

34

EL CURRÍCULO EN EL ÁMBITO DE LA RENOVACIÓN. REFLEXIONES DESDE LA TEORÍA CURRICULAR

THE CURRICULUM IN THE AREA OF RENEWAL. REFLECTIONS FROM CURRICULAR THEORY

Dra. C. Maritza Cáceres Mesa¹
E-mail: mcaceres_mesa@yahoo.com

Dra. C. Coralía Pérez Maya¹
Dra. C. María Cruz Chong Barreiro¹

¹ Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Estados Unidos Mexicanos.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Cáceres Mesa, M., Pérez Maya, C., & Cruz Chong Barreiro, M. (2017). El currículo en el ámbito de la renovación. Reflexiones desde la teoría curricular. *Revista Conrado*, 13(59), 239-248. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La renovación del currículo está sujeto al papel que juega el docente sobre los modelos o enfoques curriculares, los cuales responden a tres visiones distintas que se tienden a poseer acerca de la enseñanza y de la docencia, se alude a ellos con el sobrenombre de enfoque “técnico”, “práctico” y “crítico”, de acuerdo a los presupuestos que le sirven de base. La construcción de los conocimientos desde el enfoque curricular crítico parte del análisis de problemas sociales, permite tomar la práctica como punto de partida en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje. De ello se derivan exigencias que deben ser atendidas al plantear la concepción didáctica, la toma decisiones o el desarrollo de la práctica.

Palabras clave:

Currículo, teoría curricular, enfoque técnico, enfoque práctico, enfoque crítico.

ABSTRACT

The renewal of the curriculum is subject to the role that the teacher plays on the curricular models or approaches, which respond to three different visions that tend to have about teaching and teaching, alluded to with the nickname of approach “ Technical “,” practical “and” critical “, according to the budgets that serve as the basis. The construction of knowledge from the critical curricular approach part of the analysis of social problems, allows to take practice as a starting point in the development of teaching and learning. This leads to demands that must be addressed when considering the didactic conception, decision making or the development of practice.

Keywords:

Curriculum, curricular theory, technical approach, practical approach, critical approach.

INTRODUCCIÓN

A la luz de las demandas educativas en la segunda década del siglo XXI, la sociedad reclama de la escuela procesos formativos que trasciendan en la formación de los estudiantes a lo largo de toda la vida. En este ámbito se considerado dialogar con un grupo de autores, cuyos conceptos, fundamentos y enfoques, se traducen en la renovación del currículo, donde el docente asuma una práctica curricular renovada, sustentada en situaciones-problemas (Zabala & Arnau, 2008).

Concebir el currículo en el ámbito de la renovación, supone que el docente asuma una práctica donde se diseñen ambientes de aprendizajes alineados a las demandas y necesidades de aprendizajes de todos los estudiantes.

DESARROLLO

Desde un pensamiento analítico de la práctica docente no podemos obviar la necesidad de concurrir a la reflexión teórico-práctica del currículo y de las teorías curriculares que lo sustentan, como base para la toma de posiciones a la hora de diseñar una propuesta curricular alineada a las exigencias de la formación integral de los estudiantes a partir de las exigencias sociales contemporáneas. En este sentido al revisar las aportaciones revisadas sobre la teoría curricular, tras haber realizado una serie de lecturas que condicionaron un diálogo reflexivo con diversos autores fueron recuperadas las principales ideas y hallazgos de mayor relevancia, que permitieron conformar una visión general del tema.

A partir de los primeros encuentros con la teoría curricular y las experiencias académicas en torno a ella,¹ comprendí que los temas y argumentos asociados al currículo, su teorización, su práctica e investigación, podían ser asumidos como una actividad propia y natural del ejercicio de la práctica docente, lo cual condiciona por parte del profesor una reflexión sistemática sobre ella, como condición esencial para poder comprenderla, transformarla y hacerla más profesional.

Las principales aportaciones de Stenhouse (1987); Sacristán (1988, 1992); Kemmis (1988); Elliot (1990); Grundy (1991); y Braga (1999), constituyeron los cimientos del pensamiento teórico que clarificaron el papel del docente en un contexto de la renovación de su práctica,

¹ En el año 1995, en la Universidad de Oviedo de España, como parte de mi formación doctoral inicié un proceso de análisis reflexivo sobre el currículo y las teorías curriculares, autores como Carr y Kemmis, Gimeno Sacristán, Félix Angulo, Jurjo Torres, José María Rozada, cautivaron el interés por tema y tuvieron mucho que ver en cómo se ha concebido el mismo en una práctica docente renovada.

como única una oportunidad para contribuir al perfeccionamiento de la enseñanza desde una perspectiva teórica, práctica e investigativa; en tal sentido si el currículo constituye un eslabón intermedio entre la sociedad y la escuela, las funciones del profesor en este contexto los convierten en modeladores del proceso de escolarización. Todo ello condicionó clarificar el papel de los profesores en el currículo, y plantearse alternativas de desarrollo, significa cuestionar la función de los mismos en dicho proceso (Sacristán, 1988).

