programa Editorial ISBN: proceso v. 300 pags. 196
GILBERT CAVIEDES QUINTERO, "El currículo integrado: sistematización de un proceso para su construcción, el caso de 9 instituciones educativas de santiago de cali" En: Colombia 2013. ed:Editorial Académica Española ISBN: 978-3-659-06101-1 v. 300 pags. 148
- 20 **Pedagogía y Currículo** Magnolia Aristizabal
2012 Libro 3 libros 1 capítulo de libro
MAGNOLIA ARISTIZABAL, "Parosoto, sembrando cultura ayer, hoy y siempre. Una propuesta educativa propia para la pervivencia del pueblo Misak." En: Colombia 2012. ed:Editorial Universidad del Cauca ISBN: 978-958-732-113-5 v. 200 pags. 123
MAGNOLIA ARISTIZABAL, "¡Tan cerca y tan lejos! De la Renovación Curricular a la Ley General de Educación: 1975-1994" En: Colombia 2012. ed:Editorial Universidad del Cauca ISBN: 978-958-732-114-2 v. 500 pags. 186
Libro (Comp.)

- MAGNOLIA ARISTIZABAL, "Traslapamiento de la pedagogía por el currículo. Colombia: 1960-1975. Voces y miradas al paradigma anglosajón en educación. Primera parte." En: Colombia 2008. ed:Sello Editorial Universidad del Cauca ISBN: 978-958-9451-96-0 v. 1pags. 199 2008 Libro (Comp.)
- MAGNOLIA ARISTIZABAL, "El curriculum y los manuales escolares: medios y fuentes para estudiar la discriminación" Madre Y Esposa: Silencio Y Virtud. Ideal De Formación De Las Mujeres En La Provincia De Bogotá, 1848-1868. En: Colombia ISBN: 978-95-88316-26-0 ed: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, v. , p.201 - 255 ,2007 2007 Capítulo de libro
- 21 **Grupo de Estudios en Educación Media y Superior.** Víctor Manuel Gómez Campo
- ISMAEL MUARICIO DUQUE ESCOBAR, JORGE ENRIQUE CELIS GIRALDO, 2011 Libro 5 libros 2 capítulos de libros
"Consideraciones para el diseño de un sistema de desarrollo académico y evaluación del desempeño de profesores de la Universidad Católica de Colombia. Propuesta conceptual" En: Colombia 2011. ed: Ediciones Universidad Católica de Colombia ISBN: 978-958-8465-29-6 v. 0 pags. 88
- CLAUDIA MILENA DIAZ RIOS, VICTOR MANUEL GOMEZ CAMPO, "Enriquecer, ampliar, diversificar y profundizar. Criterios de reforma curricular y pedagógica en la educación media en Bogotá" En: Colombia 2009. ed: Unibiblos Publicaciones Universidad Nacional De Colombia ISBN: 978-958-719-434-0 v. 0 pags. 74 2009 Libro
- VICTOR MANUEL GOMEZ CAMPO, CLAUDIA MILENA DIAZ RIOS, JORGE ENRIQUE CELIS GIRALDO, "Educación media o articulación con el SENA? Un análisis crítico al programa de articulación en Bogotá" En: Colombia 2007. ed: Facultad De Ciencias Humanas Universidad Nacional De Colombia ISBN: 978-958-44-4766-1 v. 0 pags. 46 2007 Capítulo de libro
- VICTOR MANUEL GOMEZ CAMPO, "Calidad, pertinencia y equidad en la educación colombiana" Políticas Públicas Para Colombia . En: Colombia ISBN: 978-958-8101-25-5 ed: Fundacion Social Friedrich Ebert Stiftung En Colombia Fescol , v. , p.25 - 46 ,2006 2006 Capítulo de libro
- VICTOR MANUEL GOMEZ CAMPO, "EDUCACIÓN MEDIA EN COLOMBIA: caracterización y propuesta propedéutica para su articulación con la Educación Superior y el mundo del trabajo". En: Colombia Ciencia, Tecnología Y Ética ISSN: 0124-1281 ed: Marín Vieco v.N/A fasc.N/A p.1 - 94 ,2004 2004 Libro
- VICTOR MANUEL GOMEZ CAMPO, "La Formación por Ciclos en la Educación Superior" .

En: Colombia Serie Calidad De La Educacion Superior ISSN: 1657-5725 ed: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior v.N/A fasc.N/A p.1 - 226 ,2003
Biblioteca Central: 378,15 D542 e2

2003 Libro

VICTOR MANUEL GOMEZ CAMPO (2004) Educacion media en Colombia: caracterizacion y propuesta propedeutica para su articulacion con la educacion superior y el mundo del trabajo. Centro Documentación: CC/0073

VICTOR MANUEL GOMEZ CAMPO (1995). La educacion media en colombia : un estudio del modelo INEM Biblioteca Central: 373.1/G633e

2003 Libro

VICTOR MANUEL GOMEZ CAMPO, "Evaluación: Conceptualización, experiencias, prospecciones" En: Colombia 2003. ed:Unibiblos Universidad Nacional De Colombia ISBN: 978-958-701-352-8 v. 0 pags. 157

Lucía Chavez correal, Luz Mayela Ramírez Orozco, Jorge Celis, Alfonso Lozano Montaña (2015). Orientaciones Académicas y curriculares. 1. Directrices para la revisión, ajustes y proyección de programas de pregrado y posgrado. Universidad Católica de Colombia.

