

# EN TORNO AL CURRÍCULO: del reconocimiento a la re-creación institucional

**Dora Inés Arroyave Giraldo.**

Doctora en Pedagogía

Tomado de: Arroyave Giraldo, D. (2001). **Atención a la diversidad educativa: Hacia la re-creación de la cultura de la inclusión.** Reconocida y aceptada como obra **Didáctico-Pedagógica** por el Comité de Evaluación de Obras de la Secretaría de Educación y Cultura del Departamento de Antioquia, mediante Resolución Número 8753 del 2 de Agosto de 2005.

## Introducción

1. Generalidades curriculares

2. Expresiones curriculares

3. Concepciones curriculares

4. Teorías curriculares

Aplicación teoría-práctica: Taller

5. Diseños curriculares

Aplicación teoría-práctica: Taller

Consideraciones finales

Bibliografía

---

## **INTRODUCCION**

Dentro del marco de una revolución pedagógica, un proyecto curricular debe responder a una determinada concepción de la

relación teoría-práctica en la educación. No es, simplemente, la recopilación de un conjunto de materiales curriculares, con mayor o menor coherencia interna.

Un proyecto curricular debe ser, sobre todo, una vía de investigación y renovación pedagógica y, por tanto, la concreción de un determinado modelo de acción pedagógica, que se dirige a la transformación de la práctica pedagógica del docente, del equipo de docentes, y de la institución en general.

El desarrollo práctico del currículo, en este sentido, es una oportunidad para el equipo institucional, puesto que implica tomar decisiones que deben estar justificadas y orientadas por teorías, concepciones, creencias o asunciones sobre aspectos como la cultura, el conocimiento y los valores educativos, ello sí, permeados innegablemente, por procesos investigativos que desarrollan los sujetos-actores de la comun-unidad educativa.

## **1. Generalidades curriculares**

El término currículo proviene de la palabra latina *currere*, que quiere decir carrera.

No obstante, no existe una única acepción, en consecuencia puede decirse que el concepto de currículo es bastante elástico. Veamos algunas acepciones del término:

- ❖ *Lee and Lee* en 1960, afirman que es la estrategia que usamos para adaptar la herencia cultural a los objetivos de la escuela.
- ❖ *Kearmey y Cook* en 1969, lo definen como experiencias que el estudiante lleva a cabo la tutela de la escuela.

- ❖ *Shores* en 1970, dice que es una secuencia de experiencias potenciales con los propósitos de disciplinar el individuo en trabajos de grupo, en el pensamiento y la acción.
- ❖ *Hilda Taba* en 1974, sentencia que el currículo es el camino de preparación de los jóvenes para participar como miembros de nuestra cultura.
- ❖ *Caswell* en 1975, señala que es todo lo que acontece en la vida del alumno, en la vida de sus padres y de sus profesores. Es ambiente en acción.
- ❖ *Sperb* en 1976, afirma que son todas las actividades, experiencias, materiales, métodos de enseñanza y otros medios empleados por el profesor o considerados por él, en el sentido de alcanzar los fines de la educación.
- ❖ *Anderson* en 1977, define el currículo como un conjunto de fuerzas interactuantes en el ambiente total ofrecido a los alumnos por la escuela y las experiencias que los alumnos ganan en este ambiente.
- ❖ *Gimeno Sacristán* en 1984 considera por su parte que el currículo es lo que determina lo que pasa en las aulas entre profesores y alumnos, de ahí que pueda decirse ampliamente, que es un instrumento potente para la transformación de la enseñanza y un instrumento inmediato, porque es una fecunda guía para el profesor.
- ❖ *Lawrence Stenhouse* en 1987, estima que el currículo constituye una especificación del procedimiento experimental de la investigación en la acción en clases y escuelas.

Considera que el currículo es una hipótesis o conjetura y su

adopción debe ser una tentativa benévola de refutación entre profesores y alumnos.

También afirma, que es el medio a través del cual puede aprender el profesor su arte, el conocimiento, la naturaleza del conocimiento; pues, le permite poner a prueba ideas por obra de la práctica y en consecuencia, basarse en su juicio mas que en el juicio de los demás".

- ❖ De otro lado, *Campo y Restrepo* en 1993, plantean que el currículo como lo propio de la entidad educativa es el aspecto mediador entre el proyecto educativo que responde de una manera u otra al proyecto histórico social de la comunidad en donde está inserta la organización y las acciones que allí o desde allí se realizan entre maestros y alumnos a través de cualquiera de las múltiples modalidades de aprendizaje-enseñanza.

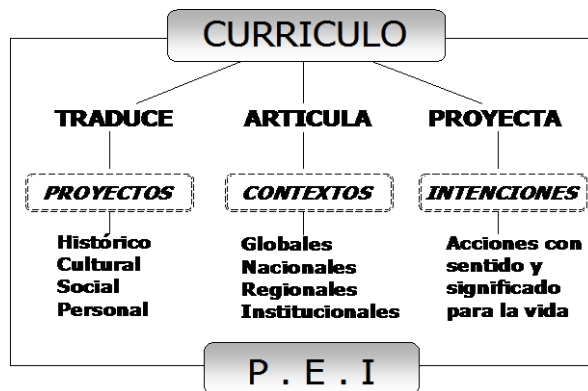
Consideran que en el currículo está el sentido de la organización educativa, que "es curricularizar la experiencia de vida", de tal manera, que tenga un sentido formativo con orientación específica.

Adicionalmente estiman que construir el currículo es armar un proceso que traduzca múltiples sentidos de la cultura; que articule los diferentes proyectos educativos dando señas, formas, produciendo soluciones innovadoras; y que proyecte hacia el futuro pluralidades en los proyectos de vida de los alumnos.

Evidentemente, un currículo traduce, articula y proyecta *cultura* a través de su Proyecto Educativo Institucional con la intencionalidad de comprenderla, re-crearla y transformarla al mundo de la vida. Pues, en un sentido amplio, antropológico

quizás, en la cultura se conjugan los significados, las creencias, las convicciones, los sentimientos, los usos y también las formas de relacionarse en los grupos de los seres humanos y, es justamente en el currículo, como un campo privilegiado que es, donde se puede apreciar todas estas conjugaciones culturales que se desarrollan en la vida institucional.

En la gráfica posterior se puede observar como el currículo se *traduce, articula y proyecta* a un PEI (Proyecto Educativo Institucional). Veamos algunas precisiones:



Gráfica: El currículo como traductor, articulador y proyectador.

Frente a la *traducción* se considera viable su proceso a través de la vinculación de los diversos *Proyectos* en que los sujetos se hayan involucrados. La educación, en esencia, es un proyecto de desarrollo humano y social, y como tal proyecto, que se concreta en objetivos, tiene que ser deseado y querido por todos los sujetos-actores (comun-unidad) para que desencadene acciones comprometidas con los plurales modelos a desarrollar

Luckmann (1966), considera que los proyectos son *utopías prácticas*, experiencias anticipadas concebidas como deseables que actúan como motor de las acciones y como aglutinante que da coherencia y significado a la sucesión de acciones.

Ahora bien, en el desarrollo curricular, desde un mismo proyecto educativo institucional (PEI), pueden coexistir, convivir y complementarse diferentes acciones históricas, sociales, culturales y personales, es decir, se reconocen las *traducciones* que de los proyectos colectivos hacen los sujetos-actores individualmente por el sentido que cada uno le asigna en su mundo de la vida.

En la *articulación* se enlazan los diversos *contextos*, pues, las dinámicas de las acciones personales, sociales, no se dan en el vacío, sino en un medio cultural, en el contexto del cual se participa y se reciben mensajes.

En este sentido, el contexto no es un ámbito separado, estéril e inerte, sino el lugar de los intercambios, de los encuentros y a partir de allí el universo entero puede ser considerado como un inmenso entramado, con una inagotable red de relaciones donde nada puede definirse de manera absolutamente independiente. (Arroyave, 2000, pág. 65).

Así que, aunque se actúe en contextos predeterminados que condicionan, cada acción es siempre diferente, única; en consecuencia, requiere de criterios, de entramados, de tejidos para orientarla y dotarla de sentido y significado para los sujetos-actores de los procesos educativos.

Finalmente, frente a la *proyección*. Puede decirse que existen *intenciones* previas que desencadenan las diversas acciones formativas en los procesos educativos, y existen intenciones en

las acciones que mantienen o transforman a éstas mientras se desenvuelven, mientras se desarrollan por los múltiples intercambios socio-culturales entre los sujetos-actores de los procesos educativos.

Las intencionalidades de las acciones pedagógicas con sentido y significado para los sujetos-actores requiere pues, también una vinculación de los valores y las motivaciones colectivas con las que cada uno se compromete para emprender nuevas acciones transformadoras en y para el mundo de la vida.

Ciertamente, el sentido y el significado más inmediato de una práctica educativa se refieren a la actividad que desarrollan los sujetos actuantes del proceso, por ello se espera que las intencionalidades expresadas en el Proyecto Educativo Institucional, realmente proyecte acciones, inter-acciones en y para la vida de los sujetos-actores del proceso educativo.

De otro lado, la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), en el artículo 76, 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, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

En consecuencia, puede decirse que de la elección que se tome frente al concepto del currículo, dependerá la comprensión y la explicación que se elabora sobre su realidad, las competencias y los roles asignados a las instituciones educativas en general, y a los docentes en particular, así como a las perspectivas de las posibles innovaciones, cambios y/o transformaciones en las múltiples prácticas pedagógicas.

## 2. Expresiones curriculares

Las expresiones curriculares son aspectos centrales que están muy relacionados con la práctica del currículo en las diversas instituciones educativas. Expresiones como *currículo explícito*, *currículo implícito* y *currículo nulo* son distinguidas por Eisner para caracterizar lo que acontece en la escuela.

- ❖ *El currículo explícito o currículo manifiesto*, considera todo lo que la escuela ofrece concretizado en planes, programas, proyectos, textos y contenidos, en esencia es la oferta educativa preparada.

Gimeno Sacristán, lo define como el currículo que contiene las pretensiones declaradas y aceptadas por la comunidad educativa. En él se expresan los ideales y las intenciones de todos.

Jacson por su lado, considera el currículo explícito como el currículo oficial, definiéndolo como el ambiente escolar donde se dan las relaciones sociales, la distribución del tiempo y del espacio, las relaciones de autoridad, el uso de premios y castigos, el clima de evaluación entre los diversos actores de las múltiples prácticas docentes-educativas.

- ❖ *El currículo oculto o currículo implícito*, ha tenido a través de la historia y por diversos autores, reconceptualizaciones, veamos:

Eisner, lo denomina como la cultura de la escuela.

Giroux, lo propone como las normas no dichas, valores, creencias implicadas que se transmiten a los estudiantes en



la rutina de las relaciones sociales de la escuela y el aula.

Ludgrend, por su parte, lo señala como el código oculto.

Gimeno Sacristán, afirma que son las condiciones de la experiencia educativa. Es la faceta oculta de las instituciones y, en consecuencia, funciona soterradamente.

Sentencia además, que es el currículo real, por tanto, en él se evidencia la experiencia práctica que tienen los alumnos de la interacción entre el currículo oficial y el real.

También considera que el currículo real o implícito, posee una dimensión sociopolítica innegable que se relaciona con las funciones de socialización que tiene la escuela dentro de la sociedad.

- ❖ *El currículo nulo.* Eisner lo plantea como aquel que está formado por todo aquello que la escuela no enseña y que puede ser tan importante como lo que enseña.

Básicamente, se refiere a procesos intelectuales olvidados y/o a materias, contenidos, asignaturas ausentes en el currículo explícito.