Para explicitar un grupo de ideas en torno al concepto de currículo en el ámbito de la renovación, es importante resaltar que su estudio no puede hacerse más que considerando éste como un producto histórico y social que cambia (como todas las construcciones sociales) como varían las circunstancias, como son reformuladas las ideas y los ideales, como cambia el orden de los discursos y la ordenación de la vida social en general.

Es muy importante y oportuno hacer una pequeña reflexión sobre el término currículo, derivado de su homólogo latín “curriculum” que significa carrera, corrida, también del verbo currere, correr, recorrer, rodar, además significa una pista circular de atletismo (Kemmis, 1988). Este significado nos sugiere la idea de un camino, dirección, de intencionalidad en la dirección de esa carrera; implica que existe un inicio y una meta a la que dirigirse. Incluso este significado etimológico nos recuerda las visiones vulgares que miran a la escuela y al período de escolarización como una carrera, como unos cursos que vamos recorriendo sucesivamente hasta llegar a la meta, como un ciclo, paso a paso, para lograr una finalidad, la obtención de alguna titulación o diploma.

El término currículo, de uso tan frecuente en la pedagogía mexicana actual, tiene sin embargo una corta vida. Es un vocablo bastante moderno ya que su primer registro data del siglo XIX, en concreto de 1833, de acuerdo a lo que especifica el Oxford English Dictionary. Durante la Edad Media se utilizaron términos como studium, ordo, ratio, fórmula e institutio para referirse a la secuencia en los estudios. En el siglo XVI y XVII se empleó el término currículo para referirse a un proceso o secuencia temporal que se repetía todos los años. El término currículo de alguna manera incorporaba ambos significados indicando un ciclo completo y una secuencia ordenada de estudios. En algunos países de América Latina, dentro de ellos en México se utilizó el término “plan de estudios” en un sentido algo más restringido para referirse a los estudios incluidos en cada programa; carrera, diplomado, especialidad, sustituyendo al término “currículo”. Este vocablo en América Latina comienza a ser utilizado frecuentemente a partir de 1990, por lo que podemos

plantear que dicho término es relativamente novedoso en el contexto de la nomenclatura didáctica mexicana, pese a lo cual ha tenido una gran aceptación.

Al tratar de acercarnos al concepto de currículum no podemos olvidar que es una realidad histórica, y que como tal ha sufrido una evolución en su práctica y en la forma de concebirlo. De hecho es un campo propicio a la crítica, por lo que no se puede hablar de un concepto acabado, y absoluto de currículum; a lo sumo podemos hablar de opiniones más o menos justificadas que no llegan a ofrecer una definición de la naturaleza del mismo en toda su amplitud.

En este sentido recurrir a dicho concepto puede ser un camino de inicio para las reflexiones en este ámbito. Sin duda el análisis de estas definiciones y el contexto donde se desarrollaron constituyen una aportación para conocer su evolución, sin embargo, es una aportación limitada porque en muchos casos resultan aclaraciones ambiguas, que pueden dificultar la profundización necesaria para su interpretación en la práctica profesional.

Los fundamentos del currículum ocupan un lugar destacado en el campo de la educación, no obstante el concepto del mismo es muy relativo, donde cada autor ajusta su definición en vinculación con su campo de acción. Podemos conseguir tantas definiciones como escritos encontremos sobre él, pues en cierto sentido la bibliografía consultada así lo ha demostrado. Es un concepto diverso y en general alude al conjunto de actividades que se desarrollan en la práctica, para facilitar su comprensión veamos algunas definiciones ordenadas cronológicamente que en alguna medida tratan de definir el currículum:

- *“Básicamente el currículum es lo que ocurre a los niños en la escuela como consecuencia de la actuación de los profesores. Incluye todas las experiencias de los niños por las que la escuela debe aceptar responsabilidades”.* (Tyler, 1949, p.34)
- *“Un programa de conocimientos verdaderos, válidos y esenciales, que se transmiten sistemáticamente en la escuela, para desarrollar la mente y entrenar la inteligencia”.* (Bestor, 1958, p. 66)
- *“Es el esfuerzo conjunto y planificado de toda escuela, destinado a conducir el aprendizaje de los alumnos hacia el resultado de aprendizaje predeterminado”.* (Inlow, 1966, p. 105)
- *“El currículum estaría constituido por todas las oportunidades de aprendizaje que proporcione la escuela”.* (Sylor & Alexander, 1966, p. 54)
- *“Por currículum entendemos las experiencias planificadas que se ofrecen al alumno bajo la tutela de la escuela”.* (Wheeler, 1967, p. 73)
- *“La suma de las experiencias que los alumnos realizan mientras trabajan bajo la supervisión de la escuela”.* (Johnson, 1970, p. 85)
- *“El currículum como conjunto de responsabilidades de la escuela para promover una serie de experiencias, sean estas las que proporciona consciente e intencionalmente”.* (Rule, 1973, p. 118)
- *“Es el conjunto de experiencias guiadas de aprendizaje y los resultados que se pretende lograr, formulados a través de una reconstrucción sistemática del conocimiento y la experiencia, bajo el auspicio de la escuela, y referidos al desarrollo continuado e intencionado del aprendiz en sus competencias personales y sociales”.* (Tanner & Tanner, 1975, p. 76)
- *“Conjunto de experiencias educativas programadas por la escuela en función de sus objetivos y vividas por el alumno bajo la responsabilidad de los maestros”.* (Nassif, 1980, p. 47)
- *“Hablar de programación curricular significa referirse no al sistema hipotético de aquello que podría suceder en una escuela, sino al conjunto efectivo de las actividades que se decide hacer en una escuela, esto es, a la vida de la escuela en su desarrollo real y efectivo”.* (Scurati, 1982, p. 43)
- *“Un currículum es un proyecto global integrado y flexible que deberá proporcionar directa o indirectamente bases o principios para planificar, evaluar y justificar el proyecto educativo, es una propuesta integrada y coherente que no especifica más que principios generales para orientar la práctica en la escuela”.* (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 1983, p. 71)
- *“Desde la restrictiva alusión al currículum, como un programa estructurado de contenidos disciplinares, hasta su laxa consideración como el conjunto de toda experiencia que tiene el niño bajo la tutela de la escuela, hay un espacio demasiado amplio que favorece el caos y la confusión”.* (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1983:191).
- *“Proyecto flexible, general, vertebrado en torno a principios que hay que modelar en situaciones concreta en la escuela. El currículum más que la presentación selectiva del conocimiento, más que un plan tecnológico altamente estructurado, se concibe hoy como un marco en el que hay que resolver los problemas concretos que se plantean en situaciones puntuales y también concretas”.* (Gimeno, 1984, p. 109)
- *“Conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc; que se considera importante trabajar en la escuela años tras años. Y por supuesto la razón de cada una de esas opciones”.* (Zabalza, 1987, p. 37)

- *“Entendemos por currículum el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución”;* (Coll, 1987, p. 33)
- *“El currículum de las escuelas de una sociedad constituye una parte integrante de su cultura. Para comprender el significado de cualquier conjunto de prácticas curriculares, han de considerarse tanto en cuanto a elementos que surgen a partir de un conjunto de circunstancias históricas, como en calidad de reflejo de un determinado medio social”;* (Grundy, 1991, p. 76)

En la actualidad es tal el estado de saturación de diversidad terminológica y conceptual, que muchos autores consideran que ha llegado el momento de hacer un estudio profundo en esta dirección y llegar a un acuerdo consensado. En tal sentido a partir de los criterios de los autores antes referidos, hemos considerado oportuno señalar las reflexiones siguientes:

- El concepto de currículum ha ido ampliándose progresivamente y adquiriendo nuevos contenidos y diferentes acepciones en función de la postura teórica de que parten los diferentes autores que lo estudian y desarrollan.
- Una u otra forma de entender el término currículum y sus contenidos, por diferentes autores, depende de la capacidad que tengan en responder a las exigencias prácticas y críticas teóricas que origina el campo de la enseñanza, sobre la base de su experiencia en la práctica pedagógica.
- De todas las definiciones que anteriormente relacionamos hemos resumido a nuestro juicio los aspectos más significativos contenidos en ellas; se enfatiza que el currículum constituye un micromedio para el desarrollo de los saberes y habilidades básicas suficientes que favorezcan la investigación deliberativa en el contexto de la escuela; por lo que la escuela es el espacio donde interactúa el profesor con el currículum; cuyo intercambio promueve el desarrollo profesional. Estas aportaciones consideran el currículum como un plan de intenciones que conduce el aprendizaje de los alumnos en su sentido más restringido, y en su sentido más amplio consideran todos los elementos relacionados con la educación formal; como concepciones curriculares alternativas. El papel del profesor en el currículum constituye una expresión de los límites, cauces, funciones, modos de organización, que desde el punto de vista profesional, lleva implícito el papel de los mismos en el proceso de cómo enseñar a aprender.

Analizando todos estos postulados sobre el currículum nos preguntamos: ¿Qué papel juega el currículum en el desarrollo profesional?, ¿Qué elementos incluye?, ¿Qué

es el currículum?. Realmente encontramos respuestas diferentes ya que éstas reflejan la visión de un autor concreto en un momento histórico determinado, en estrecha vinculación con su práctica diaria en la escuela, pues no se destaca y valora ningún aspecto diferente del que se ha manejado tradicionalmente por los profesores como: objetivos, contenido, métodos y evaluación. A nuestro juicio lo más importante es la interacción y materialización de los mismos en la práctica educativa en la escuela, teniendo ésta la responsabilidad de desvelar en qué términos se relacionan el profesor y el currículum, como modelo alternativo al desarrollo profesional en la escuela.