22 HPPC, Capítulo Bogotá

2009 Capítulo de Alberto Martínez Boom libro

CARLOS ERNESTO NOGUERA RAMIREZ, "Conhecimento e saber. Apontamentos para os estudos de currículo" Convergências E Tensões No Campo Da Formação E Do Trabalho Docente. En: Brasil ISBN: 978-85-7526-466-9 ed: , v. , p.67 - 87 ,2009

4 libros 2 capítulo de libro

Martínez, A. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina. Barcelona - Bogotá, Anthropos - Convenio Andrés Bello Centro de Documentación: FC/0049

2004 Libro

Martínez B, A., Noguera, C. y Castro, J.O. (2003). Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Biblioteca Central 371.3/M385 2003

2003 Libro

ALBERTO MARTINEZ BOOM, FELIPE ANGULO JARAMILLO, "Educación, poder moral y modernización. Historia de la acción educativa de la Fundación Social 1962-1992" En: Colombia 1997. ed:Fundación Social ISBN: 9689054501 v. 0 pags. 158

1997 Libro

ALBERTO MARTINEZ BOOM, "Tecnología Educativa y Modelo Curricular en Colombia" Educación y Sociedad. Maestros Gestores de Nuevos Caminos. En:

1995 Capítulo de libro

- Colombia ISBN: 0 ed: Corporación Regional , v. , p.170 - 182 ,1995 Artículo
Martínez B, A., Noguera, C. y Castro, J.O. (1994). Currículo y modernización: tres décadas de educación en Colombia. Santafé de Bogotá: Servigraphic Ltda. 1994 Libro
- 23 **Grupo de Investigación en Educación Superior (GIES)** Mario Díaz Villa
- MARIO DIAZ VILLA, "Lectura crítica de la Flexibilidad. La Educación Superior frente al reto de la Flexibilidad. Volumen 1." En: Colombia 2007. ed: COOPERATIVA EDITORIAL MAGISTERIO ISBN: 978-958-20-0905-2 v. 1 pags. 285 2007 Libro 2 libros 2 capítulos de libros
- MARIO DIAZ VILLA, "Introducción al estudio de la competencia. Competencia y educación." Flexibilidad Y Competencias Profesionales En Las Universidades Iberoamericanas . En: España ISBN: 84-87682-68-5 ed: , v. , p.29 - 58 ,2006 2006 Capítulo de libro
- DÍAZ VILLA, Mario. Reforma curricular: elementos para el estudio de sus tensiones. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/13974774/Cap-2-Mario-Diaz-Villa-DicRAV2005> s.f. Capítulo de libro
- Díaz Villa, Mario (1998). La formación académica y la práctica pedagógica. Bogotá. Icfes (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior). 1998 libro
- 24 **CONSTRUCECS. Construcción de Currículo para la Educación Superior y para el desarrollo de las Competencias Profesionales en Colombia** ---- ---- ----
- 25 **Grupo de Investigación EDUSALUD**
- ELVIA MARIA GONZALEZ AGUDELO, "Hacia una concepción teórica para la formación de un sistema de evaluación por competencias en la formación por ciclos" Acerca De Un Sistema De Evaluación Por Competencias En La Formación Por Ciclos Propedéuticos. En: Colombia ISBN: 978-958-714-130-6. ed: Imprenta Universidad De Antioquia , v. , p.89 - 92 ,2008 2008 Capítulo de libro 2 libros 2 capítulos de libro
- Elvia María González Agudelo
- ELVIA MARIA GONZALEZ AGUDELO, "Modelos pedagógicos: aspectos conceptuales básicos" Diseño Curricular Por Competencias. Programa Para La Formación De Docentes. . En: Colombia ISBN: 958-8235-49-9 ed: Biblioteca Juridica Dike , v.1 , p.95 - 124 1 ,2006 2006 Capítulo de libro
- ELVIA MARIA GONZALEZ AGUDELO (2009). Corrientes pedagógicas contemporáneas. Medellín: Universidad de Antioquia. Biblioteca central: 370.1 G643 2006 Libro
- MARTHA CECILIA ALVAREZ OSORIO, JAVIER A CARVALHO, MARCO MACHADO, LUIS F GOMEZ, HORACIO VALENCIA, LUIS A CADAVID, MIGUEL A ZAPATA, FABIO L TOBON, MARIA I DUQUE, CARLOS M OSPINA, MARIA E UPEGUI, OSCAR R LOPEZ,

JAVIER A CORREA, "Recreando el Currículo" En: Colombia 2006. ed: Departamento de Ciencias Contables ISBN: 9583397598 v. 1 pags. 186

Orlando meza Evaluacion y curriculo. - Ed. especial, no.5 375.0086/E92 e2 2000

Libro

ELVIA MARIA GONZALEZ AGUDELO, "Un modelo curricular basado en la solución de problemas para la formación de profesionales" En: Colombia 2000. ed:Universidad De Antioquia ISBN: v. pags. 38

Biblioteca Central ColecciónSemiactiva F/01424e3

26 **ESPIRAL- Grupo Interdisciplinario de Investigación Educativa.**

NELLY MILADY LOPEZ RODRIGUEZ, JUAN ANTONIO GARCIA FRAILE, MARIA ELIANA LANIO RUIZ, "Gestión Curricular por competencias en la Educación Media y Superior. La perspectiva humanista del enfoque socio formativo." En: México 2012. ed:Grupo Asesor de Formación y Recursos Académicos S.A. ISBN: 978-607-8224-00-5 v. 0 pags. 200

Libro

Nelly Milady López Rodríguez

NELLY MILADY LOPEZ RODRIGUEZ, JUAN ANTONIO GARCIA FRAILE, NELSON HENRY CRUZ RIVAS, "La formación de competencias a través de la metacognición. Una propuesta desde el enfoque socioformativo" En: México 2012. ed:Grupo Asesor de Formación y Recursos Académicos S.A. ISBN: 978-607-8224-03-6 v. 0 pags. 122

Libro

1 libros

NELLY MILADY LOPEZ RODRIGUEZ, JUAN ANTONIO GARCIA FRAILE, "¿Qué son las competencias en educación? Una aproximación desde el enfoque socioformativo" En: México 2012. ed:Grupo Asesor de Formación y Recursos Académicos S.A. ISBN: 978-607-8224-04-3 v. 0 pags. 106

