



Acercamientos epistemológicos y gnoseológicos del currículo: una revisión desde los fundamentos

Epistemological and gnoseological approaches of the curriculum: a review from the fundamentals

Abordagens epistemológicas e gnoseológicas do currículo: uma revisão dos fundamentos

Deysi Rosario Basantes-Moscoso ^I
dbasantes@unach.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0001-8742-8226>

Johanna Paulina Estrada-Cherres ^{II}
johys_estrada@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9083-5903>

Rómulo Arteño-Ramos ^{III}
rrosos@unach.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0001-9606-6546>

Correspondencia: dbasantes@unach.edu.ec

Ciencias de la salud
Artículo de investigación

***Recibido:** 05 de octubre de 2019 ***Aceptado:** 14 noviembre de 2019 * **Publicado:** 21 de diciembre de 2019

- ^{I.} Magíster en Docencia Mención Intervención Psicopedagógica, Licenciada en Ciencias de la Educación Profesora de Enseñanza Media en la Especialización de Castellano y Literatura, Docente de la Facultad de Ciencias de la Salud, Carrera de Medicina, Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba, Ecuador.
- ^{II.} Laboratorista Clínico, Química Farmaceuta, Magíster en Farmacia Clínica y Hospitalaria, PhD Ciencias de la Educación, Investigador Independiente, Cuenca, Ecuador.
- ^{III.} Magíster en Geografía Aplicada, Docente Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Chimborazo, Grupo de Investigación Puruhá. Humana y Tecnologías, Carrera de Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales, Riobamba, Ecuador.

Resumen

Propósito de este ensayo fue generar un cuerpo de reflexiones teóricas acerca del currículo y el influjo de los aspectos epistemológicos en el diseño y desarrollo curricular. Como metodología se realizó la consulta de teóricos como Taba, Tyler, Sthenhause, Díaz Barriga como principales exponentes de corrientes fundamentales que han acompañado la evolución histórica-social del currículo. Se concluye que el paradigma positivista ha sido considerado como dominante y por tanto ha tenido un importante papel en la estructuración de los modelos curriculares vigentes; sin embargo, ha venido cobrando fuerza el paradigma sociocrítico y cualitativo en la búsqueda de la transformación curricular donde el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje no sea el docente, los contenidos, los objetivos o el docente, sino que en los principales componentes del diseño curricular se haga presente el contexto social.

Palabras clave: Educación; paradigmas; contexto social.

Abstract

Purpose of this essay was to generate a body of theoretical reflections about the curriculum and the influence of epistemological aspects in curriculum design and development. As a methodology, theorists such as Taba, Tyler, Sthenhause, Díaz Barriga were consulted as the main exponents of fundamental currents that have accompanied the historical-social evolution of the curriculum. It is concluded that the positivist paradigm has been considered as dominant and therefore has played an important role in structuring current curricular models; However, the socio-critical and qualitative paradigm has been gaining strength in the search for curricular transformation where the center of the teaching and learning process is not the teacher, the contents, the objectives or the teacher, but rather in the main design components curricular the social context is present.

Keywords: Education; paradigms; social context.

Resumo

O objetivo deste ensaio foi gerar um corpo de reflexões teóricas sobre o currículo e a influência de aspectos epistemológicos no desenho e desenvolvimento do currículo. Como metodologia, teóricos como Taba, Tyler, Sthenhause e Díaz Barriga foram consultados como os principais

expoentes de correntes fundamentais que acompanharam a evolução histórico-social do currículo. Conclui-se que o paradigma positivista foi considerado dominante e, portanto, desempenhou um papel importante na estruturação dos modelos curriculares atuais; No entanto, o paradigma sócio-crítico e qualitativo vem ganhando força na busca pela transformação curricular, onde o centro do processo de ensino e aprendizagem não é o professor, o conteúdo, os objetivos ou o professor, mas sim nos principais componentes de design. curricular o contexto social está presente.

Palavras-chave: Educação; paradigmas; contexto social.

Introducción

La palabra educación deriva del verbo latino “educare” que significa criar, alimentar y que, a su vez, está formado por “e”-afuera- y “ducere” -conducir, guiar-. Haciendo un análisis de las dos acepciones, la primera, sugiere la idea de que es necesario dotar al niño, adolescente de aquellos elementos que deberían contribuir en la formación de su mundo espiritual, y la segunda, según Mantovani(1953) que implica un desarrollo generado dentro del individuo mediante la acción educativa y exteriorizada en el comportamiento, lo cual indica la existencia de dos procesos, uno referido a conducir hacia afuera, relacionado con la continuación de la crianza, alimentando el potencial inherente a cada individuo, estimulando su crecimiento y desarrollo espiritual. Para Kant “El hombre alcanza la humanidad solamente a través de la educación”.

Otra de las definiciones es la de Redden y Ryan (1956) según la cual:

La educación es la influencia deliberada y sistemática ejercida por individuos adultos sobre inmaduros, a través de la instrucción, la disciplina y el desarrollo armonioso de todas las potencialidades del sr humano, llámese físicas, sociales, intelectuales, estéticas y espirituales, de acuerdo a la jerarquía esencia... dirigidas en el sentido de la unión del educando con su creador, como fin último. (p.56).

Partiendo de lo anterior la tarea de educar permite que el individuo pueda formar parte de este mundo contribuyendo con el máximo progreso humano y alcanzando progresivamente todas sus potencialidades, por tanto, incluye no sólo aspectos de conocimiento, sino que también considera el desarrollo de aspectos psico-sociales y espirituales que deben ser contemplados en la práctica educativa. Todos estos elementos incluyen, además, la presencia de otro ser humano que lo guie e instruya a través de estrategias y habilidades específicas según unos fines preestablecidos por la sociedad de la cual forma parte (Moreira: 1955).