A nivel más concreto, la semántica curricular ha ido centrándose en una serie de componentes generalmente presentes en la mayoría de los autores, los cuales resumimos a continuación a través de tres reflexiones parciales:

1. El currículum como normativa oficial sobre la estructuración de los estudios a realizar por los alumnos en los diferentes niveles de enseñanza. Se recoge aquí la idea del papel del profesor en la organización de los estudios, donde se integra el marco general de preinscripciones y orientaciones que legitiman el quehacer didáctico en la práctica de la enseñanza. Aspectos curriculares como la planificación educativa, el diseño y evaluación de programas, pertenecen a este espacio de definición de currículum, cuyo eje estructural está en la planificación a nivel de sistema educativo. El margen de autonomía de los docentes queda limitado.
2. El currículum como conjunto de oportunidades de aprendizaje que se pretende ofrecer a los alumnos. Desde esta perspectiva el currículum recoge y especifica (con un grado de concreción que variará de unos planteamientos teóricos a otros, desde las modalidades más conductistas que propugnan la especificación de los resultados pretendidos en términos de conductas observables) lo que se pretende hacer, en una situación dada de enseñanza para alcanzar ciertos propósitos formativos. En este caso no se trata ya de marcos generales sino de procesos concretos y referidos a situaciones concretas. La palabra clave es diseño: proyectar, desde unos determinados supuestos de partida, las metas que se desean lograr y los pasos que se van a dar para alcanzarlas. Aspectos curriculares como la relación profesor-alumno, la determinación de los objetivos de aprendizaje, la selección y organización de los contenidos, la previsión de las actividades a realizar o experiencias a ofertar a los alumnos, el diseño y manejo de materiales didácticos, la evaluación de resultados, etc; forman los ejes de organización del currículum. Todo ello define un equilibrio que delimita las posibilidades de participación real de los docentes.

3. El currículum como ámbito de experiencias y campo de estudio; Inicialmente el currículum se refiere al conjunto de experiencias, planificadas o no, que tienen lugar en los centros educativos como posibilidad de aprendizaje del alumnado. Conviene, diferenciar entre el currículum como marco teórico para entender la realidad educativa, y como un ámbito o fenómeno de esa realidad. En principio, bien podríamos convenir con Elliot (1979), que el currículum es *“una serie de eventos planificados cuya intencionalidad es lograr consecuencias educativas para uno o más estudiantes”*. Una perspectiva tradicional acentúa el carácter de plan (con elementos como objetivos, contenidos, metodología y evaluación), frente a –a una mirada diferente– un enfoque que destaca las experiencias vividas en el proceso educativo, en coherencia con el perfil del egresado. De modo general, el currículum se refiere a todo el ámbito de experiencias, de fenómenos educativos y de problemas prácticos, donde el profesorado ejerce su práctica profesional y el alumnado vive intensamente su experiencia escolar.
4. El currículum como proceso educativo que se está desarrollando por parte de profesores y alumnos en un contexto particular de enseñanza. Esta idea de currículum trata de superar la desconexión y frecuente ruptura entre las previsiones (lo que se programa, lo que se pretende hacer, etc) y lo que realmente se hace: hay un currículum formal (nominal, teórico) y un currículum real (lo que profesores y alumnos hacen en clase al margen de qué fuera lo que estaba previsto o se debería hacer). La cuestión fundamental estriba no en lo que el currículum formal es, sino en cómo se usa. Nociones como contexto de desarrollo curricular, dinámica idiográfica del aula y equifinalidad de los procesos instructivos, ecología curricular, principios de procedimiento (por contraposición a predeterminación de resultados a alcanzar), currículum oculto, etc; constituyen los ejes organizados de esta reflexión, en este caso un currículum basado en la investigación sistemática del profesorado. El equilibrio de estos elementos desencadenan ámbitos de autonomía profesional que promueven la formación sistemática del profesorado desde su práctica pedagógica en el aula.

Si el concepto de currículum tiene un significado histórico, la historia del mismo está por hacer ya que cada día la realidad de las aulas la enriquece aunque hay informes históricos que son útiles en varios sentidos, como señala Estebaranz (1994):

1. “Proporcionan una amplia perspectiva sobre el currículum porque aportan alguna comprensión sobre cómo se ha enseñado el currículum en un momento histórico pero también por qué y por quién.

2. Facilitan la comprensión de las complejas relaciones entre presente, pasado y futuro, lo que puede servir para tomar decisiones en el presente e informar nuestros propósitos para el futuro.
3. Proporcionan detalles sobre los procesos humanos y las motivaciones que están detrás de las estructuras formales de las materias escolares y sus horarios.
4. Facilitan la valoración de los modelos actuales de currículum, ya que como dice Tanner (1982), el desarrollo del conocimiento en el campo del currículum es incrementar y nosotros necesitamos comprender la evolución histórica del currículum para poder apreciar lo que hemos logrado en la actualidad”.

