

El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión

*The curriculum: Approaching
perspectives to its
comprehension*

Margarita Osorio Villegas

zona próxima

Revista del Instituto de
Estudios en Educación y
del Instituto de Idiomas
Universidad del Norte
n° 26, enero-junio, 2017
ISSN 2145-9444 (electrónica)

<http://dx.doi.org/10.14482/zp.22.5832>



La Cinta Rosa
RAFAEL BARÓN HERAZO

MARGARITA OSORIO VILLEGAS

Magister en Educación, Universidad de Antioquia,
Licenciada en Educación, Universidad Pontificia Bolivariana.
Investigadora de la línea de investigación en Pedagogía
Infantil de la Universidad del Norte
mosorio@uninorte.edu.co

FECHA DE RECEPCIÓN: NOVIEMBRE 19 DE 2014
FECHA DE ACEPTACIÓN: NOVIEMBRE 19 DE 2014

En el presente artículo se exponen cinco perspectivas posibles, no excluyentes, para abordar el currículo, las cuales responden al interrogante qué es el currículo y cuál es su naturaleza. Este abordaje lleva a concluir que delimitarlo es restringir su complejidad y su riqueza como práctica social, específicamente en el campo de la práctica formal o escolarizada, pues expresa la relación Escuela-Sociedad, Teoría-Práctica y el rol de sus actores en la dinámica de las instituciones educativas.

Palabras clave: Currículo, plan de estudio, práctica educativa.

ABSTRACT

RESUMEN

This paper presents five possible, but not exclusive, perspectives about curriculum, attending to the inquiry on what curriculum is and which its nature is. The main outcome of the discussion leads to conclude that to delimit the curriculum concept is to restrict its complexity and its importance as a social practice, specifically in the field of educational practice, in the way which expresses the relation between school and society, theory and practice and the role of the participants of the educational institutions.

Key words: Curriculum, programme, educational practice.

INTRODUCCIÓN

El currículo, de alguna manera, será siempre objeto de preocupación de aquellas personas que se dedican a la enseñanza en las instituciones educativas. Preguntas variadas surgen, como: ¿Qué es el currículo? ¿Cuáles teorías o discursos hay sobre el currículo? ¿Cómo se desarrolla la historia de las teorías del currículo? ¿Qué distingue una “teoría del currículo” de la teorías pedagógicas y las educativas? ¿Cuáles son las partes constitutivas del currículo? y muchas inquietudes más.

Un camino, entre otros posibles, elegido para abordar el estudio sobre el currículo fue el de comenzar por la revisión de los aportes que han hecho autores y teóricos de alto reconocimiento en la comunidad académica actual como Magendzo (1996), Gimeno Sacristán (1991), Kemmis (1988), Stenhouse (1984), entre otros, lo que llevó a identificar algunas perspectivas o puntos de vista para comprender la naturaleza del currículo, sin la pretensión de excluir otras maneras de abordarlo, pero siempre reconociendo la necesidad de tematizarlo como condición obligatoria para intervenir las diferentes prácticas educativas.

Se reconocen algunos puntos que persisten en ese camino elegido para abordar el estudio emprendido y que invitan a seguir indagando sobre el currículo, entre los cuales se señalan dos: uno, que la existencia de perspectivas, teorías, modelos y enfoques sobre el currículo surgen con la aparición del campo del currículo como un campo profesional especializado e institucionalizado en la burocracia educativa del Estado, cuando reglamenta la educación; y dos, que de cierta forma, las teorías pedagógicas y educativas son también teorías relacionadas con las del currículo, pues de alguna manera

se refieren a este cuando muestran sus ideas acerca de cómo organizar la actividad educacional y la cuestión de qué enseñar; uno de esos ejemplos se presenta desde las ideas pedagógicas de Comenio en el Siglo XVII, con su obra *La Didáctica Magna*.

Después de hacer este acercamiento a las propuestas de los autores antes mencionados y de valorar su aporte a la construcción de una idea de currículo, se presentan entonces cinco perspectivas, aclarando que este abordaje sobre el currículo es provisional, pues la misma naturaleza del currículo conlleva un diálogo permanente con el contexto histórico-cultural-social que implica cambios en las prácticas educativas. Se aclara además que la forma en que se exponen las perspectivas no guarda relación con su importancia, todas se ofrecen como una alternativa para pensar el currículo.