En la línea de las ideas anteriores, la educación en el ser humano obedece a una intencionalidad, una finalidad, unos objetivos, los cuales representan los atributos que la sociedad espera y necesita encontrar en sus miembros desde lo religioso, político, económico, científico y artístico. Reflejan la tradición, los valores y las necesidades de la sociedad, pero, por encima de todo, dan a conocer el concepto del hombre esperado por ésta. Esto que la sociedad espera se concreta en el currículo escolar, el cual debe satisfacer, por una parte, al propio estudiante, su naturaleza, necesidades y su capacidad de aprender y por la otra, la sociedad de la que es miembro como se ha señalado en párrafos anteriores. (UNESCO: 2008)

En la actualidad existen una gran diversidad de definiciones del término currículo, las cuales reflejan diferentes visiones sociopolíticas de la educación, de la institución educativa, del conocimiento, del cambio social, así como de la manera de entender la relación entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, es decir ha de considerarse como un término polisémico en virtud de su uso indistinto para referirse a planes de estudio, a programas docentes y a su instrumentación pedagógica, entre otros. Para Contreras (1990)

La complejidad del concepto de currículo estriba en que ante cualquier delimitación del mismo siempre hay que definirse con respecto a una serie de disyuntivas, cada una de las cuales da lugar a distintas repercusiones, tanto en el plano del análisis como en el de las decisiones para la enseñanza".(p.74)

Entre las disyuntivas sobre lo que es currículo Crittenden (1979:35) destaca las siguientes: ¿Debe proponerse lo que se debe enseñar o lo que los alumnos deben aprender? ¿Es lo que se debe enseñar o aprender, o lo que realmente se enseña y se aprende? ¿Es lo que se debe enseñar o aprender, o incluye también el cómo, las estrategias, métodos y procesos de enseñanza? ¿Es algo especificado, delimitado y acabado que luego se aplica, o es algo abierto, que se delimita en el propio proceso de aplicación?

Además de las preguntas anteriores, que presentan un panorama amplio y complejo de las implicaciones del currículo, también ha de señalarse que la forma cómo es concebido y cómo ha de instrumentalizarse dependerá de la forma cómo ha venido evolucionando las ciencias, dentro de ellas la pedagogía, tomando en cuenta que desde el mismo origen del hombre, su interés por conocer el mundo y los sucesos que en él se desarrollan, han venido impregnando la forma cómo se enseña, cómo es concebido el estudiante, cómo se determinan los intereses de la sociedad e incluso cuál es el papel de los docentes.

Es así como puede distinguirse el influjo de los diferentes paradigmas científicos en la concepción de la educación, las teorías pedagógicas que fundamentan la didáctica y por tanto del currículo educativo. En atención a lo planteado hasta ahora, surge el presente ensayo enmarcado en una revisión documental, que tiene como propósito generar un cuerpo de reflexiones teóricas acerca de la importancia que han tenido los aspectos epistemológicos y su concreción en los paradigmas científicos, para el educador y para educación en forma amplia, y de allí a su identificación en el currículo y los diseños curriculares.

Desarrollo

Definir currículo es una tarea sumamente compleja puesto que lleva implícito una gran cantidad de acepciones, significados, conceptualizaciones y definiciones cuya naturaleza es diversa. Sin embargo, es importante señalar los aportes de algunos de los autores reconocidos sobre esta materia los cuales se agruparon cronológicamente y en función de ello podrá extraerse el influjo del pensamiento científico predominante en la época. Tyler (1971) considera el currículo como un documento que fija por anticipado los resultados del aprendizaje de los alumnos y prescribe la práctica pedagógica más adecuada para alcanzarlos.

Para Walker y Schaffarzick (1974), desde una perspectiva conductual, el currículo es una serie estructurada de objetivos pretendidos de aprendizaje. Es lo que prescribe de forma anticipada los resultados de la institución; su interés es el alcance de los objetivos dándole menor importancia a los medios; es decir, las actividades, materiales o incluso el contenido que debe impartirse para conseguirlos. Al ocuparse de los resultados a conseguir, se refiere a los fines, pero en términos de productos de aprendizaje y no a un nivel más general y amplio del aprendizaje. Según este autor el currículo muestra qué es lo que debe aprenderse y no por qué debe ser aprendido.

En esta misma línea de los teóricos anteriores está la definición de Heinemann (1987) según el cual el currículo es concebido como el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y estilos para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución. Para ello el currículo proporciona informaciones concretas sobre qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar.

Para Albery (1947) consiste en una serie estructurada de conocimientos y experiencias de aprendizaje, que en forma intencional se articulan con la finalidad de producir aprendizajes que

se traduzcan en formas de pensar y actuar frente a los problemas concretos que plantea la vida social y la incorporación al trabajo. En esta misma línea Stenhouse (1987) las consideraciones sobre el currículo son totalmente distinta a las definiciones anteriores, al considerar que el currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.

Este mismo autor señala que un currículo, si posee un valor, expresa, en forma de materiales docentes y de criterios para la enseñanza, una visión del conocimiento y un concepto del proceso de educación. Proporciona un marco dentro del cual el profesor puede desarrollar nuevas destrezas y relacionarlas, al tiempo que tiene lugar ese desarrollo, con conceptos del conocimiento y del aprendizaje.

Otros autores como Barra, Magendzo y González (1984) avizoran las dos perspectivas antagónicas sobre la forma de concebir el currículo, definiéndolo como la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. El devenir curricular es de carácter profundamente histórico y no mecánico y lineal.

De todas las definiciones anteriores puede extraerse que el currículo parte de una intencionalidad, la cual debe ser preestablecida, al considerarse que la educación es el medio a través de la cual las sociedades avanzan, se desarrollan. Esta finalidad a grosso modo implica que los estudiantes puedan alcanzar la adquisición del conocimiento y su demostración a través de diferentes actividades planificadas deliberadamente por un docente. Por tanto, el conocimiento y la forma cómo se adquiere es el hilo conductor de todas las experiencias educativas que han de desarrollarse.