Finalmente consideramos todo este análisis y reflexión de gran valor teórico-práctico, lo cual nos ha permitido considerar al currículum, como un proyecto abierto, flexible, condicionado a la búsqueda de vías, formas, sistemas de enseñanza que favorezcan el desarrollo de estrategias intelectuales, métodos, habilidades que permitan al individuo de manera independiente, orientarse y resolver los problemas de la vida. Sobre él se construye y define un *campo de estudio* disciplinar, que ha dado lugar a la teoría del currículum, como un cuerpo teórico de reflexión, con una variada historia.

Así mismo podemos analizar el currículum cómo una práctica y todos los que la participan en ella son, por lo mismo, sujetos activos en su constitución, donde el propio currículum retroalimenta la formación continua del profesorado, es una propuesta integrada y coherente que favorece la reflexión sistemática en la práctica educativa. Plantear la configuración de un determinado papel de los profesores en el currículum, supone una renovación pedagógica como adquisición de mayores espacios de intervención, promoviendo el desarrollo de competencias profesionales.

El papel del profesorado en los diferentes enfoques curriculares.

El enfoque técnico.

El modelo técnico está orientado al producto, sobre la base de intenciones bien determinadas y previamente establecidas, es decir, está preocupado por los resultados de aprendizaje deseados en los estudiantes.

En este tipo de diseño, el currículum es entendido como un plan de instrucción en el que se explicitan los objetivos de aprendizaje y las estrategias de acción que debe seguir el profesor para conseguir los resultados esperados. El profesor es considerado un ingeniero, un técnico que pone en marcha el currículum para conseguir

los objetivos fijados socialmente, por lo que su papel es esencialmente reproductivo.

Podemos considerar dos momentos muy significativos en el diseño y desarrollo del currículum, ya que es un proceso pensado por especialistas en la materia y puesto en práctica por los profesores en las aulas, existiendo un hiato entre los mismos, que desencadena una gran responsabilidad en los docentes en la puesta en práctica de ese producto diseñado.

El desarrollo curricular se convierte en un mero proceso de aplicación o puesta en práctica, quedando la toma de decisiones curriculares en manos de los diseñadores o expertos de la educación. Este modelo de desarrollo curricular asume una relación jerárquica entre teoría y práctica. La teoría determina cómo actuar, el profesor intenta desarrollar una receta elaborada por otros y se asume la concepción del profesor como mero técnico que aplica planes o proyectos elaborados fuera del ámbito de su ejercicio profesional, asume esquemas tecnocráticos de la enseñanza, en los que todo se plantea, incluso la actuación docente, como un medio para lograr fines impuestos desde fuera del ámbito donde se desarrollan los procesos educativos.

Existe una fuerte tendencia al control, que se manifiesta en el marcado interés por dirigir el ambiente de aprendizaje y al aprendiz con el objeto de alcanzar las intenciones planificadas, no dejando nada a la creatividad, a la sorpresa, al camino que se pueda ir descubriendo, a la creatividad e iniciativa personal. Es significativo resaltar como desde esta perspectiva el profesor es considerado como un aplicador de técnicas, su tarea en la práctica se resuelve recurriendo a teorías y técnicas científicas.

El enfoque práctico.

La racionalidad en la que se pueden situar los enfoques prácticos resulta más confusa a nuestro juicio que la expuesta para los enfoques técnicos, los cuales se encuadran en la racionalidad positivista tanto en su vertiente epistemológica como sociológica. Sin embargo, la forma general de pensamiento dentro de la que pudiéramos situar a los enfoques prácticos suele definir sus prácticas y concepciones por contraposición a los enfoques técnicos. Este enfoque a diferencia del técnico, considera el desarrollo del currículum sobre una base cualitativa.

En el diseño curricular práctico, a diferencia del técnico, su interés está centrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje y no en el producto, aprendizaje basado en una interacción adecuada entre sus participantes, profesores y estudiantes. Desde esta posición al profesor le interesa no solo el cómo, sino también el qué, y sobre todo

los por qué y para qué, condición que genera ambientes de aprendizajes caracterizados por situaciones didácticas que exijan la aplicación de los conocimientos y su movilización ante problemas diversos.

Decir que el currículum pertenece al ámbito de lo práctico es, en un nivel, afirmar que pertenece al campo de la interacción humana y que está relacionado con la interacción entre profesor y alumno, es decir la interacción entre sus participantes. En este contexto la preocupación fundamental del profesor está centrada en el aprendizaje teniendo como núcleo principal la construcción del significado del alumno como sujeto activo de dicho proceso, por lo que se requiere orientar al alumno hacia la comprensión del medio que le rodea, de forma tal que pueda interactuar con él, como necesidad vital de la especie humana de vivir en el mundo formando parte de él, y no compitiendo con el ambiente para sobrevivir (Grundy, 1991).

La interacción no consiste en una acción sobre un ambiente previamente objetivado (o sea, considerado como objeto), se trata de la acción con el ambiente (orgánico o humano), considerado como sujeto en la interacción. Esto es lo que quiere decir Habermas cuando plantea que el acceso a los hechos se consigue mediante la comprensión del significado, no por observación. Debemos destacar que ese conocimiento subjetivo que se genera no tiene por qué considerarse erróneo, la validez de los mismos depende del consenso para la interpretación del significado.