Primera Perspectiva: Una mirada desde la Didáctica. Álvarez Méndez (1987) presenta dos modelos para abordar el currículo desde el punto de vista de la didáctica, es decir, del proceso de enseñanza-aprendizaje: El currículo entendido como proyecto y como proceso, en contraposición al currículo entendido como la planificación de *finés instructivos* a conseguir.

En el segundo modelo *centrado en los objetivos*, interesa destacar la importancia de la prescripción y anticipo de los resultados esperados de la enseñanza, los cuales son contemplados en los objetivos que se dan de antemano, inclusive mucho antes de que el proceso didáctico comience a funcionar. Así, los contenidos, métodos, técnicas, recursos técnicos y la evaluación deben ser medios para conseguir los objetivos prefijados.

Desde este modelo, se puede decir que el currículo se refiere básicamente a los objetivos prefijados, los cuales son los elementos constitutivos y suficientes del programa, de tal manera que todo el proceso educativo es sólo un medio para conseguirlos. En esta perspectiva, la enseñanza es una actividad técnica –instrumental que debe ser eficiente para lograr los objetivos prefijados. El currículo, como listado de determinados objetivos en el campo educativo, es también un sistema de control, y es a partir de ellos que se evalúa a los docentes responsables de la enseñanza y a los estudiantes. El atractivo tecnológico-instrumental es alto, sobre todo cuando lo que se persigue es la rentabilidad económica como consecuencia de aplicar una racionalización técnica a la enseñanza.

El desarrollo del currículo, en este modelo centrado en objetivos, dio origen a las taxonomías de objetivos que se convierten en la preocupación fundamental para el programador del currículo, bajo el presupuesto que unos objetivos bien formulados, con los requisitos de sus exigencias técnicas, son la condición esencial, dado que ellos son el eje en torno al cual se vertebran todos los demás componentes del currículo (contenidos, estrategias, recursos, etc).

Indudablemente, como reacción a esta concepción reduccionista y simplista de los procesos de enseñar y aprender, surge el modelo alternativo del currículo como proyecto y proceso, fundamentados en la influencia de los modelos de la Investigación-Acción cuya característica es implementar el complejo proceso de enseñar-aprender, como un proyecto de intervención pedagógica, orientado a resolver las cuestiones prácticas de la enseñanza-aprendizaje y como un proceso que trata permanentemente de mejorar la práctica de enseñar. Así, lo que entra como cuestión esencial y básica es el proceso

de enseñar, sin olvidar que este queda en la práctica ligado al aprendizaje.

Álvarez Méndez (1987) señala que el modelo como proyecto y como proceso se agrupa alrededor de unas acciones concretas del profesor, inspiradas en el pensamiento del Stenhouse (1984), así:

- El profesor debe basar su enseñanza en el debate abierto para problematizar los contenidos de los programas y demás aspectos del aprendizaje que intervienen en el desarrollo curricular para provocar reflexión, y adopción de postura frente a ellos y para estimular la investigación de los alumnos.
- El profesor reconoce el contexto y este es un referente para la enseñanza del programa a desarrollar.
- El profesor no debe aprovecharse de su posición privilegiada de autoridad legitimada en la escuela para hacer valer sus puntos de vista.
- El profesor tiene responsabilidad de la calidad del aprendizaje de sus alumnos

Esta primera perspectiva del currículo, en sus dos modelos, se tiene como referente común al programa entendido como *Contenidos de Enseñanza*. Además, estas propuestas todavía hoy tienen vigencia en algunas organizaciones educativas, las cuales toman al currículo como lo referido básicamente a lo didáctico, abarcando así los conceptos de enseñar/aprender, plan de estudio, programa y recursos.