Lo diferente que podría pensarse de lo antes expuesto sería la concepción que se tenga del aprendiz, de los conocimientos y su naturaleza y de la forma de llegar a ello. De allí la idea de pensar en los aspectos epistemológicos y gnoseológicos que se encuentran inmersos en el currículo escolar.

Reflexiones sobre el currículo desde la epistemología de la ciencia

Como bien se ha señalado, el conocimiento A partir de las numerosas definiciones sobre el currículo, tomando en cuenta que en este ensayo sólo se mencionan algunas de ellas, éstas reflejan la visión que tienen sus autores sobre la problemática educativa, puesto que la educación ha de responder, como se ha señalado en párrafos anteriores, no sólo a los intereses de los educandos, sino también de la sociedad. Pinar (1983), Cascante (1995) y Díaz (1993) clasifican este término de distinta manera, las cuales se presentarán de forma sucinta:

Para Pinar (1983) el currículo obedece a una perspectiva tradicionalista o a una de tipo empirista conceptual. En el caso de la concepción tradicionalista, como se observó en algunas de las conceptualizaciones presentadas anteriormente; éste se caracteriza por una excesiva prescripción en función de la eficiencia. El control y la predicción se plantean como necesidades de una dirección “científica” de la educación. Presenta una concepción a histórica del currículo que no toma en cuenta el contexto social ni las influencias políticas e ideológicas que determinan el mismo. Entre sus principales representantes se destacan las figuras de F. Bobbitt, D. Snedden, W.W. Charters, R. Tyler, H. Taba. Hacia finales de la década de los 70 se toma en cuenta a los "expertos" de diferentes disciplinas particulares en la elaboración del currículo. G. Beauchamp, M. Johnson, J.A. Block, R. Gagné, son algunos nombres representantes de esta concepción.

Todos y cada uno de estos autores han venido siendo impregnados por las ideas del naciente positivismo, siendo que sus sustentos teóricos se caracterizan por afirmar que el único conocimiento verdadero es aquel que es producido por la ciencia, particularmente con el empleo de su método. En consecuencia, el positivismo asume que sólo las ciencias empíricas son fuente aceptable de conocimiento. Por tanto, conciben que la fuente de todo conocimiento provenga de la realidad palpable, objetiva, medible y observable a través de la utilización del método científico; para esta concepción el mundo es una máquina que obedece a leyes naturales.

Por tanto, desde esta perspectiva, la educación y las instituciones educativas, a través de su diseño curricular deben conducir al dominio de los hechos que sirven para desarrollar el entendimiento de la ley natural Castro (1986). Desde estas ideas, el educando: es un organismo que funciona a través de la experiencia sensorial, puede conocer el mundo a través de sus sentidos, forma parte de una gran máquina la cual ha de organizar premeditadamente los objetivos educacionales para garantizar el alcance de los fines de la educación.

La segunda clasificación sobre las conceptualizaciones del currículo es agrupada como

Reconceptualista, concepciones que tienden a considerar la construcción del currículo como un acto inevitablemente político. Se plantean desarrollar currículos en los que uno de sus objetivos más importantes sea la liberación, la emancipación del ser humano para que actúe -activa y democráticamente- en su sociedad. Autores como Mac Donald, Huebner, Pinar, Apple, Giroux, Popkewitz, son figuras representativas de esta concepción. En este grupo cobra una gran importancia el estudio del currículo oculto.

Esta línea de pensamiento, está emparentada con el paradigma interpretativo desde la hermenéutica y la metodología etnográfica naturalista (Vasco, 1988), considera de índole práctica y no teórica los problemas que deben definir el currículo y éste debe ser vivencial y oculto, no en el formal. Partiendo de lo anterior, desde el punto de vista epistemológico, la materia al ser contemplada y delimitada puede ser sujeta a varias interpretaciones y conllevan a distintas conclusiones, acertadas, dudosas o contrapuesta. Así pues, desde la Hermenéutica se traduce que todos los seres humanos por naturaleza son interpretativos, he ahí la resignificación de que no existe verdad absoluta, la cual es un sustento contrapuesto al positivismo.

El método adoptado en las instituciones educativas consiste en identificar las cuestiones sociopolíticas a resolver, e individual y colectivamente establecer las bases para decidir y elegir las alternativas disponibles. Su propósito principal es la resolución de problemas prácticos de la vida cotidiana.

El proceder de esta forma no implica un abordaje intuitivo; debe descansar en la utilización del conocimiento científico, pero bajo los supuestos de una pluralidad teórica, tolerancia a la ambigüedad y coexistencia de posiciones eclécticas. Todos estos aspectos imposibles de ser tomados en cuentas en el positivismo. Pueden considerarse los elementos curriculares que preocupan a los otros enfoques (objetivos, contenidos, secuencias, métodos, etc.), pero en esta posición no son los elementos principales y, más bien, quedan sometidos al proceso de solución de problemas actuales de cada sociedad. Por otro lado, las soluciones son vistas como provisionales, circunstanciales y tentativas.

Por último, las consideraciones empiristas conceptuales sobre el currículo surgen de considerar la necesidad de una enseñanza más inspirada en la estructura de las disciplinas y en sus procedimientos de investigación. Lo básico para estos científicos es la estructura del contenido y es así que un grupo de especialistas del comportamiento, matemáticos y representantes de otras disciplinas, se colocan a la vanguardia de este movimiento y se imponen a los tradicionalistas del

currículo. La obra de J. Bruner (1963) "El proceso de la educación" resulta básica en ese momento.