Schwab (1978), reacciona frente al modo de planificar centrado en los resultados y considera que la función del diseño es deliberar sobre los principios guía de la acción, que tienen lugar en el contexto de una particular situación. Lo denomina modelo práctico. El punto de partida es que a menudo no se conoce exactamente cuál es el problema ante el que nos encontramos, y por eso hay que aproximarse al caso, y será el grupo de profesores implicados en el desarrollo curricular el mejor equipado para diagnosticar y resolver los problemas del currículum.

De hecho él ha encontrado cuatro categorías fundamentales que aglutinan las preocupaciones al diseñar el currículum: el alumno, el profesor, el entorno y la materia de enseñanza y aprendizaje, todo ello en relación con el contexto social concreto.

El diseño y desarrollo del currículum no se puede disociar ni conceptualmente, ni en el tiempo, ni en cuanto a los agentes encargados de los mismos. La evaluación curricular debe ser fundamentalmente cualitativa, cuya génesis permite comprender y transformar la práctica docente en función de las demandas y necesidades de sus

protagonistas; estudiantes y docentes. El currículum ha de ser constantemente evaluado, investigado, permitiendo que el profesor aprenda y mejore su práctica a través de la reflexión sobre la misma, por lo que la formación del profesorado estará orientada en desarrollar la capacidad de reflexión docente en situaciones difíciles, a la luz de los valores e ideales educativos que la inspiran. La práctica educativa es fuente de conocimiento y el único investigador válido en este campo es el propio docente.

El enfoque curricular crítico.

El diseño curricular crítico tiene muchos puntos de contacto con el práctico al considerar al docente como el único investigador válido de su propia práctica, surgiendo la investigación-acción como planteamiento alternativo en la mejora del proceso educativo (Elliott, 1991).

Se ha venido defendiendo la existencia de un enfoque sobre el currículum y la educación que va más allá de lo que permite el enfoque práctico: se trata de la perspectiva crítica (Carr y Kemmis, 1988; Carr, 1990; Grundy, 1991; Kemmis, 1988; Popkewitz, 1988).

Desde la concepción curricular crítica los postulados que se defienden son incompatibles con el interés técnico, pero compatibles con el práctico, ya que en cierta medida es un desarrollo de éste, donde los profesores y alumnos aprenden de su propia práctica (Braga 1995), indagan y reflexionan sobre las problemáticas del contexto, en particular sobre situaciones cercanas a su vida. El currículum está dirigido a la construcción conjunta del conocimiento entre los participantes activos del mismo a través de la praxis, con una explícita orientación a la transformación e innovación de la práctica, en la que la acción y la reflexión, la teoría y la práctica, se unifican en un proceso dialéctico. La pedagogía crítica busca enfrentar a estudiantes y docentes a los problemas de la realidad objetiva en la que vive y se desarrollan; por lo que la fuente fundamental para la selección de los contenidos es la propia realidad social en estrecho vínculo con la comunidad donde se encuentra ubicada la escuela. La acción crítica es la praxis, que se mueve entre la reflexión y la acción (Freire, 1979). Por lo que los contenidos definidos en la organización y estructura curricular, constituyen el medio para trascender en la activación de los procesos cognitivos y consolidar el desarrollo de un pensamiento crítico, analítico y reflexivo en los estudiantes en coherencia con las exigencias sociales turbulentas en las que se vive.

Sin duda esta concepción curricular implica la integración colaborativa de docentes, padres, estudiantes e investigadores en el proceso de reflexión y transformación

colectiva donde las relaciones jerárquicas se diluyan en favor de la cooperación y la transformación de las condiciones que limitan o restringen la autonomía individual o colectiva de pensamiento y acción. Los profesores se preocupan desde un inicio en desvelar cuáles son las condiciones institucionales que dificultarán o facilitarán su labor, en fin los límites y las posibilidades.

Así pues al considerar la práctica como vía de formación y entender que en ella se aprende mediante la reflexión, proponemos concebir como momentos los siguientes:

5. Asumir críticamente la práctica: Esto supone que como actividad de formación profesional se deba interrogar y analizar cada uno de los aspectos que nos ofrece las diferentes ciencias de una manera global identificando qué puede ser cambiado y porqué. Este es un momento para estimular de manera empírica la búsqueda de las ideas para su solución.
6. Análisis en contraste con la teoría: Implica ir a la búsqueda y confrontación de los aspectos teóricos estudiados con la práctica que desempeña cada estudiante cuestionando, interrogando a una y a otra a la luz de la experiencia y el conocimiento científico. Tal posición advierte la necesidad, incluso, de no presentar de manera absoluta los conocimientos y hacer más énfasis en la dinámica y naturaleza de la actividad pedagógica y la exigencia de estudiar cada situación desde las características y condiciones en que ella tiene lugar lo cual demanda del docente, flexibilidad, persistencia y creatividad
7. Reflexión indagadora: Esta etapa asociada a la investigación implica la selección de un problema o aspecto de la experiencia profesional de cada estudiante en formación para su exploración a través de técnicas y métodos, la elaboración de alternativas de mejora o cambio y su introducción en el aula, para luego valorar los resultados e ir a la reconceptualización de la práctica desde esta perspectiva. Sería prudente organizar los programas, a partir de la ejercitación de las fases de la reflexión indagadora o a partir de la introducción de investigaciones que se avienen a la situación pedagógica seleccionada. Además se considera que éste puede ser un momento oportuno para que el estudiante determine y comience a elaborar su proyecto de investigación.
8. Reflexión cooperativa. Esta etapa o momento se adentra más en el debate y la toma de posiciones colectivas acerca de un problema, las situaciones educativas o la propia actuación profesional de manera que los profesores, de acuerdo a los intereses o la identificación con un problema o tema específico deben organizar grupos de estudiantes para plantearse cómo transformar dicha situación, qué conceptos asumir y luego aplicarlos en la práctica e ir de nuevo

a la discusión y debate para nuevamente introducir los resultados del análisis.

9. Auto evaluación del desarrollo profesional. Este momento es definido específicamente con la finalidad de profesionalizar a través del análisis de las actividades de la práctica o de la formación inicial que han influido en su profesionalización y los aspectos que aún no ha logrado en su desarrollo. La instauración de esta vía en la actuación profesional, a través de la ejercitación permitirá que el estudiante comience a valorar la importancia que tiene la evaluación en la determinación de sus necesidades en el desarrollo profesional.

La credibilidad del conocimiento educativo también está condicionada a su capacidad para mediar en la relación teoría-práctica-investigación, donde el profesorado juega un papel protagónico en la toma de decisiones académicas, por los desafíos que representa ante la organización de situaciones didácticas problematizadoras que reflejen las contradicciones del contexto social y/o profesional, en el ámbito de la funcionabilidad de los saberes.

CONCLUSIONES

Sobre la base del análisis anteriormente realizado, a nuestro juicio consideramos el currículum como la práctica en acción, donde se den respuestas durante su desarrollo a todas las interrogantes que de una manera u otra puedan surgir por parte de quien lo desarrolla, ya sean profesores o alumnos, donde se establezcan vínculos muy fuertes de sus integrantes activos con la comunidad escolar con vistas a una transformación cualitativa de sus integrantes y de ésta.

El origen del currículum como campo de estudio e investigación no es fruto de un interés meramente académico, sino de una necesidad social y educativa en materia de enseñanza, pues analiza las diferentes formas de trabajo del profesorado y otras personas relacionadas con la educación y las escuelas, valorando el sentido de las prácticas educativas en el contexto social.

Una concepción curricular de estas características nos lleva a un perfil profesional para el que ha trabajado durante largos años las universidades en función de consolidar indicadores de calidad educativa, en la formación de sus estudiantes, que avancen en la sistematización y profundización de los conocimientos de su práctica y de los elementos y procesos más o menos complejos que en ella intervienen, de modo que las decisiones que forzosamente han de tomar sean cada vez más conscientes y estén cada vez más fundamentadas, en una palabra profesionales que se apropien de su trabajo en el camino entre la práctica y la teoría educativa, como sujetos autónomos e independientes, capacitados para movilizar sus

saberes y dar respuesta a situaciones complejas de la vida, profesión y contexto social.

Desarrolla esta noción una referencia de profesional amplio, integral, competente que a nuestro juicio, se ajusta a una dinámica de trabajo, de una parte, similar al modelo cíclico o de espiral de Kemmis (Planificar-Actuar-Observar-Reflexionar). Es decir, profesionales que lleven a cabo una adecuada investigación, un desarrollo apropiado del currículum por sí mismos y carguen con la responsabilidad de probar sus concepciones sobre la base de su propia práctica, estos supuestos se adscriben al campo de la renovación curricular.

A pesar de la numerosa literatura psicológica, pedagógica y metodológica que se posee y de los diferentes materiales didácticos en los cuales se alerta al profesorado contemporáneo de la necesidad de elevar de modo significativo el papel de preparación de los alumnos, todavía los profesores universitarios se preocupan por ¿Cómo hacer lo que le dicen que hagan?. Consideran y aplican las actividades propuestas por los expertos que han diseñado el programa; sin tener en cuenta que el mayor tiempo de clase debe rellenarse básicamente de actividades de aprendizajes problematizadoras, sobre la base de un adecuado análisis didáctico, bajo una forma de interacción entre profesores y alumnos, pues los profesores no están llamados a manejar variables aisladas sino a saber planificar, desenvolverse y guiar situaciones complejas de aprendizaje.

A partir de un planteamiento curricular con estas características, el alumno se transforma como sujeto activo y responsable de su aprendizaje, el profesor asume un carácter creativo y responsable de su práctica pedagógica, y la escuela y las actividades que en ella se llevan a cabo constituyen contextos de aprendizajes diversos, que exigen del profesor la transformación renovada de su práctica.