Segunda Perspectiva: El currículo es un cruce de diversas prácticas de naturaleza eminentemente social y alrededor de él gravita

la preocupación Pedagógica. Gimeno Sacristán (1991) plantea que a partir de la segunda mitad del Siglo XX, los movimientos alrededor de las reformas educativas en Europa, EE.UU. y Australia, generaron muchos cuestionamientos que llevaron a hacer una revisión del concepto y del papel del currículo, y es así como se encuentran diversidad de ideas, como por ejemplo, acepciones que se refieren al currículo como práctica; a la teoría del currículo como un concepto meta-teórico; al currículo como teoría de la enseñanza; al problema global de la escolarización.

En el contexto de ese debate, aparece el enfoque socio-crítico del currículo, el cual parte de la perspectiva de una sociología crítica aplicada al fenómeno educativo. Esta visión sostiene que el currículo, al participar del ámbito de la escuela, debe ser observado y analizado en ese contexto social el cual contiene pautas de razón, normas de prácticas y concepción del conocimiento. Así, el problema de tematizar sobre el currículo consiste, entonces, en cuestionarlo en el sentido de cómo se da en el contexto de las configuraciones ideológicas de distribución social del conocimiento y del poder que se halla en la escuela.

También aparece la acepción de McCutcheon (citado por Cherryholmes, 1987) quien recogió la idea de Zais (1976) que propone por currículo lo que los estudiantes tienen oportunidad de aprender en la escuela ya sea explícito, implícito y nulo. El *currículo explícito* está constituido por todo aquello que la escuela ofrece a través de “ciertos propósitos explícitos y públicos” (Eisner, 1979, p. 74); el *currículo implícito* es el conjunto de expectativas que “son profundamente más poderosas, de larga duración que aquello intencionalmente enseñado o de aquello que el currículo explícito de la escuela expresa” (Eisner, 1979, p.75); y el *currículo nulo*, que está forma-

do por aquello que “la escuela no enseña (...) y que puede ser tanto o más importante que aquello que enseña”. (p. 83). Esta perspectiva ubica al currículo en el campo problemático de la práctica de la selección de contenidos, en la presentación de estos y en las razones de por qué se excluyen o se ignoran los otros e, igualmente, presenta al currículo como el mundo de posibilidades a las que los estudiantes se ven en oportunidad de aprender, pues estos aprenden tanto de lo que se les ofrece intencionalmente como de las oportunidades que se les excluyen. Por otro lado, Cherryholmes (1987) avanza en señalar que currículo es también el estudio de aquello que se valora, se subestima y se excluye en las diferentes prácticas en la escuela, a lo que se le da prioridad en las prácticas educativas en la escuela.

Entendido así, el currículo como lo que los estudiantes tienen oportunidad de aprender, este se presenta con varias características como:

- Una guía para planificar la vida escolar.
- Una guía para evaluar la vida en la escuela.
- Un conjunto de situaciones, experiencias dentro de la estructura y organización escolar, de tal manera que inclusive lo que ocurre en la administración escolar ya no es solo administración, sino que ella forma parte de lo que se enseña y los estudiantes aprenden. Igualmente las transacciones entre los alumnos se aprenden y son parte del currículo nulo.
- Las teorías pedagógicas, fundamentalmente, están gravitando e interviniendo con intencionalidades propias del

campo del currículo, afectándolo en su práctica.

En esta perspectiva del currículo, se avanza en comprender que su naturaleza es una práctica social compuesta de comportamientos, creencias, esquemas de racionalidad, valores, didácticas, ideologías y políticas administrativo-económicas que van determinando, a su vez, la teorización que sobre el mismo concepto se va elaborando.

En esta misma perspectiva, Gimeno Sacristán (1991) y Gimeno Sacristán y Pérez (1996) señalan que el currículo forma parte de múltiples prácticas, clasificadas en subsistemas, en parte autónomas y en parte interdependientes, que generan múltiples fuerzas variadas que inciden en la acción pedagógica, la cual además viene dada por los propios contextos en que se hinca, como son el de aula, el personal, el social, el histórico de la escuela y el político que presenta los patrones de autoridad y poder.

Retomando a Gimeno Sacristán (1991), él distingue ocho ámbitos relacionados con la práctica curricular, de los cuales se pueden señalar algunas ideas básicas a la luz de la Ley General de Educación 115 (MEN, 1994):

1. El ámbito de la actividad político-administrativa. Regula bajo distintos esquemas de intervención política los espacios de autonomía en las decisiones y en la gestión. Es uno de los determinantes exteriores del desarrollo curricular. En la Ley General de Educación 115 (MEN, 1994) y el Decreto 1860 (MEN, 1994), identifica al Gobierno Escolar como la fuente de organización de la actividad político-administrativa de la institución educativa.