De otro lado, Cherryholmes en 1988, considera que el currículo nulo es parte de la realidad que se anula en la cultura escolar.

### 3. Concepciones curriculares

Las concepciones sobre currículo se han convertido en marcos ordenadores de las diferentes prácticas que sobre la realidad educativa se llevan a cabo y que de una u otra forma, han pasado a ser las explicitaciones para abordar los problemas prácticos de la educación.

Diversos autores han coincidido en las clasificaciones de opciones u orientaciones curriculares que a lo largo de la historia y del momento político y social se han vivido.

Veamos un recorrido sucinto, desde 1974, iniciando con Eisner, hasta 1996 culminando con Abraham Magendzo y su clasificación expuesta en el texto de Curriculum, educación para la democracia.

- ❖ *Eisner* en 1974, plantea las concepciones curriculares centradas en el desarrollo cognitivo, como autorealización, como tecnología, como instrumento de reconstrucción social y como explosión del racionalismo académico.
- ❖ *Reid* en 1980, propone cinco orientaciones fundamentales. La centrada en la gestión racional o perspectiva sistemática, la radical crítica de los intereses y objetivos, la de orientación existencial centrada en las experiencias de los estudiantes, la de orientación popular reaccionaria y finalmente, la de orientación deliberativa como continuo proceso de cambio de los sujetos.
- ❖ *Schiro* en 1978, por su parte, diferencia las ideologías curriculares en la academicista o racionalista, la eficientista social o tecnológica, la personalizada o centrada en el niño y la reconstruccionista.

- ❖ *McNeil* en 1981, presenta las concepciones desde el enfoque humanístico, el tecnológico, el de reconstrucción social y el enfoque académico.
- ❖ *Gimeno Sacristán* en 1988, establece cuatro orientaciones básicas: la tecnológica y eficientista, la academicista, la experiencial y la práctica.
- ❖ *Abraham Magendzo* en 1996, expone las de reproducción social, reproducción cultural, y las de la resistencia.

El siguiente cuadro nos muestra algunos rasgos característicos contemplados en las concepciones curriculares expuestas por Schiro.

**Rasgos característicos de las Concepciones Curriculares**

<b>Eficientista o Tecnológica</b>	<b>Academicista o Racionalista</b>	<b>Personalizada o Centrada en el niño</b>	<b>Reconstruccionista</b>
<p>Conceptualiza el currículo como aquello que esencialmente encuentra medios eficientes para establecer resultados predefinidos.</p> <p>Se interesa por el desarrollo de una tecnología.</p> <p>El aprendizaje ocurre en forma sistemática y predecible.</p> <p>Prepara a los sujetos para que interactúen activa y eficientemente con su medio, perpetuando de este modo el funcionamiento de la sociedad.</p> <p>Los objetivos educacionales se plantean en términos operacionales.</p>	<p>El currículo es centrado en disciplinas clásicas a través de las cuales el hombre se cuestiona.</p> <p>Las disciplinas proporcionan los criterios por medio de los cuales el pensamiento adquiere precisión, generalización y poder, es decir, es una actividad meramente intelectual.</p> <p>Rechaza el aprendizaje práctico.</p> <p>Ha sido una orientación fuerte que prácticamente sigue viva en los procesos docentes educativos de las instituciones.</p> <p>El currículo equivale a un plan de estudio.</p>	<p>Esta orientación del currículo se enfoca en el niño y se refiere al proceso de aprendizaje en sí, más que al amplio contexto social en el cual ocurre.</p> <p>Enfatiza el crecimiento personal y propende por el desarrollo integral y la autonomía.</p> <p>Es reconstruccionista en un sentido muy personalizado.</p> <p>Priman los intereses de los alumnos, sobre las disciplinas de estudio y las necesidades sociales.</p> <p>El estudiante es el centro del currículo.</p>	<p>Entiende el currículo como un acontecer, como algo dinámico, participativo, crítico, creativo e investigativo, el cual se materializa cuando el agente educativo se enfrenta a su ambiente escolar y desarrolla un universo significativo para él, en relación con sus aspiraciones, con la de los diferentes grupos sociales y con la sociedad en general, propiciando situaciones de equilibrio y transformación.</p> <p>Se privilegian las necesidades sociales sobre las individuales.</p> <p>La reforma social y la responsabilidad para la futura sociedad son primordiales.</p>

Fuente: Dora Inés Arroyave G., 1998. Hacia una nueva escuela. Una mirada integradora. P.35.

Vemos de este modo que las concepciones han generado diferentes perspectivas teóricas y prácticas dominantes en unos momentos histórico-sociales determinados, afectando en diversas formas, no sólo los niveles del sistema educativo, las tradiciones, la cultura y las relaciones sociales; sino también, las múltiples prácticas pedagógicas.

Ahora bien, el siguiente cuadro presenta las concepciones en un paralelo curricular, estableciendo lo que puede considerarse una caracterización dentro de las denominadas concepciones tradicionales y las concepciones alternativas. Veamos:

**Paralelo Curricular**

<b>CONCEPCIONES TRADICIONALES</b>	<b>CONCEPCIONES ALTERNATIVAS</b>
<p>Modelo curricular centrado en la eficacia de la enseñanza, cerrado y predeterminado por agentes externos.</p> <p>Su preocupación se centra en el desarrollo de unos contenidos disciplinares, fragmentados y carentes de sentido frente a la realidad.</p> <p>La evaluación es planteada en términos cuantitativos. Ejercida para el control y la eficacia.</p> <p>Docente unilateral, dogmático, transmisionista. Poseedor absoluto de la verdad. Docente con relaciones verticales.</p> <p>Utiliza los modelos lineales y racionalistas de planificación de las acciones educativas. Aplica reglas y/o formulas instructivas derivadas tecnológicamente.</p> <p>La enseñanza es acumulación de contenidos.</p> <p>Los alumnos son sujetos pácíficos, repetitivos, dependientes. Se consideran vacíos y desprovistos de experiencias.</p> <p>Los escenarios educativos son lugares de imposiciones y utilitarismos.</p>	<p>Modelo curricular contextual, flexible y abierto, en el que las diferentes instancias educativas, adquieren mayor protagonismo.</p> <p>Su preocupación se centra en los procesos de aprendizaje, en la adquisición y/o desarrollo de competencias generales desde las particularidades individuales.</p> <p>La evaluación es mirada como parte del acto educativo, la cual se desarrolla con una perspectiva crítica, reflexiva y de cambio.</p> <p>Docente mediador, negociador, concertador, posibilitador. Docente con relaciones horizontales, con capacidad reflexiva y juicio profesional.</p> <p>Las acciones educativas se realizan como procesos en los que las expectativas y las valoraciones de los participantes se tienen en cuenta.</p> <p>La enseñanza es un proceso continuo de toma de decisiones.</p> <p>Los alumnos son dinámicos, críticos, participativos en sus propios procesos de formación e instrucción.</p> <p>Los escenarios educativos, son espacios sociales de comunicación e interacción.</p>

Fuente: Dora Inés Arroyave G., 1998. Hacia una nueva escuela. Una mirada integradora. P.32.

## **4. Teorías curriculares**

En primera instancia, se abordan las concepciones curriculares planteadas por Abraham Magendzo para la clasificación teórica del currículo. Veamos:

Dentro de las Teorías de Reproducción Social, se contempla la teoría idealista que margina en el análisis la relación entre el poder y el control del Estado, en este sentido evade los conflictos y los mecanismos de resistencia establecidos en la tensión entre educación y sociedad. La teoría técnica, en la tensión planteada entre el estado y la sociedad se buscan los medios de eficiencia y eficacia del currículo. Y finalmente, la teoría crítica que explora los discursos curriculares, las historias y los contextos culturales, es decir, escudriña la trama de las fuerzas curriculares en las diversas prácticas.

En esencia, en las Teorías de la Reproducción Social, a través de la relación de la escuela y el currículo se da continuidad a los esquemas sociales prevaletentes.

En las Teorías de Reproducción Cultural, se observa la teoría del poder del conocimiento, cuyo principal exponente es Michael F. D. Young en 1971; la teoría de la violencia simbólica, liderada por Pierre Bourdieu en 1977 y también se observa, la teoría de la transmisión del conocimiento exhibida por Basil Bernstein, en 1977. Ahora bien, las Teorías de la Reproducción Cultural, esencialmente, buscan darle explicación a la distribución de significados sociales y culturales a través de las instituciones sociales.

Y en las Teorías de la Resistencia, principalmente se buscan re-definir los conceptos de la mediación, el poder y la cultura para comprender la compleja tensión entre la escuela y la sociedad. Como su principal exponente es considerado Henry Giroux en

1985.

En el siguiente gráfico de *Teorías Curriculares*, se puede observar lo anteriormente expresado:

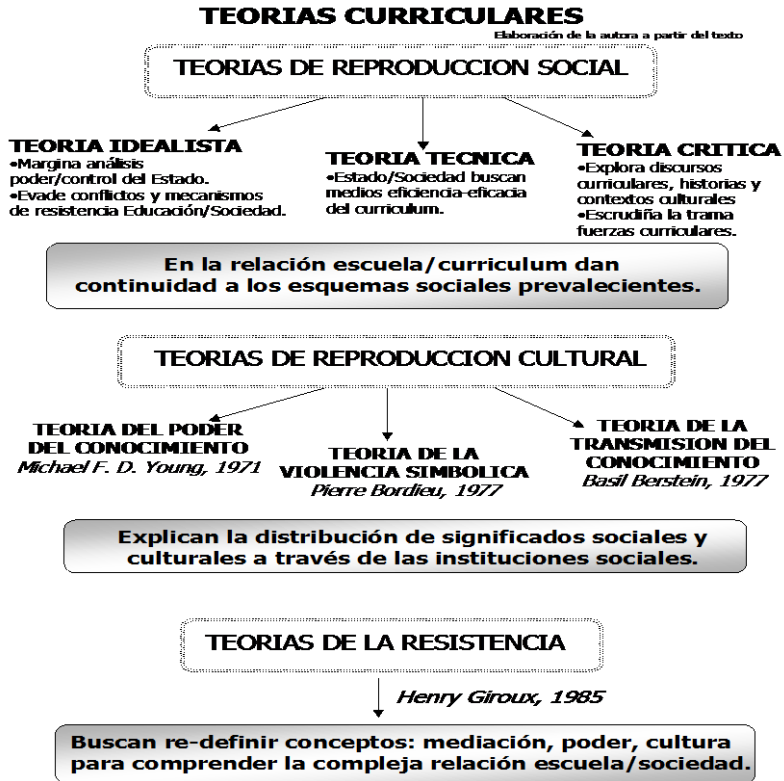


Gráfico: *Teorías curriculares.*

## Para reflexionar

### Entre las teorías curriculares y el poder/control

Sacristán<sup>1</sup> señala que "el curriculum es una selección cultural valorada, decidida, frente a otras posibilidades", entonces al definir el currículo en términos de selección y transmisión de cultura, el poder y el control son consubstanciales a éste, pues, se ejerce poder y control al discriminar entre las disciplinas, los contenidos, las habilidades, las destrezas y los valores entre otros, quedando incluidos o excluidos del currículo.

De otro lado, se ejerce poder y control en el proceso interactivo de la comunicación de los diferentes actores del proceso educativo y también de los textos seleccionados como intercambio para la cultura, la comunicación, el saber.

Así mismo, en el proceso de selección (poder y control) se está determinando el tipo de información, los sistemas de lenguaje, de símbolos, de significados que se pretende que los alumnos adquieran, se apropien y proyecten, es decir, permite prefigurar el tipo de hombre que se desea formar en la institución.