El papel del profesor como agente que promueve la renovación curricular desde la perspectiva investigativa, condiciona su desarrollo profesional en el contexto de las actividades de enseñanza y aprendizaje; donde la reflexión individual-colectiva en el ámbito del trabajo colegiado, potencia la comprensión de los componentes básicos que impactan en la formación integral de los estudiantes.

La práctica educativa aporta experiencias que por estar relacionadas siempre con lo cotidiano del quehacer de estudiantes y profesores, permite reflexionar sobre la multidireccionalidad de los ámbitos comprometidos en dicho proceso. De ahí, que un análisis del fenómeno educativo en todas sus dimensiones, nos permita revelar su naturaleza y esencia.

Nuestro referente, como posible tránsito al diseño curricular de la escuela contemporánea, lo encontramos en la teoría curricular iniciada por Stenhouse, donde se delimita una concepción renovada, abierta a la discusión crítica de los participantes.; concepción de proceso en la cual la responsabilidad recae sobre los profesores y alumnos, para de esta forma evitar la contradicción vigente entre las ideas y aspiraciones (teorías) y los intentos por hacerlas operativas (la práctica curricular), considerando al profesor como un investigador de su propia práctica; donde se transforman las acciones educativas en procesos reales de enseñanza y aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angulo, J., & Blanco, N. (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Granada: Aljibe.
- Braga Blanco, G. M. (1999). *Proyecto Docente de Diseño, desarrollo e Innovación del currículo*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Cascante, C. (1995). *Proyecto docente de Didáctica General*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, S.A.
- Carr, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Diada S.L.
- Carretero, M. (1996). Reflexión sobre el debate curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 117, 22-25.
- Cohen, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Contreras, J. (1994). El currículum como formación. En F. Angulo, *Teoría y desarrollo del currículo*. (31-41). Málaga: Aljibe.
- Contreras, J. (1997). La autonomía del profesorado. Barcelona: Morata.
- Castells, M. (2000). La era de la información. Madrid: Alianza.
- Díaz De Miguel, M. (1993). *Evaluación y desarrollo profesional docente*. Oviedo: KRK.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Escudero, M. (1998). La formación permanente del profesorado. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Estebanz, A. (1994). Didáctica e Innovación curricular. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Estebanz, A., et al. (2001). Planificación y construcción del cambio en la enseñanza secundaria. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Fullan, M., et al. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octoedro.
- García, M. (1992). *La investigación sobre la formación del profesorado*. Madrid: Cincel.
- Gimeno, J. (1988a). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Anaya.
- Gimeno, J. (1988b). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J., & Pérez, A. (1989). *La enseñanza su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Gimeno, J., & Pérez, A. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gómez, A. L. (2001). Tradiciones curriculares, innovación educativa y función social conservadora del conocimiento escolar: la primacía de los temas sobre los problemas. Ciclo de conferencias y tertulias sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales. Asturias.
- González Rey, F. (1995) *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Goodson, L. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Morata.
- Hargraves, A (1996) *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Imbernón, F., & Ferreres, V. (1999). *Formación y actualización de la función docente*. Madrid: Síntesis.
- Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S., & Mctaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Listón, D. P., & Zeichner, K.M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Lowy, T. (1999). El énfasis en lo cultural. La paradoja de priorizar el desarrollo a los fenómenos que lo producen. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 185-200.

- Lundgren, U. P. (1992). Teoría *del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Mainer, J. (2001). Innovación, conocimiento escolar y didáctica crítica de las ciencias sociales". *Con-ciencia social* 5. Sevilla: Díada.
- Pérez Gómez, A. (1993a). Currículum y Escolarización. *Signos*, (8,9), 42-53.
- Pérez Gómez, A. (1993b). La formación de un intelectual comprometido. *Signos*, (8,9), 19-24.
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata. S.L.
- Popkewitz, T. S. (2003). *Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre el conocimiento de la escolarización*. Barcelona: Pomares.
- Rodríguez, E. (2001). Acción docente efectiva y mejoramiento profesional del profesor. *Revista Tecnología Educativa*, 12, 17-22.
- Ruiz Olabuenaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao:Universidad de Deusto.
- Ruiz, M. (2000) *Enfoque integral del currículum para la formación de un profesional competente*. México: IPN.
- Santos Guerra, M. A. (1996). La profesionalización docente ante el cambio educativo. En B. Zufiaurre, Comprensividad, desarrollo productivo y justicia social. (131-168). Barcelona: Icaria.
- Schón, D. A. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós. MEC.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- T Torres Santomé, J. (1994). Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado. Madrid: Morata.
- Woods, P. (1992). *La Escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Zeichner, K. M. (1987). Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 282, 161-190.
- Zeichner, K. M. (1993). El maestro como profesional reflexivo." Cuadernos de Pedagogía, 220, 44-49.