2. Ámbito de participación y control en la elaboración, desarrollo y evaluación del currículo. Varía de acuerdo con la tradición administrativa y democrática de cada contexto. Hoy, en la Ley General de Educación 115 (MEN, 1994), las decisiones sobre la configuración de los currículos, entre estos los contenidos programáticos, su evaluación, etc., están en órganos del gobierno escolar el cual trata, en el marco de la Ley, de guardar un equilibrio en los poderes de decisión sobre las diferentes formas y espacios curriculares.

3. La ordenación del sistema educativo, en estructuras de niveles, modalidades, ciclos, grados, etc., marcan unas directrices para ordenar y pre-configurar el camino (el currículo) que deben recorrer los jóvenes y la infancia en la institución educativa. La Ley General de Educación 115 (MEN, 1994) determina para esto fines, objetivos por grados, por ciclos y por niveles.

4. Sistema de producción de medios. Son los materiales, recursos didácticos, etc., que nos ayudan a concretar el currículo. Si se analiza qué medios se utilizan, se pueden ir descubriendo las dinámicas que se mueven alrededor de intereses y estilos pedagógicos que encubren una serie de condiciones que inciden en el desarrollo del currículo. Los recursos son meros instrumentos neutros, pero los usos que se hacen de ellos, por ejemplo del libro y cuadernos, nos dan indicios de la formación del profesor, de las formas de ejercer el poder, de realizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, entre otros aspectos.

5. El sistema de Creación Cultural, Científica, Tecnológica, Artística, etc. En la condición de entender que el currículo es una selección de cultura. Esta instancia afecta en forma determinante la selección y difusión de los diferentes saberes. La importancia de este sistema influye en que, por la función de socialización (reproducir-transformar), es necesario organizar la acción y fundamentar la creación de la cultura bajo paradigmas pedagógicos, epistemológicos y metodológicos. Este trabajo se lleva a cabo fundamentalmente bajo los acuerdos en los colectivos de docentes, especialmente en aquellos que trabajan en áreas afines o en la misma área. La Ley 115 provee la organización del Consejo Académico y la organización académica a través de coordinadores de áreas.
 6. Subsistemas Técnico-pedagógicos. La formación de los docentes es definitiva en el desarrollo del currículo, pues ellos básicamente crean lenguajes y tradiciones, conceptualizan, sistematizan el conocimiento e información y crean los estilos pedagógicos que utilizan para ordenar la práctica curricular e incidiendo en la misma organización escolar. Hoy se reconoce que el subsistema de formación del docente es crítico para el desarrollo de las prácticas curriculares y es por eso que se prevén en la Ley 115 mecanismos para cualificar sus acciones, mejorar la calidad de la formación del docente desde la perspectiva científica-pedagógica y desde la auto-gestión de su propio desarrollo como profesional.
 7. Subsistema de Innovación. Es entender que si la sociedad tiene una dinámica de cambios profundos que se presentan muy seguidos en el tiempo, la escuela debe renovarse cualitativamente, de tal manera que haya procesos de acomodación pensados de manera crítica a las necesidades sociales. Si el subsistema técnico pedagógico está compuesto por profesionales creativos, con formación científica, con sensibilidad a las necesidades y problemas del entorno, las innovaciones tienen un campo de muchas probabilidades, sobre todo si los profesores actúan en colectivos bien coordinados y con liderazgos centrados en procesos de cambio, pensados con sentido educativo y no aisladamente. Uno de los peligros de las innovaciones es el cambio sin planificar. La Ley General de Educación 115 (MEN, 1994) prevé y estimula la Innovación Curricular y ha creado fondos destinados a financiar los colectivos escolares que se proponen y prometen como experiencias innovadoras.
 8. Subsistema-Práctico-Pedagógico. Es la actividad didáctica, es lo comúnmente denominado "enseñarle a...". Es el intercambio entre profesor y alumnos mediado por las tareas académicas propias del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Comprender el currículo como un cruce de las prácticas de todos esos ámbitos o subsistemas es comprenderlo en su complejidad que resulta de interacciones diversas. El currículo se prefigura, se configura y se pretende objetivar como un proyecto que se presenta como el resultado de decisiones sobre determinantes diversos, tales como los fundamentos económicos, sociales,

culturales y pedagógicos, pero en su desarrollo, hay un contexto real y cotidiano en el que se juegan intereses y acciones que existen y subsisten en las personas (actores), aún a pesar del proyecto, y que lo afectan en su concreción.