A propósito del poder y el control, Bernstein afirma, que la disposición del espacio escolar, las regulaciones que gobiernan la vida interna en la escuela, las diversas actividades que se organizan en ella, las normas, los códigos de obediencia y disciplina, los sistemas de recompensas y castigos, en fin, todo lo que se denomina la cultura de la escuela o el currículo oculto, en el que se adoptan mecanismos de comunicación conscientes e inconscientes, todo ello, está saturado de interpelaciones personales que conllevan al uso y a la negociación del poder y el

---

<sup>1</sup> SACRISTAN, Gimeno. Poderes inestables en educación. Ediciones Morata, Madrid, 1998, p. 53.

control entre los sujetos actuantes.

Ahora bien, no se trata necesariamente de un poder que se ejerce en términos represivos, violentos, privativos, con efectos negativos y prohibitivos, sino que puede asumirse en muchas ocasiones, con características formativas produciendo un saber, construyendo y formando sujetos críticos, conscientes, creativos y transformadores de su propia realidad.

En este sentido, es una relación de poder y control, que en el currículo puede plantearse como una opción que desarrolla el máximo de las potencialidades de los sujetos en formación, y así pues, se vislumbra un poder y un control, que ofrece posibilidades de acción, de traducción, de articulación y de expresión cultural, es decir, de formación humana, y no exclusivamente poder y control para la represión, para la violencia, para la perpetuación de la barbarie humana.



## Aplicación teoría-práctica: Taller

### TALLER INSTITUCIONAL-1

#### Re-crear nuestra institución

*Precisamos de una revolución pedagógica,  
precedida por una revolución del pensamiento*

#### OBJETIVOS:

- Conceptualizar la estructura organizativa que el **equipo institucional** desea asumir para emprender los procesos de transformación.
- Definir algunas categorías curriculares coherentes con la estructura organizativa conceptualizada.

**INSTITUCION:** \_\_\_\_\_

#### REFLEXION

Johnson y Johnson (1989), citados por Mel Ainscow (UNESCO), afirman que las escuelas pueden estructurarse con arreglo a tres criterios: *individualista, competitivo o cooperativo*.

**ESCUELAS INDIVIDUALISTAS:** En las escuelas con una forma individualista de organización, los maestros trabajan solos para alcanzar objetivos que no guardan relación con los de sus colegas. Por consiguiente, no hay una noción de objetivo común, los conocimientos se comparten poco y se proporciona escaso apoyo a los individuos. Además, estas escuelas suelen evolucionar hacia una forma más competitiva de organización.

**ESCUELAS COMPETITIVAS:** En un sistema competitivo, los maestros tratan de conseguir mejores resultados que sus colegas, reconociendo que su destino depende inversamente del de los otros, es decir, que el fracaso de un maestro en la escuela promoverá probablemente la carrera de otro. En esta lucha en pos del éxito, es casi inevitable que los individuos se alegren de las dificultades con que tropiezan sus colegas, ya que así aumentarán probablemente sus ocasiones de éxito.

**ESCUELAS COOPERATIVAS:** es un sistema de organización escolar que recalca la cooperación. Lo que quiere decir, un sistema coherente. En una escuela de este tipo, el personal persigue el beneficio común. Cada persona sabe que su actividad puede ser influida positivamente por la actividad de los otros. Cuando es así, el profesional se siente orgulloso del éxito de un colega, y del reconocimiento de su competencia. Una estructura cooperativa clara es el primer requisito de una escuela eficiente. Una escuela basada en una estructura cooperativa aprovechará probablemente los conocimientos técnicos de todo su personal, estimulará el perfeccionamiento de los maestros y alentará actitudes positivas hacia la introducción de nuevos métodos de trabajo. En breves términos, establecerá el clima cultural necesario para ayudar a los maestros a asumir la responsabilidad del aprendizaje de todos sus alumnos.

#### ACTIVIDADES

Con base en la reflexión anterior y en los contenidos desarrollados en las páginas precedentes sobre los temas de generalidades, concepciones, teorías y expresiones curriculares, como **equipo institucional**, después de analizar y reflexionar, conceptualicen lo siguiente:

- 1. La estructura organizativa de la institución**  
Cuál es la estructura organizativa que el **equipo institucional** desea asumir para emprender los procesos de transformación. Defínala, en máximo dos párrafos.
- 2. Algunas categorías curriculares**  
Coherentes con la estructura organizativa institucional construida en el numeral anterior, cómo conceptualiza el **equipo institucional**, las categorías curriculares de educación, alumno, maestro, directivo, enseñanza, aprendizaje, evaluación, relación escuela-comunidad, entre otras, para asumir en la práctica pedagógica?. Conceptualicen cada categoría en uno o dos párrafos.

## **5. Diseños curriculares**

La tendencia predominante en Colombia, había sido hasta hace muy poco, la importación de modelos curriculares que se adoptaban rápidamente sin ninguna adecuación, generando muchas veces, la internalización de valores subyacentes de otra cultura, la del modelo importado y, consecuentemente desvalorizando y aislando los propios valores culturales.

Se genera, de este modo, una dinámica de transferencia de modelos curriculares fundamentados en investigaciones ajenas a las estructuras sociales y culturales, alejada de los patrones de desarrollo y aprendizaje que caracterizan a la población de una sociedad heterogénea, plural y diversa como lo ha sido la población colombiana.

De tal forma que han pasado cerca de cinco décadas de sumisión y entrega a los modelos conductistas y a la tecnología educativa, responsables pues, en alguna medida, de la crisis educativa de hoy.

Ahora bien, en Colombia, puede afirmarse, que el diseño curricular ha tenido tres grandes momentos en su historia: en 1968 con la influencia del modelo propuesto por Hilda Taba se posibilita la creación de los denominados INEM; en 1978, a través del decreto 1419 donde se incluye una definición más amplia y propia de la gestión curricular y, finalmente, en 1994 con la promulgación de la Ley 115, Ley General de Educación, lo cual indudablemente, marca un hito para los nuevos procesos educativos del país.

Veamos sucintamente cada momento:

En 1968, se plantean las instituciones nacionales de enseñanza media diversificada (INEM) como una respuesta a una necesidad social; basada en el concepto curricular de Hilda Taba, el cual se

adapta o adoptó, afirman algunos expertos.

Taba plantea que el currículo es "el esfuerzo total que realiza la entidad docente en el estímulo de los cambios deseados dentro y fuera de las aulas escolares. Este esfuerzo ha de traducirse en todas las experiencias que la institución educativa ofrece a sus alumnos, sean estas curriculares o co-curriculares".

En esta perspectiva, las decisiones frente a la construcción e implementación curricular, se llevan a cabo desde una visión de sociedad centralista, es decir, las sentencias frente al currículo se desarrollan desde el estamento central superior: *el ministerio*; hacia el estamento inferior: *la comunidad educativa*.

Luego, en 1978 mediante el decreto 1419, artículo 2; se propone una definición de currículo mas avanzada y acorde con los procesos sociales de la época, allí se explicita que currículo es el "conjunto planeado y organizado de actividades, en el que participan alumnos, maestros y comunidad para el logro de los fines de la educación".

En esta perspectiva, empieza a vislumbrarse una visión más consensuada de los procesos curriculares, pues, se da inicio a la toma de decisiones descentralizadas y al flujo de la cogestión y de las decisiones compartidas, teniendo presente los aportes de la comunidad educativa, es decir, la base.

Finalmente, en 1994, a través de la ley 115, Ley General de Educación, la cual en su fundamentación concibe el currículo desde un sentido mas holístico, integrando, no sólo, todos los procesos que se dan en la construcción y práctica curricular, sino también a todos sus miembros, instituciones, sectores y gremios.

En esta concepción de currículo no sólo se decide conjuntamente,

acerca de lo que es conveniente en la educación de acuerdo a unas aspiraciones, deseos, necesidades, ideal de hombre; sino que también, se tienen en cuenta sus carencias, intereses y contextos.

Se circunscribe entonces, como un currículo pertinente, flexible, eminentemente participativo, con un enfoque social, investigativo e interdisciplinario.

## **5.1 Algunas formas para diseñar el currículo**

El diseño es un instrumento para guiar la práctica educativa, y ésta no es algo que se da en abstracto, sino que la componen unos sujetos-actores que se influyen, determinan y desenvuelven en forma complementaria en las múltiples circunstancias concretas y contextualizadas de la vida institucional. Así pues, en consonancia con Sacristán (1996: 243), el diseño en la educación puede referirse potencialmente a toda actividad y a todo agente que puede influir en la enseñanza y en el aprendizaje.

Para Schon<sup>2</sup> (1983 y 1987), el diseñador es alguien que conversa con la situación en la que actúa, que reflexiona sobre una práctica, que experimenta con una idea guiado por principios, que configura un problema, distingue sus elementos, elabora estrategias de acción o configura modelos sobre los fenómenos, teniendo una representación implícita de cómo se desenvuelven estos.

Se entiende de este modo, que la actividad de diseñar el currículo se refiere al proceso de planificación, de darle forma y de adecuarlo a las particularidades de los contextos, de las instituciones y de los niveles educativos, en este sentido, diseñar el currículo es darle forma y sentido, al tiempo que se le dota de

---

<sup>2</sup> Citado por Sacristán Gimeno, *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata, Madrid, 1996. p. 226

contenido y de significado, si se diseña desde las necesidades y con la participación de los diversos actores involucrados de la comunidad educativa.

Ahora bien, las actividades de un diseño curricular precisan de conocimientos diversos sobre qué son y cómo se comportan determinadas realidades, exigen conocimientos sobre las situaciones en las que operan e interactúan los componentes de esas realidades, pero el resultado de todo ese proceso, es decir, el producto, es *el modelo*, que finalmente es una creación específica y contextual, porque especifica y contextualiza las situaciones y/o necesidades a las que las propuestas curriculares deben responder.

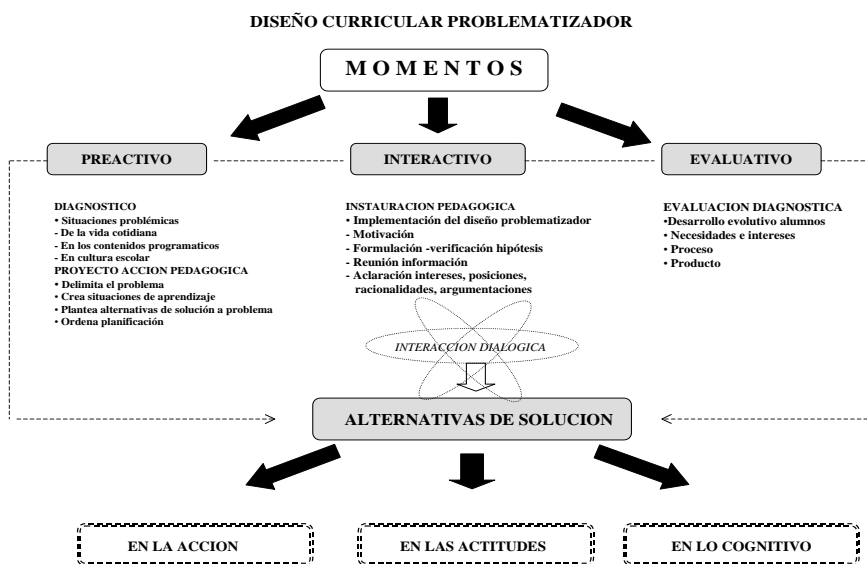
Existen múltiples propuestas para llevar a cabo el proceso del diseño curricular, no obstante, la utilidad fundamental de cualquier modelo en el diseño consiste en que sea un potenciador de la reflexión sobre la práctica, sobre el contexto en que se realiza, sobre los destinatarios o usuarios y sobre la cultura curricular que traduce, articula y proyecta.