Libro

JUAN ANTONIO GARCIA FRAILE, NELLY MILADY LOPEZ RODRIGUEZ, "El proyecto Integrador. Estrategia didáctica para la formación de competencias desde la perspectiva del enfoque socioformativo" En: México 2012. ed: ISBN: 978-607-8224-02-9 v. 4000 pags. 91

Libro

NELLY MILADY LOPEZ RODRIGUEZ, JUAN ANTONIO GARCIA FRAILE, SERGIO TOBON TOBON, "Currículo, didáctica y evaluación por competencias: Un análisis desde el enfoque socioformativo" En: Venezuela 2010. ed:Universidad Metropolitana ISBN: ISBN.-9789802471706 v. 1 pags. 260

Libro

NELLY MILADY LOPEZ RODRIGUEZ, JUAN ANTONIO GARCIA FRAILE, SERGIO TOBÓN TOBÓN, "Guía Sintética para la Gestión del currículum por competencias" En: Perú

Libro

2009. ed:A.B. Representaciones Generales S.R.L ISBN: 9786124512001 v. 1 pags. 128

SERGIO TOBÓN TOBÓN (2006) Competencias, calidad y educación superior. Bogotá: 2006 Libro
Magisterio. CENTRO DE DOCUMENTACIÓN: O/165

SERGIO TOBÓN TOBÓN (2006) Competencias en la educación superior: políticas hacia la 2006 Libro
calidad. Bogotá: ECOE Ediciones. Biblioteca central: 378.16/T629

SERGIO TOBÓN TOBÓN (2004). Formación basada en competencias: pensamiento 2006 Libro
complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: ECOE Ediciones. Biblioteca central:
371.3/T629

SERGIO TOBÓN TOBÓN (2004). Formación integral y competencias: pensamiento 2004 Libro
complejo, currículo, didáctica y evaluación. Bogotá: ECOE Ediciones. Biblioteca central
371.3/T629 2010

SERGIO TOBÓN TOBÓN, "Diseño curricular por competencias para la educación superior." 2006 Libro
En: Colombia 2006. ed: Editorial Diké ISBN: 978-958-8235-49-3 v. 0 pags. 210

SERGIO TOBÓN TOBÓN, "Las competencias en la educación superior. Política de 2006 Libro
Calidad" En: Colombia 2006. ed: ECOE EDICIONES ISBN: 9586484254 v. 0 pags. 242

SERGIO TOBÓN TOBÓN, "Modelo pedagógico basado en competencias." En: Colombia 2006 Libro
2002. ed: Universidad Lasallista y FUNORIE ISBN: 9589715419 v. pags. 1

SERGIO TOBÓN TOBÓN, "El enfoque de las competencias en el marco de la educación 2006 Libro
superior" En: España 2006. ed: Universidad Complutense De
Madrid ISBN: 8496702030 v. pags. 1

SERGIO TOBÓN TOBÓN, "el diseño del plan docente por competencias acorde con el 2006 Libro
Espacio Europeo de Educación superior" En: Colombia 2006. ed: Universidad Complutense
de Madrid ISBN: 84-96702-02-2 v. 1 pags. 145

27 **PES Prácticas Corporales, Sociedad, Educación-Currículo**

2009 Libro William Moreno Gómez,

WILLIAM MORENO GOMEZ, SANDRA MARYORY PULIDO QUINTERO Universidad, 1 libro 1 capítulo de libro
Currículo y Educación Física Colombia, 2009, ISBN: 978-958-714-300-3 vol: 500 págs: 152,
Ed. Funámbulos Editores.
Instituto de Educación Física Robledo: LB806/U5m e4

SANDRA MARYORY PULIDO QUINTERO, "Del panorama curricular al sentido del currículo 2009 Capítulo de
escrito. El caso de los profesionales de la educación física en Antioquia" Universidad, libro
Currículo Y Educación Física . En: Colombia ISBN: 978-958-714-300-3 ed: , v. , p.53 -
79 ,2009

SANDRA MARYORY PULIDO QUINTERO (2000). La práctica pedagógica de los maestros

inmersa en los escenarios de gestión curricular. Una experiencia de innovación curricular en el Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia Biblioteca Central: 370.71/P895

- | | | | | |
|----|--|-------|-------------------|---|
| 28 | Grupo Interdisciplinario de Investigación en Evaluación | ----- | ----- | Rolando Enrique Escorcia Caballero |
| 29 | Cognición, Educación y Formación
Marín Londoño, Beatriz y Tamayo Giraldo Gonzalo (2008). Currículo integrado: Aportes a la comprensión de la formación humana / Beatriz. -- 1a. ed. -- Colombia : Pereira : Universidad Católica Popular del Risaralda, 128 p.-- (Colección Maestros, No. 6) Universidad Católica de Pereira - UCP | 2008 | libro | Marín Londoño, Beatriz y Tamayo Giraldo Gonzalo |
| 30 | Grupo Interdisciplinario de Investigación en Currículo GINIC
Diana Patricia Díaz Hernández y María Eumelia Galeano Marín (2010). Grupo Interdisciplinario de Investigación en Currículo (GINIC) (2010). Política Educativa y Flexibilidad en la Educación Superior. Entrega 3, Series Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Antioquia. Imprenta Universidad de Antioquia. Recuperado el 24 de abril de 2014 de http://docencia.udea.edu.co/vicedoce/noticias/comunicados/entrega%203.pdf | 2010 | Capítulo de libro | 4 capítulos de libro |
| | Maria Eugenia Upegui Velásquez (2008). La flexibilidad curricular y el contexto socioeconómico. Entrega 2, Series Vicerrectoría de Docencia Universidad de Antioquia. Recuperado el 19 de mayo de 2014 de http://docencia.udea.edu.co/vicedoce/noticias/comunicados/Entrega_2_La_flexibilidad_curricular_y_el_contexto_socioeconomico.pdf | 2008 | Capítulo de libro | |
| | García Ospina Norbey (2008). Currículo y flexibilidad curricular ¿El currículo: sendero o territorio? Entrega 1, Series Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Antioquia. Imprenta Universidad de Antioquia. Recuperado el 19 de mayo de 2014 de | 2008 | Capítulo de libro | |
| | Eumelia Galeano y Norbey García O. (2010). Currículo y complejidad. Recuperado el 19 de mayo de 2014 de http://huitoto.udea.edu.co/curriculo/Biblioteca%20Electronica/index_files/grupo_investigacion.htm | 2010 | Capítulo de libro | |
| 31 | IPPE. Investigación en Prácticas Pedagógicas
Eduardo Castillo Lugo, "Currículo y PEI" En: Colombia 1996. Ed : | 1996 | Libro | Eduardo Castillo Lugo |