Cascante (1995) organiza otra interesante clasificación de las distintas concepciones de currículo tomando en cuenta los planteamientos más relevantes que se realizaron a lo largo del siglo XX. Este autor las agrupa en cinco categorías: aquellas que consideran al currículo como contenidos de la enseñanza, como plan de instrucción, como la tecnología para incrementar la eficiencia de la producción, como conjunto de experiencias y aquellas que lo conciben como forma de reconstrucción del conocimiento y configurador de la práctica.

En relación a los contenidos de enseñanza Cascante (1995) y Castro (1986) señalan que existe una posición perennialista, concepción que surge en la década de los 30 como reacción al progresismo. Estas concepciones del currículo circunscritas señalan que la naturaleza humana es constante y por consiguiente la educación debe ser la misma para todos; ésta debe adaptar al ser humano no al mundo sino a la verdad. El sistema educativo debe concentrarse en el conocimiento, no en las opiniones puesto que el primero lo conduce a las verdades eternas y por último, considera que el currículo debe contener lengua, historia, matemática, ciencias naturales, filosofía y bellas artes.

Representada principalmente por Mortimer Adler y Robert Hutchins, este último afirma que el currículo consiste en el estudio de los "conocimientos permanentes". Esta posición plantea que el conocimiento se logra de una vez para siempre. A "la verdad" se le da un rango de universalidad y por consiguiente, tiene validez ahora y siempre. La institución educativa es la encargada de contribuir a divulgar y perpetuar esa verdad.

Al igual que en la clasificación realizada por Pinar (1983) este grupo de consideraciones sobre el currículo tiene un fuerte influjo del positivismo para quien la verdad absoluta es el centro de todo y las instituciones sociales deben contribuir con la búsqueda y consolidación de esta verdad. En educación se evidencia en las estrategias didácticas centradas en los docentes y no en los niños, donde se consideran a estos como grupos homogéneos, característica particular del positivismo generalizador.

Por otra parte, continuando con las consideraciones sobre los contenidos, existe la posición esencialista, según la cual la principal función de las instituciones educativas es la enseñanza del conocimiento básico. El aprendizaje significa trabajo duro y requiere disciplina. La actividad en el aula debe centrarse en la resolución de problemas. La atmosfera social de la escuela debe ser

democrática. El docente es centro de autoridad en el aula puesto que es quien conoce a sus estudiantes, lo que éstos necesitan saber. Los esencialistas, a diferencia de los perennialistas, valoran la importancia de los modernos laboratorios científicos, de la educación física, las artes plásticas, la música, los idiomas extranjeros, etc. Sus principales representantes son: Bester y W. C. Bagley, L. Kandell, entre otros.

Uno de los hechos significativos sobre estas conceptualizaciones en relación al currículo y con él los contenidos curriculares, se refieren a la estructuración de las disciplinas. Estas concepciones coincidieron con una serie de hechos políticos y sociales durante la década de mediados de los 50 y toda la década de los 60 influyendo en el surgimiento de un movimiento a favor de una reforma curricular basada en una concepción disciplinar del conocimiento científico. Movimiento que facilitó de forma absoluta, la incursión del paradigma positivista no sólo en el diseño curricular sino en su desarrollo. Se plantea que en la medida que la ciencia y por tanto el currículo en las universidades se organiza alrededor de la “estructura de las disciplinas”, en las restantes instituciones educativas debe trabajarse con esta forma de organización de los contenidos de sus currículos.

Se considera por tanto, que el conocimiento es un producto del proceso científico, controlado por métodos disciplinados de investigación. Se asume a nivel educativo como principio, que los procesos de enseñanza-aprendizaje, se emplee el método científico de tal forma que el estudiante pueda, desde edades tempranas comprender y asimilar la ciencia y sus métodos. Entre las personalidades que avalan este movimiento curricular se destacan las figuras de J. Schwab y P. Phenix, quien llega a plantear que el currículo debería consistir totalmente en el conocimiento que proporcionan las disciplinas.

Estas consideraciones sobre el currículo como conjunto de conocimientos a aprender, ha sido ampliamente criticada por especialistas y educadores, los cuales consideran que la educación implica mucho más que la transmisión de conocimientos e información. Sin embargo, sigue siendo la más generalizada, al menos en la noción que la mayoría de personas tiene del tema: currículo igual a programa de estudios. Este influjo ha sido tan fuerte en los sistemas educativos a nivel mundial, que la mayoría de países tienen estructurados sus currículos por disciplinas o áreas científicas -matemática, ciencias naturales, biología, lenguaje y durante años han ido introduciendo más contenidos a los programas, precisamente porque ha imperado el pensamiento de que a mayor cantidad de información “científica” en el currículo, mayor calidad del proceso

educativo.

Por último, Díaz Barriga (1993) agrupa las conceptualizaciones sobre el currículum en los siguientes: como estructura organizada de conocimientos, como sistema tecnológico de producción, como plan de instrucción, como un conjunto de experiencias de aprendizaje y como reconstrucción del conocimiento y propuesta de acción.

Como estructura organizada de conocimientos, este autor, señala que se hace énfasis en la función trasmisora y formadora de la escuela, función trasmisora y formadora frecuentemente con base en una concepción disciplinar del conocimiento científico, orientado a desarrolla modos de pensamiento irreflexivo acerca de la naturaleza y la experiencia del hombre. De esta manera, la elaboración del currículum se centraría en la expresión de la estructura sustantiva y sintáctica de las disciplinas que lo fundamentan; la integración equilibrada de contenidos y procesos, de conceptos y métodos; así como el desarrollo de modos peculiares y genuinos de pensamiento (aprender a pensar). (Díaz: 1993) Este tipo de concepción curricular deja de lado lo cambiante de las realidades y los aspectos intersubjetivos que pueden acompañar las interpretaciones de las prácticas educativas, del ambiente educativo, de los aspectos gerenciales en las instituciones, entre otros aspectos.