Veamos entonces, algunas propuestas. El *diseño curricular problematizador* de Abraham Maguendzo, *el currículo como proceso investigativo* propuesto por Lawrence Stenhouse, *el currículo como proceso comprensivo* de Gimeno Sacristán, *el currículo con pertenencia social y pertinencia académica* planteado por Nelson Ernesto López, *los elementos para un proceso de deconstrucción* expuestos por Marco Raúl Mejía, *los fundamentos de la Pedagogía del Caos* presentados por José Vicente Rubio y, finalmente, *los lineamientos para contemplar en la elaboración de propuestas educativas alternativas* estimado por la autora.

### 5.1.1 Diseño Curricular Problemático

El diseño curricular problemático es una propuesta del chileno Abraham Magendzo. El autor ofrece una propuesta curricular concreta y articulada respecto a la educación para la democracia.

Sostiene que su pretensión consiste en influir en los docentes para que comprometidos con la educación para la democracia, opten por un diseño distinto a los diseños tecnológicos de planificación que han utilizado en las últimas décadas.



Gráfica: *Diseño Curricular Problemático*. (Elaborada por la autora a partir del texto)

Como se observa en la anterior gráfica: *Diseño Curricular Problemático*, Magendzo propone desarrollar el modelo en tres momentos el preactivo, el interactivo y el evaluativo, cada uno de ellos con procedimientos específicos.

El *Momento Preactivo* contiene dos procedimientos claves: el primero, *el diagnóstico* para las situaciones problemáticas que

emergen de la vida cotidiana, de los contenidos programáticos, de la cultura escolar. El segundo *el proyecto de la acción pedagógica*, en este se delimita el problema, se crean las situaciones de aprendizaje, se plantean las alternativas de solución al problema y finalmente, se ordena la planificación.

El *Momento Interactivo*, básicamente contiene *la interacción o instauración pedagógica*, es decir, en este momento se implementa el diseño curricular problematizador, en consecuencia se considera la motivación, la formulación y verificación de hipótesis, se reúne toda la información y se posibilita la aclaración de los intereses, de las posiciones, es en esencia, un espacio para las racionalidades y las argumentaciones.

El *Momento Evaluativo*, compuesto por *la evaluación diagnóstica* que aunque se desarrolla preferentemente en el momento preactivo, está presente en todo el desarrollo del diseño, en consecuencia está muy ligada al desarrollo evolutivo de los alumnos, a las necesidades e intereses, a la evaluación del proceso del desarrollo y a la evaluación del producto de la aplicación del diseño como tal.

La *Interacción Dialógica*, el autor propone la dialógica como la no imposición de soluciones a los problemas planteados en el proceso educativo. Fundamenta entonces sus contribuciones a la *solución*, a la *aclaración* de supuestos de los actores involucrados.

Sin embargo, aunque Magendzo precisa la dialógica para el momento preactivo exclusivamente sugiriendo que allí el docente prefigure posibles soluciones al problema; la autora considera que puede estar en el centro y que el movimiento simboliza la dinámica y la transversalidad de la interacción dialógica, por tanto, atraviesa cada uno de los momentos del diseño problematizador.

Desde esta perspectiva se considera entonces la interacción

dialogica como una posibilidad para afrontar los azares, las inestabilidades propias en las dinámicas educativas.

Las *Alternativas de Solución*, el autor señala que las alternativas de solución se desarrollan en conjunto por los actores del proceso: docentes y alumnos. En el momento preactivo el docente es el que vislumbra las alternativas de solución, sin embargo, a través del diálogo abierto orienta a los alumnos en sus permanentes búsquedas.

Afirma que en la escuela las soluciones a los problemas pueden clasificarse en tres categorías: *las soluciones en la acción, las soluciones en las actitudes, las soluciones en el plano cognitivo.*

En las soluciones en la acción, el docente facilita y promueve a los alumnos la participación activa y directa para la solución real de los problemas.

En las soluciones de actitudes y valores, el docente posibilita el desarrollo de la conciencia frente a los problemas, emprende entonces, procesos de crecimiento personal, fomento de actitudes de colaboración, de solidaridad y estimula a la capacidad crítica, analítica y creativa para la solución de los problemas.

En las soluciones cognitivas, el método de análisis y de discusión es el mas utilizado por los docentes; allí los alumnos ofrecen soluciones discursivas e intelectuales a los problemas. Se profundiza en las significaciones que las contradicciones tienen y en los caminos y alternativas que pueden emplearse para solucionar el problema.

## **Fundamentación del diseño**

El fundamento base de la propuesta del diseño curricular



problematizador muestra que el conocimiento referido a la democracia se sitúa en una racionalidad distinta a la racionalidad instrumental propia de los diseños tecnológicos.

En este sentido, el autor considera los siguientes supuestos:

Se desarrolla desde una visión holística, porque permite integrar y articular lo afectivo, lo corporal, lo social, lo político, lo cognitivo.

Parte del conocimiento en el conflicto, porque contempla las contradicciones entre los discursos: democrático, participativo, respeto a los derechos, y las realidades: social, familiar, escolar.

Es una educación que evita la tensión del conocimiento, porque postula la educación crítica que enfrenta a los alumnos con las contradicciones y las situaciones problemáticas.

Genera las tensiones en la temática de la democracia, porque posibilita la vinculación temática diversa de los derechos humanos, la paz, el medio ambiente.

Posibilita la problematización, porque penetra en las dificultades, resistencias y contradicciones de la democracia para conocerla, comprenderla y transformarla.

### **Consideraciones metodológicas**

En el diseño curricular problematizador dentro de las consideraciones metodológicas se contemplan como centros al alumno y al maestro.

Al alumno se propone como centro del diseño, en tanto sugiere tener presente sus intereses, inquietudes, aspiraciones y problemas planteados.

Al maestro se propone como centro de la operatividad, por ello se le señala como maestro-diseñador, luego se precisa de éste una mirada abarcadora de las situaciones, prescribir diseños abiertos y anticipar los procesos.

En esencia, metodológicamente estima que en cada etapa de desarrollo se busque un balance entre lo cognitivo y lo afectivo; lo vivencial y lo racional; lo colectivo y lo individual; lo imaginativo y lo lógico.

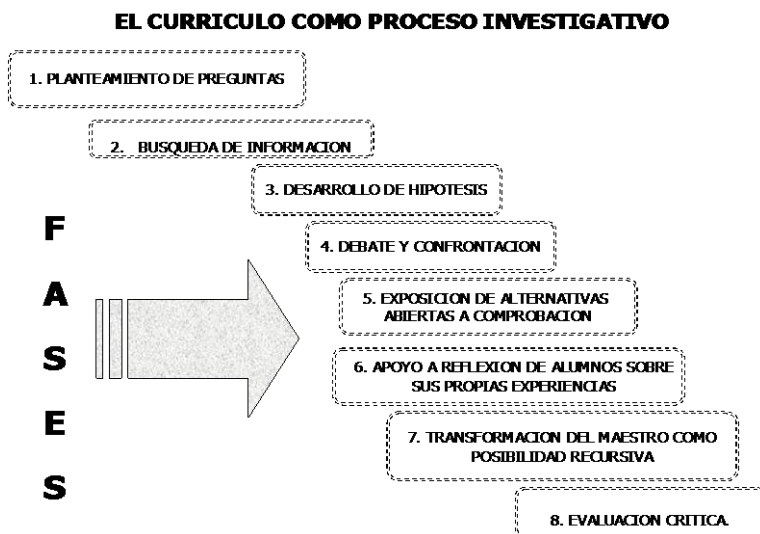
### **5.1.2 El Currículo como Proceso Investigativo**

Lawrence Stenhouse es una de las principales personalidades de la corriente surgida en torno a la investigación y el desarrollo curricular durante la década de los 70 en Gran Bretaña.

Su propuesta da un nuevo enfoque al modo de elaborar, desarrollar y aplicar prácticamente el currículo, de manera que este constituya un elemento clave, tanto para el aprendizaje del alumno, como para la continua formación del docente.

En su concepción, sostiene y sustenta que es desde la investigación y de sus estrechas relaciones con el desarrollo curricular como fundamento, como quicio sobre el que se apoya el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Promueve entonces un movimiento que propone al docente como investigador, de tal modo que se de una forma de desarrollo curricular que busca en la prueba de la práctica el enjuiciamiento crítico de los códigos de selección, organización y presentación de la cultura en el currículo.



*Gráfica: Fases del diseño curricular como proceso investigativo. (Elaborada por la autora a partir del texto)*

El modelo de currículo como proceso investigativo es una invitación para practicar el método de investigación en la acción y el modelo procesual del currículo, puesto que se considera un medio idóneo para diversificar y adaptar las múltiples propuestas y, en consecuencia, elevar la calidad educativa.

En suma, la formación permanente del docente, la innovación educativa, los altos niveles de la calidad educativa y la autonomía de las instituciones educativas hacen que lo planteado en el modelo del currículo como proceso investigativo, sea no sólo posible, sino plausible para estas nuevas dinámicas socio-educativas.

### **Algunas consideraciones en torno al currículo como proceso investigativo**

La calidad de la educación pasa por el modelo procesual de

currículo, adaptándose a las situaciones de la institución educativa, del grupo de alumnos, del alumno y a las características del docente.

Permite adecuar la enseñanza y el aprendizaje al ritmo y peculiaridades de cada alumno, individualizando su educación.

Es un nuevo modelo de entender el currículo ligado a un proceso de investigación y de desarrollo del docente.

La concepción curricular invita al docente a probar ideas y alternativas.

El currículo crea un marco para probar las teorías implícitas del profesor, contrastándolas con la acción y con las de sus propios colegas.

El currículo se concibe como un marco en el que hay que resolver los problemas concretos que plantea en situaciones puntuales y también concretas.

Concibe el currículo como un proceso de deliberación constante, donde hay que formular alternativas de acción a comprobar en situaciones reales.

Plantea un esquema donde profesores, especialistas, administradores e investigadores tienen que concertar una acción en colaboración.

Un currículo que favorece la investigación, tiene alto poder para incidir en la práctica y cambiar los modelos educativos obsoletos.

La función de la investigación y del desarrollo del currículo consiste en crear currículos cuyas conclusiones resulten articuladas y explícitas y queden, por tanto, sometidas a

evaluación por parte de los profesores.

Dentro del contexto del currículo, la investigación nutre a la acción y ayuda a los profesores a teorizar acerca de su enseñanza.

El modelo de proceso exige profesores conocedores y dotados de sensibilidad, capacidad de reflexión y dedicación profesional.

No es posible el desarrollo de un currículo sin el desarrollo de un profesor.

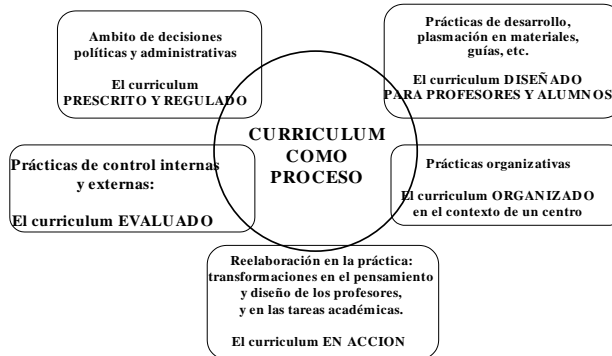
La investigación educativa puede proporcionar una base para la enseñanza y el aprendizaje acerca de la enseñanza.