Kinesis ISBN: 9589401139 v. 1 pags. 71

EDUARDO CASTILLO LUGO, EDUARDO CASTILLO LUGO HIPOLITO CAMCHO COY, 1997 Libro
"Alternativa curricular para la educación física de secundaria" En: Colombia
1997. ed:Kinesis ISBN: v. 1 pags. 141

- 32 **Investigación Educativa** --- --- José Duván Marín Gallego
- 33 **Pedagogía, Ciencia y Espiritualidad** Miguel Ángel Maldonado García (2010). Currículo con enfoque de competencias. Bogotá: 2010 Libro
ECOE Ediciones. Biblioteca Central: 378.119 M 244
Maldonado García, Miguel Ángel (2002). *Las competencias una opción de vida. Metodología* 2002 Libro
para el diseño curricular. Bogotá D.C.: ECOE Ediciones.
- 34 **Grupo interdisciplinario de evaluación pedagógica** Luis Alfredo Gozález Monroy
- 35 **Pedagogía Cultura y Formación docente**
- Díaz M. Cristhian J. (2011). Currículo y prácticas pedagógicas. Voces y miradas con sentido 2011 Libro Díaz M. Cristhian
crítico. Bogotá: Ediciones Universidad La Salle. B. Central: 375.001C976c.
- Guillermo Londoño Orozco (2011). Pertinencia del currículo crítico en el ámbito universitario. 2011 libro
En Currículo y prácticas pedagógicas. Voces y miradas con sentido crítico. Bogotá:
Unilasalle
- 36 **Grupo Evaluándonos** Pedagogía Crítica, Docencia y evaluación Universidad Pedagógica Nacional 2010 Libro
Libro: De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica
LIBIA STELLA NINO ZAFRA, DIANA PATRICIA HUERTAS, JOSE EMILIO DIAZ, LILIANA 2013 Libro
SAAVEDRA, LUIS ALFONSO TAMAYO VALENCIA, LUIS ANTONIO GAMA, LUZ STELLA
GARCIA ORTIZ, "Currículo y Evaluación Críticos: Pedagogía para la Autonomía y la
Democracia." En: Colombia 2013. ed:Fondo Editorial Upn ISBN: 978-958-8650-56-2
LIBIA STELLA NINO ZAFRA, "El currículo y la evaluación críticos: ¿Del control y la rendición
de cuentas a la autonomía y la democracia?" Currículo y Evaluación Críticos: Pedagogía
para la Autonomía y la Democracia. . En: Colombia ISBN: 978-958-8650-56-2 ed: Fondo
Editorial Upn , v. , p.26 - 32 ,2013
LIBIA STELLA NINO ZAFRA, "Conceptos y prácticas del currículo y la evaluación:
¿predominio de un enfoque?" De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica:

pedagogía, currículo y evaluación. En: Colombia ISBN: 978-958-8650-09-8 ed: Universidad Pedagógica Nacional Colciencias , v. , p.119 - 136 ,2010

37	Lenguajes, Representaciones y Educación Elías Tapiero Vásquez (2013). Currículo y crítica informacional. Florencia: Universidad de la Amazonia Elías Tapiero Vásquez y Bernardo Emilio García Quiroga (2010). Currículo neo sistémico y desarrollo institucional integrado. Florencia: Universidad de la Amazonia	2011	2 libros	Bernardo Emilio García Quiroga Elías Tapiero Vásquez
38	GIPI			Ma Inés Medina Bermúdez
39	Grupo Educación , Pedagogía y Género en la Amazonía SANDRA FRIERI GILCHRIST, "El desarrollo curricular fundamentado a través de las prácticas educativas del Bajo Caquetá" Educación, Escuela Y Territorio: La Fga Y Los Procesos De Escolarización En El Departamento Del Amazonas . En: Colombia ISBN: 958-97730-2-8 ed: Ediciones Antropos , v. , p.120 - 133 ,2006		1 C. libro	Sandra Frieri Gilchrist
40	Grupo de Educación e innovación Educativa	--	--	William Arellano Cartagena
41	Grupo Gestión Educativa	--	--	Tito José Crissien Borrero
42	GRUPO GESE	--	--	Sandra Gutiérrez Abella
		94 Libros	28 C. Libros	

Diseño investigador

Tabla 8.