Como producto tecnológico, Díaz (1993) señala que el currículum se transforma en un instrumento donde se especifican los resultados obtenidos en el sistema de producción, característicos del sistema capitalista que ha imperado por mucho tiempo en la sociedad. Como autores destacados de este enfoque, se encuentran o Popham y Baker, que conciben al currículum y su diseño como uno declaración estructurada de objetivos de aprendizajes y cuyos resultados se traduzcan en comportamientos específicos definidos operacionalmente; Gagné, aboga por la conformación de un conjunto de unidades de contenido susceptibles de ser adquiridos bajo un conjunto singular de condiciones de aprendizaje.

De esta forma, la elaboración del currículum se refiere a la especificación de intenciones, más que a la delimitación de medios o estrategias particulares. También puede citarse aquí a Johnson, quien no reduce su propuesta a objetivos conductuales, sino que incluye "toda aquella riqueza cultural que se considera apropiada para la supervivencia de la comunidad, a la vez que es susceptible de aprendizaje"

Como plan de instrucción, continua señalando Díaz (1993) que este enfoque se cita a autores como Taba y Beauchamp quienes conciben al currículum como un documento que planifica el

aprendizaje y, en este sentido, se diferencia de los procesos de instrucción a través de los cuales se desarrolla dicho plan. Considera como necesaria la elaboración y especificación de objetivos, contenidos, actividades y estrategias de evaluación. Hace énfasis en la necesidad de la planificación racional de la intervención didáctica en todas sus dimensiones.

Como producto de experiencias de aprendizaje, el currículo es descrito en contraposición a la idea del currículum como programa de contenidos, se le concibe como un conjunto de experiencias educativas planificadas, propiciadas por el docente y la institución escolar. Se ubican aquí, con ciertos matices, las ideas de autores como Tyler, Saylor y Alexander.

En una marcada oposición a las posturas anteriores, el currículo como Reconstrucción del Conocimiento y Propuesta de Acción centra sus objetivos de la problemática curricular en el análisis de su práctica y en la solución de problemas. Postula la necesidad de integrar el currículum y la instrucción de una manera unitaria y flexible, que oriente la práctica. Así, se afirma la autonomía del docente y surge la exigencia de elaborar proyectos curriculares relevantes para el alumno.

Pueden citarse los trabajos de Schwab, Eisner y Stenhouse como representativos de esta aproximación. Al acentuar el interés por el estudio de los fenómenos que ocurren en el aula se consideran tanto los aprendizajes explícitos y planificados, como aquellos no previstos. Aspecto que dista diametralmente de la concepción de la organización curricular en base a disciplinas y objetivos preestablecidos. Esto permite distinguir la influencia de tres tipos de currícula: el formal o explícito, el oculto y el ausente.

Es significativo señalar que no siempre es fácil clasificar a los autores radicalmente como pertenecientes a uno u otra corriente, en virtud de este aspecto y tomando en cuenta lo que se ha presentado hasta ahora, se puede establecer al menos dos visiones contrapuestas en materia de diseño curricular: un enfoque curricular centrado en la racionalidad tecnológica y otro de carácter sociopolítico o reconceptualista, al que se le denomina enfoque crítico o alternativo y tal vez una tercera opción, que no necesariamente está a la mitad del camino de las anteriores, lo cual constituye una visión psicopedagógica y constructivista de lo curricular.

¿Qué hay más allá del currículo?

Más allá del currículum está la historia, de cómo los pueblos y las sociedades se han forjado en

base a sistemas controlados por organismos públicos , carentes de libertad, más allá de las prácticas acertadas, equívocas y cambiantes según los intereses de los gobiernos de turno, esto ha provocado que el sector educativo sienta la necesidad de buscar alternativas de cambio; pero sobre todo transformaciones que a lo largo de la lucha no se evidencian, con interrupciones que sólo han llevado a retrocesos, entonces de que transformaciones se habla y se han hablado, si los interés partidistas sobrepasan ,valores, paradigmas, corrientes, innovaciones, modelos?...Dónde queda el currículo? Más allá de la práctica hemos quedado aletargados en el tiempo, y ha sido la teoría quién hace y deshace frente a un constructivismo dialéctico...Más allá del currículo está la cultura y la tradición de los pueblos, la esencia de la historia de las naciones se la mide por su cultura, su gastronomía, folclore, lenguaje, educación, características profundas e indiscutibles que deben evidenciarse de manera clara al momento de cambiar o mutar el Currículo.

Parece que de manera letal y nada retrospectiva, las unidades educativas primarias, secundarias y de orden superior se tienen que ajustar y desajustar cada vez y cuando a cambios bruscos, por “caprichos” surgidos de los discursos poco elocuentes y nada convincentes de los gobiernos, al momento de hablar de Educación versus Currículo. No se consulta a las entidades involucradas en el proceso, simplemente se toman decisiones al arbitrio; decisiones nada acertadas, por cierto, ya que la interacción de enseñanza -aprendizaje se la vive dentro de las aulas de clase, dentro del entorno social, el ambiente institucional, familiar, local, del principal protagonista que es el estudiante. Stenhouse 1987, Gimeno Sacristán 1993, plantean la necesidad de una concepción de currículo que supere la dicotomía entre teoría y práctica, entre lo ideal y lo real. Concebirlo como un ámbito de interacción, de confluencia de: la teoría a la práctica educativa, las aspiraciones e intereses de los grupos sociales y los efectos logrados en la realidad.

El interés emancipador es compatible con el interés práctico, no así con el interés técnico, por lo que el desarrollo de un currículo con orientación emancipadora, supone para el educador la necesidad de una transformación de su forma de percibir el mundo y actuar, y ese detalle debe ser considerado e impartido dentro del quehacer educativo, específicamente al momento de elaborar aquel documento que tiene el poder de estructurar y reestructurar, construir y destruir un perfil de egreso acorde a la realidad.