El ideal es que la especificación del currículo aliente una investigación y un programa de desarrollo personales por parte del profesor, mediante el cual éste aumente progresivamente la comprensión de su propia labor y perfeccione así su enseñanza.

### **5.1.3 El Currículo como Proceso Comprensivo**

José Gimeno Sacristán, Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Valencia, sostiene que el curriculum es objeto de muchas prácticas que se expresa y concreta en ellas, que se moldea en multitud de contextos, siendo afectado por fuerzas sociales, por marcos organizativos, por los sistemas de producción de materiales didácticos, por el ambiente del aula, por las prácticas pedagógicas cotidianas, por las prácticas de evaluación, diciendo que todo él es un proceso social.

### EL CURRÍCULO COMO PROCESO



Fuente: Sacristán y Pérez, 1996

El autor sostiene que el proceso se puede captar en diferentes plasmaciones o representaciones diversas que son los puntos de apoyo en la investigación curricular. Sugiere las más tangibles a saber:

- El currículo como compendio de contenidos ordenados en las disposiciones administrativas, es decir los documentos curriculares oficiales (el caso de España es el denominado Currículo Base). Es el currículo prescrito y regulado.
- Los libros de texto, las guías didácticas o materiales diversos que lo elaboran o diseñan. Es el currículo creado para ser consumido por los profesores y alumnos.
- Las programaciones o planes que se hacen en las instituciones. El currículo en el contexto de prácticas organizativas.
- El conjunto de tareas de aprendizaje que realizan los alumnos de las que extraen la experiencia educativa real, que pueden apreciarse en los cuadernos de trabajo y en la interacción del aula que son, en parte, reguladas por los planes o programaciones de los profesores. Es el currículo llamado en

acción. Este nivel de análisis o acepción, junto con la siguiente, es el contenido real de la práctica educativa, porque es donde el saber y la cultura cobran sentido en la interacción y en el trabajo cotidianos.

- Lo que los profesores exigen en sus exámenes o comprobaciones, cómo lo exigen y cómo lo valoran.

Ahora bien, Sacristán afirma que todas esas manifestaciones o representaciones del proyecto pedagógico y de los contenidos de la enseñanza son cortes que representan la realidad procesual, pero esta la compone la interacción de todo ello. Son imágenes que se suponen conectadas, al menos en el plano de las intenciones, a unos mismos objetivos; pero cada ámbito práctico en el que se realizan tiene una cierta independencia.

Además advierte, que un somero análisis sobre lo que se hace para elaborar, implantar y desarrollar el currículo nos dice que en esos procesos concurren multitud de acciones fuera de las instituciones escolares y dentro de ellas, unas de carácter pedagógico y otras no, pero que también determinan la práctica real.

En esencia, en la perspectiva procesual del currículo, entre todos esos procesos se dan dependencias e incoherencias, porque cada ámbito de actividad práctica tiene una cierta autonomía en su funcionamiento.

### **Supuestos del currículo como proceso comprensivo. Dimensiones de un modelo práctico**

Sacristán piensa que la utilidad del pensamiento pedagógico no reside tanto en ofrecer pautas concretas como en proporcionar

principios generales y clarificar los aspectos que determinan las prácticas para que se piense y después se actúe consecuentemente.

Las siguientes son las dimensiones de un modelo práctico que el autor propone para que los profesores se puedan cuestionar y en las que se apoyan para tomar direcciones y opciones muy diversas. Unas dimensiones son más relevantes que otras y en algunas se dispone de mas libertad de opciones que en otras.

*Metas y objetivos:* propone seguir las direcciones y caminar invariablemente hacia las metas. Posteriormente, reflexionar-las y contrastar consecuencias con fines y objetivos.

*Acotar y dosificar contenidos:* contemplar los contenidos sustanciales y formativos, al respecto el autor sugiere "repartir el contenido en el tiempo escolar de acuerdo con la importancia que se le conceda a cada unidad o tema para racionalizar la enseñanza del profesor y el aprendizaje del alumno".

*Organización del contenido:* puede estar expresado en unidades didácticas, módulos o temas, sin embargo, lo esencial es que "en la ordenación e impartición de contenidos, sea cual sea la forma de agruparlos que se elija, ha de seguirse una determinada secuencia", es decir, una secuencia de asignaturas o materias, de bloques, de temas específicos, de grupos de conceptos y/o de principios de habilidades específicas.

*Atención a objetivos comunes:* que pueden ser los objetivos transversales del currículo, como parte de la filosofía institucional y de una metodología que impregna toda la actividad.

*Decidir tareas u oportunidades de aprendizaje:* el autor señala que "es precisa una interacción del estudiante con el contenido para que de ella se deduzcan consecuencias educativas, pues de esa



interacción dependen los posibles efectos educativos".

*Presentación del contenido y los materiales:* los materiales son los instrumentos que median entre los alumnos y la cultura, es por ello que se considera que la selección y el uso de los materiales contribuyen a mejorar la comunicación intelectual y la sensibilidad con los demás y con el entorno.

*Producción exigida al alumno:* en este sentido, Sacristán expresa que "una actividad dará mas posibilidades a la mediación que hace del aprendizaje si da lugar a utilizar mas medios de expresión de los alumnos".

*Consideraciones de las diferencias individuales:* el autor sostiene que la respuesta a las diferencias ha de hacerse con otras estrategias de organización flexible del trabajo que permita la expresión de las peculiaridades y una atención diversificada a los estudiantes dentro del grupo-aula.

*Participación y compromiso de los alumnos:* para que una educación sea atractiva debe ser el producto de la colaboración entre profesores y alumnos. Esto exige unas condiciones internas, frente a unos contenidos atractivos, frente al estímulo a la actividad y frente a unas relaciones humanas acogedoras.

*Adecuación del escenario:* para romper con la monotonía escolar lo cual exige articular en los procesos las actividades culturales, las actividades extraescolares y el uso de estímulos y recursos del medio.

*Evaluación:* en este aspecto el autor claramente advierte que "la evaluación es una práctica muy extendida en el sistema escolar en todo nivel de enseñanza y en cualquiera de sus modalidades o especialidades. Conceptuarla como "práctica" quiere decir que estamos ante una actividad que se desarrolla siguiendo unos usos,

que cumple múltiples funciones, que se apoya en una serie de ideas y formas de realizarla y que es la respuesta a unos determinados condicionamientos de la enseñanza institucionalizada".

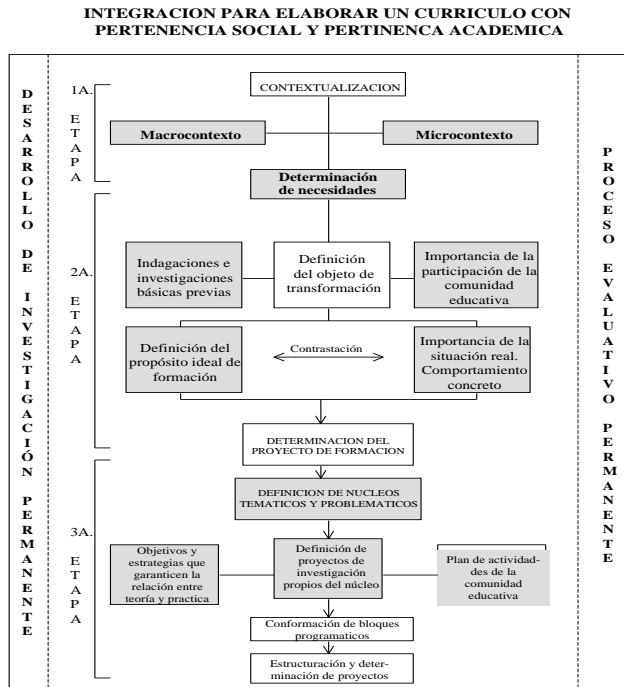
## **OTROS REFERENTES PARA PENSAR EL DISEÑO CURRICULAR**

En el contexto nacional puede valorarse, entre muchas, las propuestas de autores como Nelson Ernesto López, Marco Raúl Mejía, José Vicente Rubio y Dora Inés Arroyave Giraldo, la autora.

### **5.1.4 El currículo con Pertenencia Social y Pertenencia Académica**

Nelson Ernesto López, en lo que propone explicita su argumento fundamental en la asimilación del proceso curricular como un proceso esencialmente investigativo.

El autor, desde una perspectiva de integración global, destaca, que como producto de una investigación, no puede entenderse, entonces, que su desarrollo sea lineal o algorítmico; por el contrario, afirma el autor, existirán momentos en el trabajo de elaboración que requieren de sesiones arduas de discusión, análisis y cuestionamiento, lo cual garantizará entender la problemática curricular como resultado de las estructuras de poder, autoridad y control en conflicto, además de convertirse en expresiones fehacientes de la contradicción emanada de las concepciones respecto al orden social que surgen en el análisis de los conflictos de naturaleza moral y ética.



## Elementos conceptuales básicos

*Proceso de elaboración permanente y colectiva:* el autor sugiere un proceso de trabajo en colectivos docentes y fortalecer, en este sentido, el concepto del maestro como "productor y creador de cultura".

*Procesos vinculantes de la labor curricular:* asegura que la actividad investigativa permanente permite tanto la reconceptualización teórica y práctica, como la reorientación de acciones.

*La pertinencia social y la pertinencia académica:* el autor señala que la pertinencia social debe ser entendida como una respuesta

directa a las necesidades reales de la comunidad que participará en el desarrollo de la propuesta, en ese sentido, responde a la exigencia de arraigo, identidad y compromiso en cada uno de los involucrados en el proyecto a realizar.

La pertinencia académica, está entendida como la relación existente entre el currículo y los fines educativos, las necesidades del medio y el desarrollo social e individual.

*La participación, la flexibilidad y la practicidad:* se refiere a la vinculación real, activa y organizada de los diversos participantes del proyecto; a los desarrollos de los procesos permanentes de reestructuración que generan un currículo abierto y dinámico y, finalmente, a la integración creativa desde la dimensión teórica y la dimensión práctica.

*La interdisciplinariedad:* lo cual posibilita la construcción de currículos integrados, a través de la designación de los núcleos temáticos y problemáticos entendidos como unidades integradoras.

*El proceso evaluativo:* el autor la propone como un elemento inherente a toda la construcción curricular, en consecuencia, sugiere la evaluación formativa, la cual se asume como una posibilidad de formación y crecimiento de los involucrados en el proceso.

### **5.1.5 Elementos para un Proceso de Deconstrucción**

Marco Raúl Mejía, investigador del Cinep (Centro de Investigación de Educación Popular), al referirse a los elementos para un proceso de deconstrucción afirma que "desde nuestra experiencia en una perspectiva de educación popular hemos venido

encontrando en la tradición postestructuralista de la deconstrucción unos instrumentos que nos han permitido plantear que el nuevo proceso escolar por la envergadura de la crisis y los cambios requeridos no pueden ser realizados como una simple modernización o una simple reorganización de los procesos educativos escolares. nos parece que es urgente y necesaria la tarea de **DECONSTRUIR** para **RECONSTRUIR**".