Grupos, número de productos, autores/as representativos/as y Líneas de Investigación

No.	Grupos	Libros	Capítulo de libro	Autores/as Representativos	Líneas de Investigación
01	RUECA- RED Universitaria evaluación de la calidad capítulo Colombia.	1	--	MARIA EUGENIA NAVAS RIOS	Dinámicas Curriculares: Tendencias y Visiones
02	DIDES. Didáctica en la Educación Superior	4	1	ELVIA MARIA GONZALEZ AGUDELO MARIA RAQUEL PULGARIN SILVA DAYRO LEON QUINTERO	Currículo, cultura y formación
03	Innov-acción Educativa	2	2	JOSE FEDERMAN MUNOZ GIRALDO, JOSEFINA QUINTERO CORZO, RAUL ANCIZAR MUNEVAR MOLINA	
04	SEPA, Seminario de Formación Avanzada	1	--	ELIO FABIO GUTIERREZ LUCY PERAFAN ECHEVERRI	Currículo y universidad
05	Calidad de la Educación y PEI	--	1	MARTA LORENA SALINAS SALAZAR	Currículo pertinente
06	Currículo, Universidad y Empresa –CUE	1	--	LILIANA DEL PILAR GALLEGO CASTANO JOSEFINA QUINTERO CORZO	Currículo Integrado
07	Currículo y Universidad	8	--	AURA MIREYA USATEGUI DE JIMENEZ. ISABEL GOYES MORENO	Currículos pertinentes. Currículo y Universidad. Historia curricular Currículo
08	Educación y Desarrollo Humano	1	3	ORFA GARZON RAYO	
09	Currículo, Universidad y Sociedad	2	1	MALAGÓN PLATA, LUIS ALBERTO	Currículo y Sociedad
10	Grupo de Investigación en Curriculum y Evaluación	3	--	ROLANDO ENRIQUE ESCORCIA CABALLERO	Desarrollo Curricular y Evaluación
11	María Montessori	1	---	MARGOTH TERESA GALLARDO CERON	Innovaciones Pedagógicas
12	Desarrollo Humano en las Organizaciones – DHO	2	--	JOSE RAMIRO GALEANO LONDONO	Desarrollo Curricular y Cognición
13	Cognición y Educación	1	1	OSCAR EUGENIO TAMAYO ALZATE	
14	Estudios Sociales y la Cultura	11	2	REINALDO MORA MORA	Currículo, Formación y saberes

15	Educación, Universidad y Sociedad	---	---	---	DORA PIÑERES DE LA OSSA	
16	PACA - Programa de Acción Cultural Alternativo	9	--	--	NELSON ERNESTO LOPEZ JIMENEZ	Currículo y calidad de la educación
17	ENFOCAR	1	--	--	JOSE SANTIAGO CORREA URIBE	Tecnología, cultura y sociedad
18	Tecnologías de la Información	1	--	--	MARIA ALICIA AGUDELO GIRALDO	Currículo y Tecnologías de Información y Comunicación
19	Currículo y Pedagogía en Educación Superior	3	--	--	PEDRO RAFAEL SARMIENTO S.	Construcción curricular bajo un enfoque investigativo
20	Pedagogía y Currículo	3	1	1	GILBERT CAVIEDES QUINTERO MAGNOLIA ARISTIZABAL	Formación de Docentes. Saber Pedagógico. Sujeto, saber pedagógico y ciencias.
21	Grupo de estudios en educación media y superior.	5	2	2	VICTOR MANUEL GOMEZ CAMPO, CLAUDIA MILENA DIAZ RIOS, JORGE ENRIQUE CELIS GIRALDO	Educación media. Educación Superior. Formación para el trabajo.
22	HPPC, Capítulo Bogotá	3	2	2	ALBERTO MARTÍNEZ BOOM CARLOS ERNESTO NOGUERA R. JORGE ORLANDO CASTRO MARIO DIAZ VILLA	
23	Grupo de Investigación en Educación Superior (GIES)	3	2	2		Estudios sobre Aspectos claves de la Educación Superior
24	CONSTRUCECS. Construcción de Currículo para la Educación Superior y para el desarrollo de las Competencias Profesionales en Colombia	---	---	---	OCTAVIO AUGUSTO CALVACHE S.	Currículo universitario y formación integral
25	Grupo de Investigación EDUSALUD	2	2	2	ELVIA MARIA GONZALEZ AGUDELO	Currículo en salud
26	ESPIRAL- Grupo Interdisciplinario de Investigación Educativa.	14	--	--	NELLY MILADY LOPEZ RODRIGUEZ JUAN ANTONIO GARCIA FRAILE	Políticas y gestión curricular en Educación Superior
27	PES Prácticas Corporales, Sociedad, Educación- Currículo	1	1	1	WILLIAM MORENO GOMEZ, SANDRA MARYORY PULIDO QUINTERO	Curricularización
28	Grupo Interdisciplinario de Investigación en Evaluación	-----	-----	-----	ROLANDO ENRIQUE ESCORCIA CABALLERO	Desarrollo curricular y evaluación
29	Cognición, Educación y Formación	1			BEATRIZ MARÍN LONDOÑO, Y	Cognición, Cultura y Educación

30	Grupo Interdisciplinario de Investigación en Currículo GINIC	--	4	GONZALO TAMAYO GIRALDO DIANA PATRICIA DÍAZ HERNÁNDEZ Y MARÍA EUMELIA GALEANO MARÍN MARIA EUGENIA UPEGUI VELÁSQUEZ GARCÍA OSPINA NORBEY EDUARDO CASTILLO LUGO	
31	Grupo IPPE. Investigación en Prácticas Pedagógicas	2	--		
32	Grupo Investigación Educativa	--	--	JOSÉ DUVÁN MARIN GALLEGO	Currículo
33	Pedagogía, Ciencia y Epiritualidad	2	--	MIGUEL ÁNGEL MALDONADO GARCÍA	
34	Grupo interdisciplinario de evaluación pedagógica	-	-	LUIS ALFREDO GONZÁLEZ MONROY	Currículo
35	Pedagogía Cultura y Formación docente	2	1	DÍAZ M. CRISTHIAN J	Historia de la Educación y la Pedagogía
36	GRUPO EVALUÁNDONOS	2	--	LIBIA STELLA NIÑO ZAFRA	
37	Lenguajes, Representaciones y Educación	2	--	BERNARDO EMILIO GARCÍA QUIROGA ELÍAS TAPIERO VÁSQUEZ	Línea de Investigación en Currículo
38	GIPI	--	--	MA INÉS MEDINA BERMÚDEZ	Pedagogía, Didáctica y Currículo
39	Grupo Educación , Pedagogía y Género en la Amazonía	--	1	SANDRA FRIERI GILCHRIST	Escuela, currículo, cultura y lengua
40	Grupo de Educación e innovación Educativa	--	--	WILLIAM ARELLANO CARTAGENA	Currículo y pedagogía
41	Grupo Gestión Educativa	--	--	TITO JOSE CRISSIEN BORRERO	Currículo y Práctica Pedagógica
42	GRUPO GESE	--	--	SANDRA GUTIÉRREZ ABELLA	Evaluación Curricular
		94	28		