Retomando las ideas anteriores, el currículo se desarrolla en la interacción dinámica de la acción y la reflexión o sea, se construye en situaciones de aprendizaje reales, siendo un proceso activo de enseñanza y aprendizaje, relacionándose la planificación, la acción y la evaluación que lo

integran un todo; es decir la combinación perfecta entre Didáctica y Currículo. La incorporación de estrategias al momento de la implementación, vinculación, reemplazo, desarrollo y adaptación del currículo oficial debería considerar a la investigación y a la práctica pedagógica como un potencial que fortifique el trabajo profesional del docente.

Es importante considerar que un aspecto relevante de la práctica pedagógica bajo el influjo de la investigación educativa ha sido planteada por una serie de autores e investigadores desde las diferentes perspectivas paradigmáticas: desde el positivismo, en el marco de la investigación cualitativa y la investigación como acción participativa. Tomando en cuenta que el docente puede y debe construir ciencia desde su práctica; es decir, a partir de las formas que tiene para enfrentar los problemas que surgen en el aula, atribuyéndole significados que contrastan con la teoría adquirida en su formación profesional. He ahí la importancia de valorar los supuestos que se han manejado para seleccionar y organizar el conocimiento curricular, al momento de profundizar el significado del mismo y compartir conocimientos y objetivos transversales e interdisciplinarios, a través de la elaboración de indicadores de desempeño referidos a las habilidades, actitudes y valores que el currículo intenta promover.

Así pues Stenhouse concibe al currículum al igual que Schwab como: “Un problema práctico, expresado en un conjunto de procedimientos hipotéticos a desarrollarse en clase, abierto a la investigación práctica, y al juicio reflexivo de parte de los docentes. “La clave del currículum está en el propio proceso de desarrollo curricular, revisión y cambio, procesos en los que los conocimientos y creencias, habilidades y disposiciones, no en el diseño del mismo como un plan racional, sino de los participantes desempeñan un papel fundamental.

Para Stenhouse (1987) dentro del hecho educativo se evoca y analiza el origen del conocimiento curricular; asumiendo una actitud crítica frente al conocimiento y respondiendo a preguntas inherentes al contexto educativo, considerando vivencias y experiencias que surgen de las entrañas educativas, donde se evidencian los verdaderos problemas y necesidades. Preguntas como estas, que al momento de cambiar o reestructurar el Currículo no se las considera. ¿Cuáles son los supuestos, concepciones y criterios que se han manejado para seleccionar y organizar el contenido curricular? ¿Cuál es el conocimiento curricular que se ha generado en la academia y aquél que surge de las necesidades e intereses del estudiante y del contexto socio- cultural? ¿De qué manera el currículum alcanza un equilibrio entre el conocimiento producto y el conocimiento proceso? ¿Cómo integra áreas cognitivas, afectivas, sociales y motoras? ¿Cómo hace accesible el

conocimiento a los y las estudiantes? ¿Cómo vincula el conocimiento curricular con la vida y los significados personales de los y las estudiantes? ¿Qué ideas de comportamiento moral y de solidaridad están subyacentes?

Conclusiones

El currículo puede considerarse como un proyecto prospectivo cuya implementación busca alcanzar determinados objetivos. Pero también el currículo en su estructura contiene los elementos que han de desarrollarse para cumplir con los propósitos establecidos por una nación en función de lo que ésta espera de sus habitantes.

Esta visión de lo educativo tiene un gran impacto en los países latinoamericanos fuertemente influenciados, cultural, tecnológica e ideológicamente por la potencia hegemónica de la región; así como también de sus concepciones teóricas, científicas. En particular, es notable la penetración de la teoría y modelos curriculares clásicos, la planeación educativa, la tecnología educativa y los modelos de evaluación que se les asocian, en contraposición a la generación de un modelo curricular que valore la reflexión crítica, la construcción social del conocimiento. Quizá este letargo se deba a las representaciones sociales instauradas en los países latinoamericanos en torno a la poca contribución en las ciencias, los estudios poco creíbles, sobre todo en el campo educativo y particularmente en los aspectos curriculares.

Para Stenhouse, es necesario que los docentes intervengan directamente en el proceso de toma de decisiones curriculares, incluso cuando se trata de levantar propuestas para un currículum oficial. No deben quedar reducidos exclusivamente a un rol de ejecutores del currículum prescrito en las instancias centrales. “no es posible el desarrollo de un currículo sin el desarrollo del profesor” (Stenhouse, 1975). En esta perspectiva, se ubica Gimeno Sacristán, que ha asumido una postura crítica frente al currículum y al rol pasivo que se le ha asignado en su implementación (Sacristán, 1998).

La realidad educativa sería distinta en los países latinoamericanos, si realmente se conociera el significado que tiene la cultura al momento de provocar cambios en los procesos curriculares, ya que generalmente no se considera la pluriculturalidad, la religión, la raza, gastronomía, creencias y costumbres al momento de aplicarlos, se olvida la razón de ser de los pueblos, la esencia de sus tradiciones y costumbres. Se olvida que cada individuo trae sobre sus espaldas una historia que tiene que ajustarse a su realidad histórica, hay que ir más atrás y analizar los puntos de vista de

los sujetos y las condiciones histórico-sociales heredadas.

El currículum debería ser manejado y entendido desde políticas descentralizadas pero lastimosamente los pueblos latinoamericanos están varados a la orilla de un poder absurdo y absoluto que han esclavizado a sus habitantes al punto de que muchos niños y jóvenes quieran cambiar sus pupitres por sueños rápidos en las calles y en la arena.