En consecuencia, revisa algunos elementos que permiten la apropiación de la deconstrucción para esos procesos:

1. La de(s)construcción como una forma de intervención activa, que originariamente se planteó para lo literario y lo filosófico, y que ha ido invadiendo campos de lo político - práctico, de lo educativo, y de todos aquellos campos donde existen formas de institucionalización del poder.
2. La de(s)construcción como una técnica práctica que nos permite entrar en la voz y en la autoconciencia de lo institucional y en los imaginarios de las personas, para ser cuestionado desde su materialización con miras a ser reconstruida con un nuevo sentido.
3. La de(s)construcción como un ejercicio de oír las "márgenes de la maquinaria institucional". Es decir, la posibilidad de ver las fisuras, las grietas que tienen las instituciones, y todo aparato de saber y de poder y de las personas que lo ejercen. Es la posibilidad de oír lo marginal con la misma fuerza del poder.
4. La de(s)construcción como una descentración de la continuidad de la objetividad institucional. Esto significa establecer la sospecha sobre lo que aparentemente está bien, es decir, produciendo una fractura en la objetividad institucional.

5. La de(s)construcción como la capacidad de ver lo que invisibiliza el poder a nivel de grupo o de institución mediante la producción de una contrastación que es capaz de reconocer en las prácticas de las instituciones aquello que siendo funcional ya no sirve para los nuevos tiempos.
6. La de(s)construcción como la capacidad de ir tras la "huella" que nos remite a un origen que nunca ha desaparecido, que siempre está ahí en instituciones, personas, y que requiere ser analizada como proceso de resignificación de la experiencia humana vivida como actor o como institución.
7. La de(s)construcción como la capacidad de leer y escribir desde las "huellas" de mi experiencia para reconocer las marcas que permanecen, los espacios que constituyen mi "texto" social y las capacidades para establecer rupturas con los contextos (personales, sociales, culturales, institucionales, etc.).
8. La de(s)construcción como la capacidad de colocarme en la inseguridad y en la incertidumbre creando la capacidad de hacerle y hacerme las preguntas que me y le colocan en la posibilidad de abandonar lo que es para colocarme en un horizonte de construir lo que puede ser.
9. La de(s)construcción como una actitud de búsqueda

### **5.1.6 Fundamentos de la Pedagogía del Caos**

José Vicente Rubio, filósofo vallecaucano, investigador del conocimiento y la creatividad.

Frente a la Pedagogía del Caos, el autor estima que es una teoría pedagógica cuyos principios plantean sistemas educativos muy abiertos, donde la diversidad presenta tanto en los entornos como en los elementos y grupos, tiende a fluir y reflejarse en todas las dimensiones espacio temporales y de sentido, mediante procesos de mutua consistencia, que al alejarse de las condiciones normales de equilibrio, y por tanto del paradigma humano vigente, propician por autorregulación redes de interpenetración en el conocimiento y en la vida.

Comenta además, que es una nueva concepción y práctica de la pedagogía porque parte de nuevas formas de asumir la realidad y el conocimiento bajo condiciones que sólo están reuniendo ahora, a finales del siglo XX; en este sentido rompe con los conceptos tradicionales de adquisición de conocimiento, enseñanza, aprendizaje, autoridad, disciplina, asignaturas, currículo, programas y evaluación. Por supuesto también cuestiona y deconstruye la organización escolar que le daba forma material a todas esas concepciones.

Señala que a partir del caos y del desordenamiento y a través de procesos de internomía, flujicidad y configuración, la Pedagogía del Caos propicia la formación de mini complejidades que en su holomovimiento generan rizados de realimentación que se autorregulan tornándose reordenantes creadores de nuevas realidades. Aquí aparece una nueva concepción y práctica de la creatividad, pues son ahora las personas mismas quienes emprenden procesos autónomos de desarrollo humano.

Este lenguaje, continua el autor, puede sonar extraño, pero cuando aparece un nuevo sistema (de pensamiento y de vida, en este caso) las palabras que le daban fuerza al sistema anterior, empiezan a quedar obsoletas; desaparecen con la concepción y práctica que le daban sustento y se hacen necesarios nuevos conceptos para entrar y trabajar en ese nuevo mundo de sentido.

### **5.1.7 Lineamientos para una Propuesta Educativa Alternativa**

Dentro del marco de una revolución pedagógica, un proyecto curricular debe responder a una determinada concepción de la relación teoría-práctica en la educación. No es, simplemente, la recopilación de un conjunto de materiales curriculares, con mayor o menor coherencia interna. Debe ser, sobre todo, una vía de investigación y renovación pedagógica y, por tanto, la concreción de un determinado modelo de acción pedagógica, que se dirige a la transformación de la práctica pedagógica del docente, del equipo de docentes, y de la institución en general.

Las propuestas curriculares deben suscitar problemas prácticos de enseñanza que el profesor debe resolver a través de acciones profesionales donde entran en juego interactivo tanto cuestiones teóricas como cuestiones prácticas.

El desarrollo práctico del currículo, en este sentido, implica tomar decisiones que deben estar justificadas y orientadas por teorías, creencias o asunciones sobre aspectos como la cultura, el conocimiento y los valores educativos, ello sí, permeados, por supuesto, por procesos investigativos.

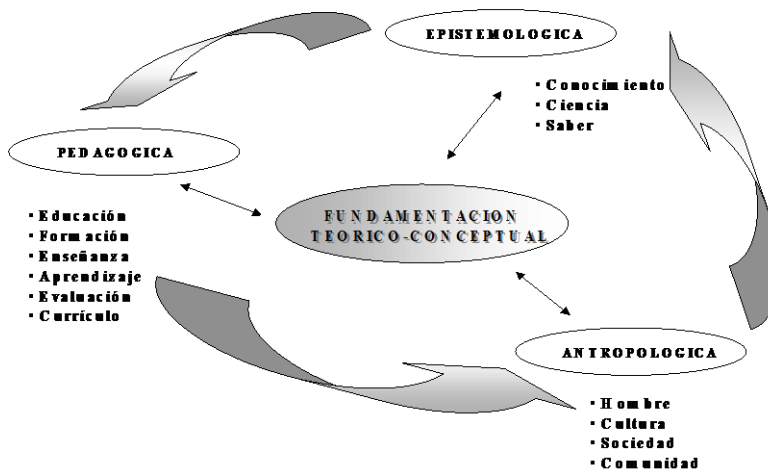
Desde esta perspectiva, la autora, presenta como la etapa final del proceso investigativo de un método de estudio de caso<sup>3</sup>: *Lo propositivo*, lo que define que "es en esencia, un modo adecuado de lo propositivo, en tanto, se fundamenta en un contexto investigativo real, un contexto reflexivo-crítico y un contexto de posibilidad-viabilidad".

---

<sup>3</sup> Véase ARROYAVE GIRALDO, Dora Inés. Un método de estudio de caso, una posibilidad de transformación. Inédito, 2000



Ahora bien, dentro de los Lineamientos de una propuesta educativa, plantea que en una fundamentación teórico-conceptual se espera que se especifiquen los postulados epistemológicos<sup>4</sup>, antropológicos<sup>5</sup> y pedagógicos<sup>6</sup> que la sustenta. En la siguiente gráfica se pueden apreciar algunas categorías, no obstante pueden considerarse otras, según las diversas necesidades del caso específicamente estudiado.



En cuanto a la **FUNDAMENTACION DE LA DINAMICA CURRICULAR**, se espera determinar claramente el desarrollo de la gestión de los procesos relacionales en tres funciones básicamente: la función de: *el maestro al enseñar–el estudiante al aprender*, la función de *el directivo al gestionar* y finalmente, la función de *la comunidad al participar*.

<sup>4</sup> La epistemología no es un punto estratégico a ocupar para controlar soberanamente todo conocimiento, rechazar toda teoría adversa, y atribuirse el monopolio de la verificación y, por tanto, de la verdad. La epistemología no es pontificia ni judicial; es el lugar tanto de la incertidumbre como de la dialógica. La epistemología tiene necesidad de encontrar un punto de vista que pueda considerar nuestro propio conocimiento como objeto de conocimiento. Todo ello nos incita a una Epistemología abierta. Véase, MORIN, Edgar. Introducción al pensamiento complejo. P.71-75

<sup>5</sup> De hecho, hemos llegado en un momento del desarrollo de las ciencias en el que las nociones de hombre, vida, cosmos, realidad son reclarificadas y reproblematisadas a la vez. [...]Nos hallamos en un momento de la era planetaria en el que se plantea, de forma cada vez mas aguda, los problemas antropológicos capitales de la aventura humana sobre el planeta Tierra. Véase, MORIN, Edgar. El Método IV. Las ideas. P.100.

<sup>6</sup> Mélich (1994), filósofo de la educación que ha tomado como objeto de reflexión al proceso educativo, afirma que la pedagogía es la actividad de enseñar en la escuela, de culturizar en el hogar, de educar o incluso adoctrinar o domesticar en otros escenarios, a través de múltiples acciones pedagógicas, englobadas como prácticas instructivas, formativas, adoctrinadoras-domesticadoras y educativas que tienden a la modificación de conductas y comportamientos de un modo espontáneo como una necesidad impuesta por la misma naturaleza del fenómeno educativo que vislumbra la comprensión y otras explicaciones de las interrelaciones socio-educativas de la vida diaria, es decir, que revela, una educación en la vida cotidiana. Véase, MELICH, Joan-Carles. Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana. Editorial Anthropos, 1994.

En términos de Foucault<sup>7</sup>, citado por Ball, "la gestión constituye "la mejor forma" de dirigir las instituciones educativas". La gestión constituye un discurso profesional y profesionalizante que permite a quienes la pronuncian y a sus titulares reclamar para sí, en exclusiva determinados tipos de dominio (dirección de la organización y adopción de decisiones) y un conjunto de procedimientos que convierten a los demás en (subordinados), quiéranlo o no, en objetos de ese discurso y receptores de los procedimientos.

En esta forma de gestión, continúa el autor, el poder no está confiado por completo a alguien que deja ejercerlo sólo sobre los demás de manera absoluta; en cambio todos están atrapados en ésta máquina, tanto quienes ejercen el poder como quienes están sometidos a él. En consecuencia, "la gestión es una tecnología teórica y práctica de racionalidad orientada a la eficiencia, la viabilidad y el control. [...] La gestión constituye un medio para un fin y quienes en ella participan también son medios".

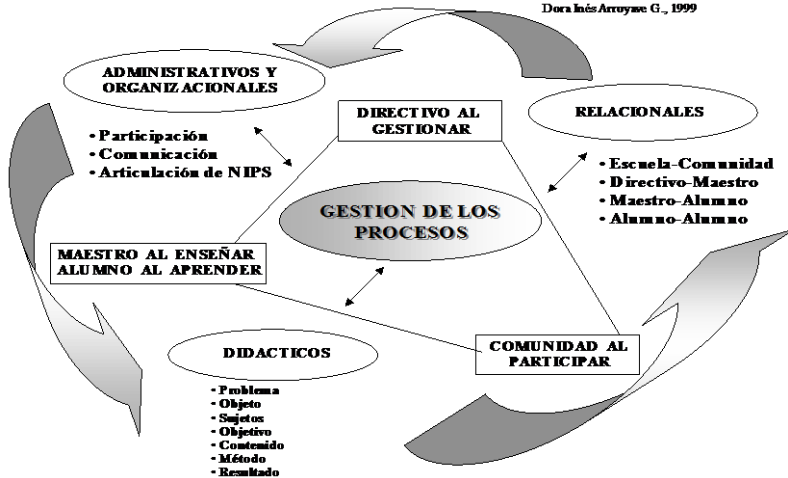
Esencialmente, "la gestión constituye "la mejor forma" de dirigir las instituciones educativas", en tanto, hace enmudecer cualquier discusión sobre las posibilidades de organización, desempeña un papel clave en el proceso de marcha de reconstrucción del trabajo docente, permite lograr un papel más férreo y preciso sobre los procesos de enseñanza, se convierte en un mecanismo para la reforma de las escuelas y la disciplina de los profesores y, por último, constituye una concepción omni-abarcadora.