Diseño: investigador

Tabla No. 9
Rutas por investigador/a

N.O.	Rutas	Investigador/a	Grupo	Institución
01	Del campo intelectual de la educación, a la flexibilidad curricular en las universidades.	Mario Díaz Villa	Investigación en Educación Superior (GIES)	U. del Valle
02	La modernización curricular en Colombia: una ruta, dos miradas. -Programa de Acción Alternativa. -Currículo y modernización.	Nelson Ernesto López Jiménez. Alberto Martínez Boom, et al.	PACA H.P.P.C.	U. Surcolombiana. U. Pedagógica Nacional.
03	La ruta de la educación superior. El currículo universitario. -La pertinencia, como trayecto para estrechar las relaciones universidad-sociedad. - La integración del currículo universitario	Luis Alberto Malagón Plata. Ramiro Galeano Londoño	Currículo, Universidad y Sociedad Desarrollo Humano en las Organizaciones – DHO	U. del Tolima. U. de Antioquia.
04	El proyecto educativo emancipador y la escuela como sistema social. Dos rutas en tensión. -El currículo universitario como ruta para la configuración de un proyecto educativo emancipador. -El currículo neosistémico como ruta para configurar la escuela como sistema social.	Isabel Goyes Moreno, et al. Elías Tapiero Vásquez.	Currículo y Universidad Lenguajes, Representaciones y Educación	U. de Nariño. U. de la Amazonía.
05	El currículo integrado: dos miradas para su construcción. -Un modelo de currículo integrado para la educación superior.	Raúl Ancízar Munévar Molina, et al.	Innov-acción Educativa	U. de Caldas

- | | | | | |
|----|---|--|------------------------------------|------------------|
| | -La comprensión de la formación humana. | Beatriz Marín Londoño y Gonzalo Tamayo Giraldo. | Cognición , Educación y Formación | |
| 06 | La ruta caribeña. | Reinaldo Mora Mora | Estudios Sociales y la Cultura | U. Simón Bolívar |
| 07 | La ruta de las competencias. | Miguel Ángel Maldonado García.
Sergio Tobón Tobón | Pedagogía, Ciencia y Epiritualidad | |

Diseño: investigador

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Tabla No. 10
Título y distinciones

NO	Investigador/a	Grupo	Vinculación	Títulos	Premios y Reconocimientos
01	Mario Díaz Villa	Investigación en Educación Superior (GIES)	U. del Valle	Doctorado en Sociología de la Educación	Profesor distinguido, Universidad del Valle - Univalle - de 1997. Creación del Centro de Estudios Pedagógico mario Diaz, Instituto de Educación Técnica y Profesional. Roldanillo Valle - de 1998. Nota de Estilo, Universidad del Valle - Univalle - de 2001.
02	Nelson Ernesto López Jiménez.	PACA	U. Surcolombiana.	Posdoctorado: C. S. Niñez y Juventud. Doctorado en Educación	Reconocimiento especial dedicación académica, Universidad Surcolombiana - Usco - de 1999. Distintivo al Mérito Docente Gabriel González, Escuela de Cadetes General Santander - de 2005. Distinción al Mérito Universitario, Universidad Surcolombiana - Usco - de 2005. Distinción al Mérito Universitario, Universidad Surcolombiana - Usco - de 2005. Medalla a la Excelencia Académica, Universidad Surcolombiana - Usco - de 2006. Reconocimiento al Mérito Investigativo, Universidad Surcolombiana - Usco - de 2006. Academia Colombiana de Pedagogía y Educación, Academia Colombiana de Pedagogía y Educación - Juliode 2007.
13	Alberto Martínez Boom, et al.	H.P.P.C.	U. Pedagógica Nacional.	Doctorado en filosofía y Ciencias de la Educación.	Mención meritoria, Universidad Pedagógica Nacional - U.P.N. - Diciembre de 2005. Ingreso a la Academia Colombiana de Pedagogía, Academia Colombiana de Pedagogía - Abril de 2013
04	Luis Alberto Malagón Plata.	Currículo, Universidad y Sociedad.	U. del Tolima.	Doctorado en Educación	Diploma de reconocimiento por haber ascendido a la categoría de profesor titular en el escalafón docente, - Noviembre de 2007. Consejero del Programa Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en Educación, - Septiembre de 2011.