Referencias

1. Albery, H.,(1947) Reorganizing the High School Curriculum, New York: The M, Company,.
2. Barra N., Magendzo A., González L., (1984)La formación profesional y la educación media técnica en América Latina. Santiago, OREALC UNESCO
3. Castro 1986 Filosofía de la educación. Centro interamericano de escuela para graduados. Maracaibo Venezuela.
4. Cascante, C. (1995). Proyecto Docente de Didáctica General. Universidad de Oviedo, España.
5. Connell, R. W. “Justicia, Conhecimento e Currículo na Educação Contemporanea”.
6. Cornbleth, (1990) El currículum como u ámbito de estudio
7. Crittenden, B. (1979). “Product or process in curriculum?”. New Education, 1, 2, 35-51.
8. Delor, J. (1990) La Educación Encierra un Tesoro. Informe Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Santillana. Ediciones UNESCO. P. 115, 160.
9. Díaz B, Díaz B. F. “Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral”, en Tecnología y Comunicación Educativas, No. 21, México, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, 1993, 19-39. Tomado exclusivamente con fines instruccionales.
10. Díaz B. F. “Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral”, en Tecnología y Comunicación Educativas, No. 21, México, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, 1993, 19-39. Tomado exclusivamente con fines instruccionales.
11. Doyle, (1992) Teoría y práctica del currículum y las reformas.

12. Hammersley, M. (y P. Atkinson 2005) *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, Paidós. Mauss, M. 1974 *Introducción a la etnografía*. Madrid, Istmo.
13. Heinemann (1987) *Investigación y desarrollo del currículum* (2ª ed.) Madrid, Morata, (p. 127-128)
14. Mantovani, J. (1952) *Educación y plenitud humana*. Editorial El Ateneo, Buenos Aires.
15. Maroto, J. L. 1992 "Evaluación etnográfica de la educación", en B. Blasco Sánchez (y otros), *Perspectivas en la evaluación del sistema educativo*. Oviedo, Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo: 13-53.
16. Moreira, R. *Intruducão ao estudo do currículo da escola primaria*. UINEP-Ministerio da Educao e Cultura , Río de Janeiro.
17. Pinar, W.F. (1983). *La reconceptualización en los estudios del currículum*". En: Gimeno J. y Pérez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, 231-241.
18. Redden, J. y Ryan, F. (1956) *Filosofía de la educación*. AGIR Editora, Río de Janeiro.
19. Sacristán G., y Pérez, A. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Editorial Morata
20. Stenhouse «La investigación como base de la enseñanza». Selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins. Ediciones Morata. Cuarta edición, 1998. Madrid. España. Reproducido con permiso de Ediciones Morata S. L.
21. Stenhouse, (1987) *Teoría y práctica del Currículum y las Reformas*.
22. Torres, J. 1988 "La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación".
23. Tyler, T., *Principios básicos del currículo*, Troquel, Buenos Aires, 1971, pág. 14.
24. UNESCO (2008) *Educación de Calidad, Equidad y Desarrollo Sostenible: Una concepción holística inspirada en cuatro conferencias mundiales sobre la educación, que organiza la UNESCO 2008, 2009*. [Online] Disponible: <http://www.unesco.org/education/synergies4conference.pdf> p.23
25. Vasco, C. (1988) "Currículo, pedagogía y calidad de la educación". En: revista *Educación y Cultura*. Santa Fe de Bogotá, D.C
26. Waker, (1982) *El Currículum como un ámbito de estudio*. En C. *El Currículum como un ámbito de estudio*. En C. *Teoría y práctica del currículum y las reformas*.
27. Walker, D. y Schaffarzick, J. (1974). "Comparing curricula", *Review of Educational Research*, 44, 1, 83-111.

References

1. Albery, H., (1947) *Reorganizing the High School Curriculum*, New York: The M, Company ,.
2. Barra N., Magendzo A., González L., (1984) *Vocational training and technical secondary education in Latin America*. Santiago, UNESCO OREALC
3. Castro 1986 *Philosophy of education*. Inter-American school center for graduates. Maracaibo Venezuela.
4. Cascante, C. (1995). *General Teaching Teaching Project*. University of Oviedo, Spain.
5. Connell, R. W. "Justice, Conhecimento and Curriculum in Contemporary Education."
6. Cornbleth, (1990) *The curriculum as a field of study*
7. Crittenden, B. (1979). "Product or process in curriculum?" *New Education*, 1, 2, 35-51.
8. Delor, J. (1990) *Education Encloses a Treasure*. International Report on Education for the 21st Century. Santillana UNESCO editions. P. 115, 160.
9. Díaz B, Díaz B. F. "Methodological approaches to curriculum design towards a comprehensive proposal", in *Educational Technology and Communication*, No. 21, Mexico, Latin American Institute of Educational Communication, 1993, 19-39. Taken exclusively for instructional purposes.
10. Díaz B. F. "Methodological approaches to curriculum design towards a comprehensive proposal", in *Educational Technology and Communication*, No. 21, Mexico, Latin American Institute of Educational Communication, 1993, 19-39. Taken exclusively for instructional purposes.
11. Doyle, (1992) *Theory and practice of the curriculum and reforms*.
12. Hammersley, M. (and P. Atkinson 2005 *Ethnography. Research methods*. Barcelona, Paidós. Mauss, M.1974 *Introduction to ethnography*. Madrid, Isthmus.
13. Heinemann (1987) *Research and curriculum development* (2nd ed.) Madrid, Morata, (p. 127-128)
14. Mantovani, J (1952) *Education and human fulfillment*. Editorial El Ateneo, Buenos Aires.
15. Maroto, J. L. 1992 "Ethnographic evaluation of education", in B. Blasco Sánchez (and others), *Perspectives in the evaluation of the education system*. Oviedo, Department of Education Sciences of the University of Oviedo: 13-53.