---

<sup>7</sup> BALL J., Stephen (compilador). La gestión. Un análisis ludista. En Foucault y la educación. Disciplinas y saber. Madrid, Ediciones Morata, 1994.

## EN TORNO A LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS

Dora Inés Arroyave G., 1999



En la anterior gráfica se representa la gestión de los procesos con algunas categorías contemplados en la FUNDAMENTACION DE LA DINAMICA CURRICULAR propuesta:

- Procesos administrativos y organizacionales: con las categorías de la participación, la comunicación y la articulación de las necesidades intereses, problemas y soluciones que la institución educativa considera tanto a nivel externo como interno.
- Procesos relacionales: contempla las categorías de la Relación escuela-comunidad-sector -instituciones, Relación escuela familia, Relación directivo-docentes, Relación directivo-alumnos, Relación docentes-docentes, Relación docentes-alumnos, Relación alumnos-alumnos
- Procesos didácticos: presenta como categorías los siete componentes de la didáctica como un sistema complejo<sup>8</sup>: el

<sup>8</sup> Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Pensamiento Complejo. Bogotá, noviembre de 2000. La didáctica como sistema complejo, es una propuesta teórico-práctica, fundamentada desde la coexistencia de algunos presupuestos de la pedagogía alemana y del pensamiento complejo. Como sistema, se propone con los

problema, el objeto, el sujeto, el objetivo, el contenido, el método y el resultado.

Finalmente, frente a la ESTRUCTURA TEMÁTICA, puede contener una expresión inspirada en los planteamientos curriculares de diversos autores como Abraham Magendzo con el currículo problematizador, Lawrence Stenhouse con el currículo como proceso investigativo, Donald Lemke con la propuesta de currículo flexible, Gimeno Sacristán con el currículo comprensivo y, también propuestas de autores nacionales como Nelsón Ernesto López, Marco Raúl Mejía y J. V. Rubio, entre otros, con el denominado currículo con pertenencia social y pertinencia académica, con los llamados procesos de De(s)construcción y con los planteamientos de la pedagogía del caos, presentados en páginas anteriores.

De todas formas, se considera que esas propuestas de diseño curricular, aunque son válidas, no son las únicas y tampoco se excluyen mutuamente. Lo verdaderamente importante es la claridad que se tenga frente a los planteamientos que se desean incluir en los lineamientos de la propuesta propia, es pues, un lugar ideal para hacer uso de la imaginación y de la creatividad para establecer relaciones nuevas, a lo mejor no imaginadas, en suma para re-crear lo establecido. Así lo sugiere Morin<sup>9</sup>, "las culturas modernas yuxtaponen, alternan, oponen,

---

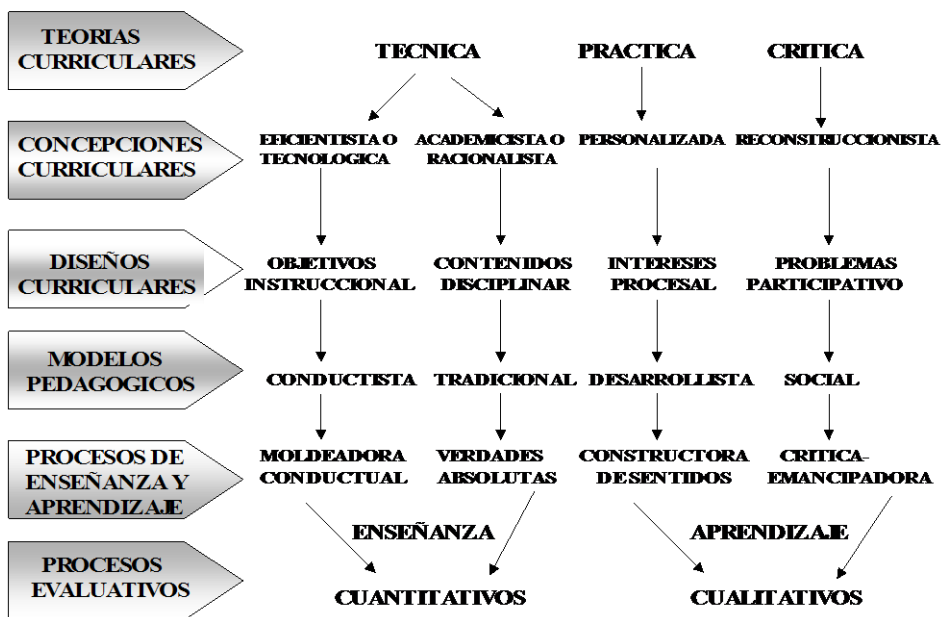
respectivos COMPONENTES, INTERACCIONES y PROPIEDADES. Presenta siete componentes: el PROBLEMA, el OBJETO, el OBJETIVO, el CONTENIDO, el METODO y el RESULTADO, mediado por las acciones de los SUJETOS. Del mismo modo, precisa dos grandes *interacciones*: la primera que determina la relación entre el contexto y el proceso didáctico del modelo propuesto, manifestada a través de los ENCUENTROS EXTERNOS. Y la segunda, aquella que determina la interrelación de los componentes del sistema abierto y activo en un círculo polirrelacional, manifestada a través de los ENCUENTROS INTERNOS.

Finalmente, se expone la TRANSVERSALIDAD, REFLEXIVIDAD, CRITICIDAD, COMPLEJIDAD, CONTEXTUALIDAD y APERTURA como algunas de las *propiedades* del proceso de la didáctica como un sistema complejo.

<sup>9</sup> Véase, MORIN, Edgar. El Método IV. Las ideas. P.21.

complementarizan una gran diversidad de principios, reglas, métodos de conocimiento (racionalistas, empiristas, místicos, poéticos, religiosos, etc.)”.

### ACERCA DEL CURRÍCULO



De otro lado, se estima que la anterior figura representativa denominada *Acerca del Currículo*, puede iluminar o acompañar algunas bifurcaciones del recorrido en ese proceso de construcción de propuestas, pues, decantando las múltiples formas de entender, de percibir, de querer y de actuar se configuran estilos profesionales o tradicionales diferenciados con cierta coherencia y sello particular.

## Aplicación teoría-práctica: Taller

### TALLER INSTITUCIONAL-2

#### Re-crear nuestra institución

*Precisamos de una revolución pedagógica,  
precedida por una revolución del pensamiento*

#### OBJETIVOS:

- Argumentar los referentes de la fundamentación de la dinámica curricular que el **equipo institucional**, congruente con la estructura organizativa continua construyendo para afrontar los procesos de transformación.
- Plantear alternativas proyectivas de algunos procesos de la dinámica curricular que el **equipo institucional** considera conveniente y pertinente.

**INSTITUCION:** \_\_\_\_\_

#### ACTIVIDADES

CONGRUENTES con la estructura organizativa optada para la institución, así como con la conceptualización de algunas categorías curriculares planteadas en el taller anterior y, finalmente, con los contenidos desarrollados en las páginas precedentes de diseños curriculares, como **equipo institucional**, después de analizar y reflexionar, argumenten los referentes de la fundamentación de la dinámica curricular institucional, en torno a:

#### 1. LA GESTIÓN DE LOS PROCESOS ADMINISTRATIVOS Y ORGANIZACIONALES

Según la estructura organizativa que el **equipo institucional** decidió asumir para emprender los procesos de transformación, cómo definen cada aspecto que da cuenta de lo que se genera institucionalmente, en lo referente a:

- Los procesos de participación a nivel interno y externo
- Los procesos de comunicación intra e interinstitucional
- Los procesos de articulación de las necesidades, intereses, problemas y soluciones (NIPs), que se brindan como estrategia institucional

CÓMO ESTAN DESARROLLÁNDOSE?	CÓMO SE PROYECTAN INCREMENTAR?

#### 2. LA GESTIÓN DE LOS PROCESOS RELACIONALES

Cuáles espacios y momentos son considerados para desarrollar red de relaciones entre los sujetos actores del acto educativo? El **equipo institucional** conceptualiza las siguientes relaciones sugeridas:

- Relación escuela-comunidad sectorial e institucional
- Relación escuela familia
- Relación directivo-docentes
- Relación directivo-alumnos
- Relación docentes-docentes
- Relación docentes-alumnos
- Relación alumnos-alumnos

CÓMO ESTAN DESARROLLÁNDOSE?	CÓMO SE PROYECTAN FORTALECER?

**CONTINUACION TALLER INSTITUCIONAL-2****3. LA GESTIÓN DE LOS PROCESOS DIDÁCTICOS**

- **Problema**  
 Cuáles situaciones de insatisfacción de la realidad socioeducativa han generado o generan, una necesidad de transformación?
  - En lo social
  - En la comunidad
  - En la institución
  - En el aula o grupo
  - En los alumnos
  
- **Objeto**  
 De qué forma , los procesos como parte de la realidad portadora del problema a resolver, han sido objeto de transformación en la institución educativa?
  - Los procesos administrativos
  - Los procesos organizacionales
  - Los procesos relacionales
  - Los procesos comunicacionales
  - Los procesos evaluativos
  - Los procesos de aprendizaje
  - Los procesos de enseñanza
  - Otros procesos
  
- **Sujetos**  
 En qué sentido, los sujetos como agentes y pacientes pedagógicos que se influyen y complementan mutuamente en sus múltiples acciones, se han considerado en la múltiples prácticas pedagógicas que se desarrollan en la institución?
  - Los alumnos
  - Los docentes
  - Los directivos
  - La familia
  - Otras instituciones
  - Otros sectores (productivos, económicos, sociales)
  - Los egresados
  
- **Objetivo**  
 Los objetivos como poseedores de ese carácter direccionador en el proceso formativo que se lleva a cabo en la institución, han sido considerados desde su perspectiva global? Defina cómo se desarrollan en cada una.
  - En los contenidos:
    - objetivos de contenidos académicos
    - objetivos de desarrollo de habilidades y competencias
    - objetivos de fomento de valores
  - En las dimensiones de un proceso formativo:
    - objetivos instructivos
    - objetivos educativos
    - objetivos desarrolladores de habilidades y competencias
  - En el desarrollo de actividades:
    - objetivos reproductivos
    - objetivos productivos
    - objetivos creativos
  - En la sistematicidad del conocimiento:
    - objetivos de tarea
    - objetivos de tema
    - objetivos de área
    - objetivos de asignatura
    - objetivos de disciplina
    - objetivos de grado
    - objetivos de nivel
  - Otros objetivos

**CONTINUACION TALLER INSTITUCIONAL-2**

- **Contenido**

De qué forma, los temas de los contenidos ofrecidos en la institución educativa se han integrado entre sí, formando un sistema articulado, sistemático y contextualizado?

Cómo se expresa esto en la lógica pedagógica:

- El sistema de contenidos que refleja el objeto de estudio en la institución?
- El sistema de habilidades que expresa los modos de actuación de los sujetos en formación?
- El sistema de valores que determina la significación de los conocimientos para esos sujetos que formamos?

- **Método**

Cuál es la vía o camino que el equipo institucional ha determinado cómo método a seguir?

Cuál es el orden, la secuencia, la lógica pedagógica, es decir, la organización más interna del proceso didáctico que se desarrolla en la institución?

Está orientado procesalmente por la sucesión de acciones y operaciones estratégicas que se relacionan sistemáticamente en los procesos:

- De la comunicación que desarrollan entre todos los sujetos.
- De la motivación
- De las actividades productivas y creativas que desarrollan los estudiantes
- De la evaluación
- De desarrollo de la formas de interacción en la enseñanza y el aprendizaje (alumno-alumno, maestro-alumno básicamente)
- De la utilización de los medios.