- | | | | | | |
|----|-----------------------------|---|------------------|---------------------------------------|---|
| 05 | Ramiro Galeano Londoño | Desarrollo Humano en las Organizaciones – DHO | U. de Antioquia. | Maestría en Educación | e Mención de Honor del Consejo Académico de la Universidad de Antioquia por el desempeño como Director del Liceo Antioqueño.,Universidad De Antioquia - Udea - de 1988. Mención de Felicitación del Consejo de la Escuela de Nutrición y Dietética en reconocimiento público por la labor desempeñada en calidad de Asesor del Comité de Acreditación. Universidad De Antioquia - Udea - de 1999. Mención de felicitación del Consejo de la Escuela de Nutrición y Dietética en reconocimiento por la responsabilidad y compromiso como Miembro Asesor del Comité de Currículo. Universidad De Antioquia - Udea - de 2000. Reconocimiento Especial del Consejo de la escuela de Bacteriología y Laboratorio Clínico por la participación en calidad de miembro Asesor del Comité de Currículo., Universidad De Antioquia - Udea - de 2001. Reconocimiento del Consejo de la Facultad de Educación por la autoría del libro resultado de investigación "Cómo gestionar la calidad en la educación". Universidad de Antioquia. Facultad de Educación- - de 2004. Mención de Reconocimiento de la Asociación de Profesores de la Universidad de Antioquia por la acertada asesoría y coordinación del equipo para la elaboración de su Plan de Desarrollo 2006-2010.,Universidad De Antioquia - Udea - de 2006 |
| 06 | Isabel Goyes Moreno, et al. | Currículo y Universidad | U. de Nariño. | Doctorado en Ciencias de la Educación | Premio nacional el espectador ASCUN investigación en ciencias sociales, Espectador - ASCUN – Junio de 2000. A la investigación docente Universidad de Nariño, Universidad De Nariño - de 1998. Primer lugar convocatoria "Primer Encuentro Nacional de Investigadores en Asuntos de Género", Alta Consejería presidencial para la equidad de la Mujer – Agosto de 2012. Medalla a la Investigación, Universidad De Nariño - de 2006. |

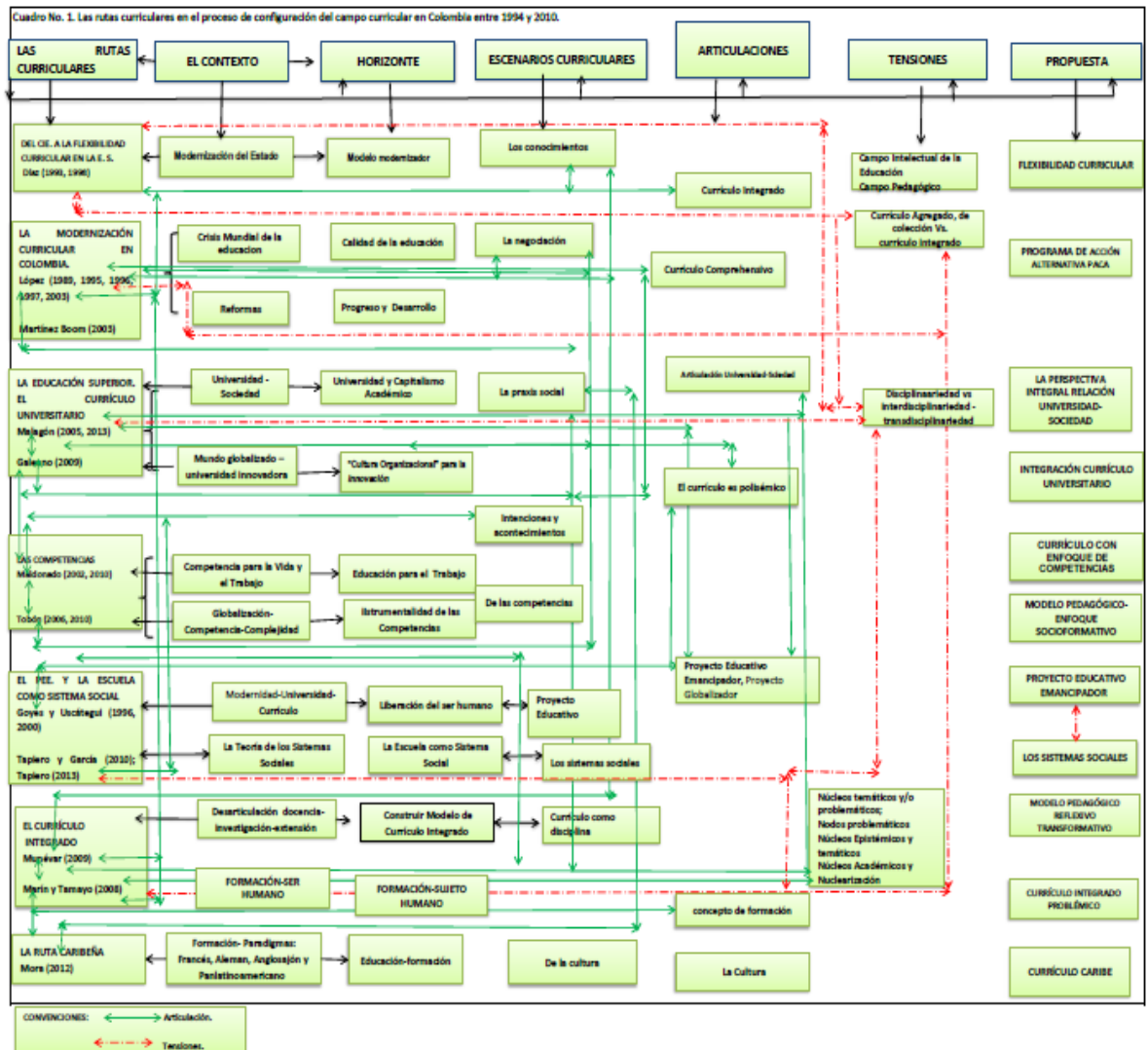
- 07 Elías Tapiero Vásquez. Lenguajes, U. de la Doctorado en Mención de Reconocimiento por ser el primer doctor graduado en educación en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Departamento de Educación Avanzada - de 2001. Aporte al desarrollo Misional de la Universidad de la Amazonia, Universidad de la Amazonia – Mayo de 2007. Exaltación por la publicación del libro "Currículo neosistémico y desarrollo institucional integrado", Asamblea Departamental del Caquetá - Juliod e 2010. Exhaltación a una contribución en Educación,Asamblea Departamental del Caquetá - Juliod e 2010.
- 08 Raúl Ancizar Munévar Molina, et al. Innov-acción Educativa U. de Caldas Doctorado en Ciencias Pedagógicas Escudo Alejandro Gutiérrez,Escuela de Carabineros Alejandro Gutiérrez - de 1988. Mención Honorífica Quince años,Asociación de Profesores de la Universidad de Caldas - de 1992. Primer puesto en la Práctica educativa,Universidad Pedagógica Y Tecnológica De Colombia - Uptc - Sede Tunja - de 1975. Profesor destacado,Gaceta Lumina Spargo de la Universidad de Caldas - de 1993. Escudo de la Asociación -Veinte años,Asociación de profesores Universidad de Caldas-APUC - de 1997.
- 09 Beatriz Marín Londoño Cognición, Educación y Formación Maestría en Psicología Resolución De Reconocimiento Público en un Evento Nacional Por los Aportes en la Construcción del Proyecto de Ley Reguladora del ejercicio de la Psicología, Colegio Colombiano de Psicología - de 2005. Reconocimiento por la dedicación a la agremiación psicológica, - Noviembre de 2008. Mención de Reconocimiento a su dedicada trayectoria investigativa en los diversos aspectos de las neurociencias, Academia de Neurociencias del Perú – Marzo de 2012
- y Gonzalo Tamayo Giraldo.
- 10 Reinaldo Mora Mora Estudios Sociales y U. Simón Bolívar Postdoctorado en Universitario emérito, Universidad Del Cauca - Unicauca - de