16. Moreira, R. Intruducão at the primary school curriculum. UINEP-Ministry of Education and Culture, Rio de Janeiro.
17. Pinar, W.F. (1983). The reconceptualization in curriculum studies ". In: Gimeno J. and Pérez, A. Teaching: its theory and its practice. Madrid, Akal, 231-241.
18. Redden, J. and Ryan, F. (1956) Philosophy of education. AGIR Editor, Rio de Janeiro.
19. Sacristán G., and Pérez, A. (1992) Understand and transform teaching. Morata Editorial
20. Stenhouse «Research as the basis of teaching». Selection of texts by J. Rudduck and D. Hopkins. Morata editions. Fourth edition, 1998. Madrid. Spain. Reprinted with permission from Ediciones Morata S. L.
21. Stenhouse, (1987) Theory and practice of the Curriculum and Reforms.
22. Torres, J.1988 "Ethnographic research and critical reconstruction in education."
23. Tyler, T., Basic principles of the curriculum, Troquel, Buenos Aires, 1971, p. 14.
24. UNESCO (2008) Quality, Equity and Sustainable Development Education: A holistic conception inspired by four world conferences on education, organized by UNESCO 2008, 2009. [Online] Available: <http://www.unesco.org/education/synergies4conference.pdf> p.23
25. Vasco, C. (1988) "Curriculum, pedagogy and quality of education". In: Education and Culture magazine. Santa Fe de Bogotá, D.C
26. Waker, (1982) The Curriculum as a field of study. In C. The Curriculum as a field of study. In C. Theory and practice of the curriculum and reforms.
27. Walker, D. and Schaffarzick, J. (1974). "Comparing curriculum", Review of Educational Research, 44, 1, 83-111.

Referências

1. Albery, H., (1947) Reorganizando o currículo do ensino médio, Nova York: The M, Company,.
2. Barra N., Magendzo A., González L., (1984) Formação profissional e ensino médio técnico na América Latina. Santiago, UNESCO OREALC
3. Castro 1986 Filosofia da educação. Centro escolar interamericano para graduados. Maracaibo Venezuela

4. Cascante, C. (1995). Projeto de Ensino de Ensino Geral. Universidade de Oviedo, Espanha.
5. Connell, R. W. "Justiça, Conhecimentos e Currículos na Educação Contemporânea".
6. Cornbleth, (1990) O currículo como campo de estudo
7. Crittenden, B. (1979). "Produto ou processo no currículo?" *New Education*, 1, 2, 35-51.
8. Delor, J. (1990) *Education Encloses a Treasure. Relatório Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Santillana Edições da UNESCO. 115, 160.
9. Díaz B, Díaz B. F. "Abordagens metodológicas do desenho curricular em direção a uma proposta abrangente", em *Tecnologia e Comunicação Educacional*, Nº 21, México, Instituto Latino-Americano de Comunicação Educacional, 1993, 19-39. Tomado exclusivamente para fins instrucionais.
10. Díaz B. F. "Abordagens metodológicas do desenho curricular em direção a uma proposta abrangente", em *Tecnologia e Comunicação Educacional*, No. 21, México, Instituto Latino-Americano de Comunicação Educacional, 1993, 19-39. Tomado exclusivamente para fins instrucionais.
11. Doyle, (1992) *Teoria e prática do currículo e reformas*.
12. Hammersley, M. (e P. Atkinson 2005 *Etnografia. Métodos de pesquisa*. Barcelona, Paidós. Mauss, M.1974 *Introdução à etnografia*. Madri, Istmo.
13. Heinemann (1987) *Pesquisa e desenvolvimento curricular (2ª ed.)* Madri, Morata, (p. 127-128)
14. Mantovani, J (1952) *Educação e realização humana*. Editorial El Ateneo, Buenos Aires.
15. Maroto, J. L. 1992 "Avaliação etnográfica da educação", em B. Blasco Sánchez (e outros), *Perspectivas na avaliação do sistema educacional*. Oviedo, Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Oviedo: 13-53.
16. Moreira, R. *Intrudução no currículo da escola primária*. UINEP-Ministério da Educação e Cultura, Rio de Janeiro.
17. Pinar, W.F. (1983). *A reconceitualização nos estudos curriculares* ". In: Gimeno J. e Pérez, A. *Ensino: sua teoria e sua prática*. Madrid, Akal, 231-241.
18. Redden, J. e Ryan, F. (1956) *Filosofia da educação*. Editor da AGIR, Rio de Janeiro.
19. Sacristán G. e Pérez, A. (1992) *Compreender e transformar o ensino*. Morata Editorial

20. Stenhouse «A pesquisa como base do ensino». Seleção de textos de J. Rudduck e D. Hopkins. Edições Morata. Quarta edição, 1998. Madri. Espanha Reproduzido com permissão de Ediciones Morata S. L.
21. Stenhouse, (1987) Teoria e prática do currículo e reformas.
22. Torres, J.1988 "Pesquisa etnográfica e reconstrução crítica na educação".
23. Tyler, T., Princípios básicos do currículo, Troquel, Buenos Aires, 19 71, p. 14)
24. UNESCO (2008) Qualidade, equidade e educação para o desenvolvimento sustentável: Uma concepção holística inspirada em quatro conferências mundiais sobre educação, organizadas pela UNESCO 2008, 2009. [Online] Disponível: <http://www.unesco.org/education/synergies4conference.pdf> p.23
25. Vasco, C. (1988) "Currículo, pedagogia e qualidade da educação". In: Revista Educação e Cultura. Santa Fe de Bogotá, DC
26. Waker, (1982) The Curriculum as a field of study. Em C. O currículo como campo de estudo. Em C. Teoria e prática do currículo e reformas.
27. Walker, D. e Schaffarzick, J. (1974). "Comparando currículo", Review of Educational Research, 44, 1, 83-111.