- **Resultado**

En la institución educativa en general y en el aula en particular, se considera el resultado del proceso y el resultado de producto esperado?

- En el resultado del proceso se consideran los encuentros internos y externos del proceso didáctico como tal?
- En el resultado del producto se consideran las transformaciones esperadas en los sujetos actores, es decir la comunidad:  
Sujetos en formación = alumnos  
Sujetos formadores = docentes  
Otros sujetos-actores = familia, grupos, instituciones, empresa...

CÓMO ESTAN DESARROLLÁNDOSE?	CÓMO SE PROYECTAN REORDENAR?



## Consideraciones Finales

Es innegable la idea de una nueva y diferente conceptualización del currículo, pues ligada a ella, está toda una ideología pedagógica de carácter renovador, de compromiso ético, de trabajo en equipo y con un verdadero sentido político y democrático de la educación.

Stenhouse define el currículo como "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".

En consecuencia, el currículo, solo puede concebirse como algo elástico y flexible y no como todavía lo perciben y practican en algunas instituciones educativas, algo estático, rígido, cerrado y preelaborado. En estos momentos, toda propuesta curricular se convierte en una hipótesis de trabajo sobre un gran compendio de experiencias educativas que pueden y deben ofrecerse en las instituciones educativas.

Ahora bien, como hipótesis entonces se somete a la prueba en la propia práctica y bajo un permanente juicio reflexivo y crítico de los sujetos-actores de ese proceso emprendido y compartido colegiadamente.

Entrevemos pues, una racionalidad que ha de guiarnos a la hora de determinar un currículo, con unos procesos, unos contenidos, unas dinámicas que no se circunscriben a la simple búsqueda o creencia en la receta, en la regla segura, sino que se apoya en aquellos procedimientos que el autor Schwab llama de "deliberación o de razonamiento práctico"; y la primera ayuda que deben prestar tales procedimientos es la de plantear los interrogantes que han de responderse y explicitar las posiciones desde las que se toman decisiones consensuadas y colegiadas.

## Bibliografía

- ANGULO José Felix, BLANCO Nieves. Teoría y desarrollo del currículum. Ediciones Aljibe. Malaga, 1994.
- AMAYA DE OCHOA, Graciela y otros. La escuela, el maestro y su formación. En: Colección documentos de la misión ciencia, educación y desarrollo, tomo 5, 1995.
- ARROYAVE GIRALDO, Dora Inés. Investigación educativa trascendental. Pedagogía'99. Resúmenes. Encuentro por la unidad de los educadores latinoamericanos. La Habana, Cuba. P. 629. 1999
- , Un método de estudio de caso, una posibilidad de transformación. Inédito, 2000
- , La didáctica como un sistema complejo. Inédito, 2000. Presentado en el I Congreso Internacional de Pensamiento Complejo. Universidad Externado de Colombia. Bogotá, noviembre 8, 9, 10 de 2000.
- , La transversalidad curricular, una concepción compleja. En Revista Fundación Universitaria Luis Amigó. Volumen 1 - Año 1 - # 1 P. 7-14. 1999
- , Hacia una nueva mirada en la formación de docentes. En Cintex. Revista # 7. Centro de Investigación Tecnológica y Extensión del Instituto Tecnológico Pascual Bravo. P. 11-18. 1998
- , Hacia la interpretación racional de múltiples realidades. En Fuentes, técnicas e instrumentos de recolección de información. Guía de estudio y trabajo. Especialización en gestión de procesos curriculares. Fundación universitaria Luis Amigó. 1998. Pagina 6-7
- , Hacia nuevas alternativas curriculares. En Egresado Amigoniano. Boletín # 5, Julio-Septiembre, 1998. Pagina 2.
- , Hacia nuevos planteamientos en el quehacer educativo. En Memorias del seminario: CULTURA, EDUCACION Y CURRÍCULO HACIA EL SIGLO XXI. Mayo de 1997. Auditorio FUNLAM-Medellín. P.153-156
- , HACIA UNA EDUCACIÓN EN Y PARA LA DIVERSIDAD. Guía de formación permanente para docentes y/o profesionales. Reconocida y aceptada como obra **Didáctico-Pedagógica** por el Comité de Evaluación de Obras de la Secretaria de Educación y Cultura del Departamento de Antioquia, mediante Resolución Número 10189 del 16 de Noviembre de 1999. Inédito. 1999.
- , HACIA UNA NUEVA ESCUELA, Una mirada integradora. Publicaciones FUNLAM, Medellín, 1998
- , DESDE UN PENSAMIENTO COMPLEJO: Un modelo didáctico para la formación de docentes. Inédito, 1999
- BONAFE MARTINEZ, Jaume. Proyectos curriculares y practica docente. Diada, Editora. 1997.

- BUSTAMANTE ZAMUDIO, Guillermo, PEREZ ABRIL, Mauricio. Evaluación escolar, ¿resultados o procesos?. Investigación, reflexión y análisis crítico. Mesa Redonda, Magisterio. Colombia, 1996.
- BUSTOS, Rosalía. Acerca de las enfermedades del currículo. Santiago. UNIV de Chile, s.f. (Mimeo)
- CAMPO V, Rafael y Mariluz RESTREPO. Un modelo de seminario para estudios de posgrado. 2 edición. Santafé de Bogotá F.E.I Universidad Javeriana. 1993.
- CARR, W. y KEMMIS, S. Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca. 1988
- CARR, Wilfred. Hacia una ciencia crítica de la educación. Editorial Laertes. Barcelona, 1990.
- DEWEY, John. Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación. Ediciones Morata, S.I. Madrid, 1998.
- DÍAZ B., Angel. Didáctica y Currículo. México Miramar. 1985
- DÍAZ, Mario. Los Modelos Pedagógicos y Una Caracterización de los Modelos Pedagógicos. En: Revista Educación y Cultura. 7 y 8 (1986) 45-49 y 63 – 66
- DURAN ACOSTA, José Antonio. El proyecto educativo institucional. Una alternativa para el desarrollo pedagógico-cultural. Mesa Redonda, Magisterio. Colombia, 1994.
- ELLIOT, John. La investigación-acción en educación. Ediciones Morata, S.A. Madrid. 1990.
- FLÓREZ, Rafael. Modelos Pedagógicos y Enseñanza de las Ciencias. En: Pedagogía y Verdad. Medellín SEDUCA, 1992
- GONZALEZ LUCINI, F. Temas Transversales y Educación en Valores. Madrid, Anaya/Alauda. 1993.
- , Areas Curriculares y Temas Transversales. Madrid, Anaya/Alauda. 1994.
- GUEDEZ, Víctor. El Proyecto Histórico Pedagógico. Barcelona. Kapeluz, 1985.
- , Educación y proyecto histórico-cultural. Fondo editorial. Vicerrectorado Académico Universidad Nacional Abierta.
- JUIF, Paul, LEGRAND, Louis. Grandes orientaciones de la pedagogía contemporánea. Narcea, Ediciones, Madrid, 1997
- KEMMIS, Stephen. El Currículo más allá de la Teoría de la Reproducción. Madrid. Morata. 1986
- KLINGBERG, Lothar. Introducción a la didáctica general. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1990.
- LEMKE, Donald. Pasos hacia un Currículo Flexible. UNESCO. Orelac de Chile. (Mimeo)
- LOPEZ JIMENEZ, Nelson Ernesto. Retos para la construcción curricular. De la certeza al paradigma de la incertidumbre creativa. Mesa Redonda, Magisterio. Colombia, 1996

- MAGENDZO, Abraham. Currículo y Cultura en América Latina. Santiago de Chile. Impresos S.A. 1991
- , Curriculum, educación para la democracia en la modernidad. Programa interdisciplinario de investigaciones en educación. Colombia, 1996.
- MEJÍA, Marco Raúl. Educación y Escuela en el Fin de Siglo. Bogotá. CINEP, 1995.
- , Refundación de la escuela y la educación. Conflicto de modernizadores, neoliberales, neoconservadores y críticos. CINEP, 1999.
- MELICH, Joan-Carles. Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana. Anthropos. Barcelona. 1994.
- MOCKUS, A. Presupuestos Filosóficos y Epistemológicos del currículo. Serie MORENO MORIMÓN, M. Los temas transversales: una enseñanza mirando hacia adelante. Madrid, Santillana-Aula XXI. 1993
- MULLER, Ingrid. La lucha por la cultura: la formación del maestro colombiano en una perspectiva internacional. Universidad Pedagógica Nacional, 1992.
- PORLAN, Rafael. Constructivismo y enseñanza de las ciencias. Editorial Diada, Sevilla, 1995
- PNUD. PROGRAMA DE NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO. Educación: La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano. TM. Editores, 1998.
- REVISTA COLOMBIANA DE EDUCACIÓN (Dedicada a Bernstein ) # 15. 1985
- REYZÁBAL, M.V. Y SANZ, A.I. Los Ejes Transversales. Aprendizaje para la vida. Escuela Española. Madrid. 1.995.
- RODRÍGUEZ ROJO, Martín. Transversalidad y Democracia. Revista Educación. 1996.
- , Martín. La Educación para la Paz y el Interculturismo como tema Transversal. Barcelona, Oikos-lau. 1995 (220 paginas)
- RUBIO, José Vicente. La pedagogía del caos. <http://www.colciencias.gov.co/redcom/PEDAGOGIA-CAOS.html>.
- SABATO, Ernesto. Apologías y rechazos. En: Educación y crisis del hombre. Seix Barral. Barcelona.
- SACRISTAN, Gimeno. El Currículo una Reflexión sobre la Práctica. Barcelona Morata, 1991.
- , El Currículo. Barcelona. Morata. 1991
- , Comprender y transformar la enseñanza. Ediciones Morata, 1996.
- , Poderes inestables en educación. Madrid. Ediciones Morata, 1998.
- SAVATER, Fernando. El valor de educar. Editorial Ariel, Barcelona, 1997.
- STENHOUSE, Lawrence. La investigación como base de la enseñanza. Ediciones Morata, S.L. Madrid, 1996.
- , Investigación y Desarrollo del Currículo. Madrid Morata, 1984
- , Investigación y desarrollo del curriculum. Ediciones Morata, S.A. Madrid. 1991
- TABA H. Elaboración del Currículo. Buenos Aires. Tríoquel. 1974

TEDESCO, Juan Carlos. Algunas hipótesis para una política de innovaciones educativas. P.60

TORRES JURGO. Globalización e interdisciplinariedad. El curriculum integrado. Ediciones Morata, Madrid, 1994.

TYLER, Ralph. Principios Básicos del Currículo. Buenos Aires. Troquel 1973.

VARGAS JIMENEZ, Antonio. El diseño curricular y las expectativas en el umbral del siglo XXI. Seminario Internacional de Filosofía de la Educación Superior. Universidad de Antioquia. 1996.

VASCO, Carlos E. Currículo, Pedagogía y Calidad de la Educación. Universidad Nacional. 1992

-----, Reflexiones sobre pedagogía y didáctica. Bogotá, U. Nacional, 1990.

ZULUAGA, Olga L. Objeto y método de la pedagogía. Universidad de Antioquia, Medellín, 1991.

-----, Pedagogía, didáctica y enseñanza. Revista Educación y Cultura # 14, Bogotá, 1988.

---

©2001. Dora Inés Arroyave Giraldo. [diarroyave@hotmail.com](mailto:diarroyave@hotmail.com)

Artículo reproducido con autorización del autor.