	la Cultura	Gerencia de la Educación Superior.	1983. Concurso: Ensayo sobre Simón Bolívar, Corporación Educativa Mayor Del Desarrollo Simón Bolívar - de 2001. Mérito de Profesor Fundador, Corporación Educativa Mayor del Desarrollo Simón Bolívar - de 2001. Miembro fundador de la Sociedad Pedagógica del Caribe Colombiano, Sociedad Pedagógica del Caribe Colombiano - de 2003. Miembro de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana, Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana - de 2002. Medalla de ORO Ciudad de Barranquilla Cívico Excelente en la Categoría Educador Sobresaliente, Fundación Radio Periódico Los Cívicos en Accion - de 2005. Reconocimiento Bolivariano de América, Fundación Periodistas Bolivarianos de América - de 2005. Medalla Simón Rodríguez Maestro del Libertador simón Bolívar, Fundación Periodistas Bolivarianos de América - de 2007.
11	Miguel Ángel Maldonado García.	Pedagogía, Ciencia y Epiritualidad	Doctorado en Educación
	Sergio Tobón Tobón		Posdoctorado Doctorado

Diseño: investigador

Cuadro N.o. 1

Las rutas curriculares en la configuración del campo curricular en Colombia entre 1994 y 2010.



GLOSARIO

DOCUMENTOS: son las producciones escritas de los/as autores/as representativos que contribuyen a activar el pensamiento curricular. Generalmente se registran como; ponencias, artículos de revistas científicas, capítulos de libros o libros productos de investigaciones, tesis de doctorado; en esta investigación los documentos estudiados se refieren únicamente a los libros y capítulos de libros productos de investigaciones.

TENSIONES: contrariedades, conflictos o luchas que se dan entre los discursos de los/ autores/as representativos/as de los Grupos de Investigación que activan el pensamiento curricular.

ARTICULACIONES: correspondencias o complementariedades que se dan entre las producciones escritas de los/as autores/as representativos/as de los Grupos de Investigación que activan el pensamiento curricular.

AUTORES/AS REPRESENTATIVOS/AS: son personas que a la luz del trabajo investigativo contribuyen al desarrollo del pensamiento curricular.

PRODUCCIÓN ESCRITA: son los discursos escritos productos de investigaciones realizadas por los autores/as representativos/as de los Grupos de Investigación que desarrollan el saber curricular.

ESPACIOS DE FORMACIÓN: son los escenarios que posibilitan el encuentro de los/as autores/as representativos/as con las nuevas generaciones en formación a través de la socialización de la producción escrita, cuya acción afecta a dichos sujetos en su iniciación, desarrollo y formación como investigadores/as.

LA REFLEXIÓN METATEÓRICA: se entiende como la preocupación y deliberación sobre las producciones escritas de los/as autores/as representativos/as en perspectiva del proceso de configuración del campo curricular.

CAPITAL: Son los recursos que posee el campo. Puede ser de tres clases: capital económico, capital social y capital cultural, lo cual depende del campo en el cual funcione. (Chihu, s.f., p. 184-185)

EL CAMPO DE PODER: “es el espacio de las relaciones de fuerza entre los diferentes tipos de capital o, con mayor precisión, entre los agentes que están suficientemente provistos de uno de los diferentes tipos de capital para estar en disposición de dominar el campo correspondiente y cuyas luchas se intensifican todas las veces que se pone en tela de juicio el valor relativo de los diferentes tipos de capital (por ejemplo la «tasa de cambio» entre el capital cultural y el capital económico)”. (Bourdieu, 1997, pp. 50-51)

CAPITAL POLÍTICO: “la capacidad que tienen los políticos para movilizar a los grupos sociales. Esta capacidad está determinada por la capacidad de producir un principio de división del mundo social, pero también por la capacidad del político de inspirar confianza y la certidumbre de que su discurso político es verdadero”. (Chihu, s.f., 190)

HABITUS: “es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario, es decir un conjunto unitario de elección de personas, de bienes y de prácticas” (Bourdieu, 1997, p. 19). “Es esa especie de sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación determinada”. (Bourdieu, 1997, p. 40)