En este enfoque, la evaluación como componente curricular, en su conjunto, tiene la función de auto-regular las interacciones que se dan entre el proyecto que prefigura y configura como diseño y la práctica, como su desarrollo. Esto implica, como consecuencia, asumir que es ingenuo reducir lo curricular exclusivamente a lo pedagógico y lo didáctico, como parece ser que es la tendencia básica de la primera perspectiva, antes señalada.

Tercera perspectiva: El Currículo como Mediación Cultural. Retomando y enriqueciendo los elementos constitutivos de la segunda perspectiva, esta tercera entiende el currículo como instrumento de acción e intervención social en los escenarios escolares, y como posibilitador poderoso para configurar proyectos culturales de la sociedad en general.

El currículo es, entonces, el proceso de selección, organización y transmisión de la cultura en el ámbito de la escuela. Cuando se le refiere como selección de contenidos culturales, se señala la relación con contenidos intelectuales y procedimentales a aprender y con contenidos axiológicos que estén orientados a la concreción de un proyecto global educativo-cultural para sus estudiantes y, en última instancia, para la sociedad. Por tanto, esos contenidos culturales como contenidos del currículo, son condición lógica para que se den procesos de enseñanza en la escuela, los cuales se estructuran o se organizan bajo claves psicopedagógicas para ofrecerse como proyecto cultural-educativo en la Institución.

Kemmis (1988) señala que el currículo es un proyecto educativo de una escuela para sus profesores, para los estudiantes, para la comunidad y para la sociedad en su conjunto; y siguiendo a Gimeno Sacristán (1991) y Gimeno Sacristán y Pérez (1996), los currículos emiten un equilibrio de intereses y fuerzas que gravitan sobre cómo se presenta el sistema educativo en un momento histórico, y es a través de esos intereses y fuerzas sociales que se realizan los fines de la educación formalmente escolarizada.

De alguna forma, el currículo refleja el conflicto entre los diferentes intereses dentro de una sociedad y los valores dominantes que rigen a los procesos pedagógicos y educativos. En la escuela, en general, se adopta una posición frente a los intereses y se tiene una orientación selectiva ante la cultura, que se concreta y se transmite por medio del currículo escolar. En consecuencia, el análisis del currículo es una condición necesaria para conocer y analizar lo que es la escuela (su propuesta) como institución cultural y de socialización (función reproductora y transformadora) en términos concretos. Y también se puede derivar que las innovaciones curriculares se analizan dentro de una estructura social y un contexto histórico, que les proporcionan el marco de necesidades socialmente definidas para cambiarlo.

Entendido el currículo en esta perspectiva, se puede decir que en la escuela se estimulan de manera intencionada, o no, las contradicciones que provocan movimientos en su gestión hacia nuevos equilibrios en sus actores y en la sociedad.

En la actualidad, desde la perspectiva de la sociología crítica aplicada a la educación, se ha puesto mucho interés en develar como la función de selección y organización de contenidos

culturales por el currículo, en la escuela, está unido al mecanismo y a la función de distribución social del conocimiento, especialmente, del que se considera valioso; de tal manera que, como lo señala Apple (1986), los resultados de la escuela (entre estos, el éxito y el fracaso escolar) son creados también por ella, en tanto que el currículo como instancia de mediación cultural refleja selección de contenidos, formas y prácticas sociales, consciente o inconscientemente, de acuerdo con una ideología de los grupos dominantes en la sociedad.

Desde la perspectiva pos-estructuralista, podemos decir que el currículo es también una cuestión de poder y que las teorías del currículo, en la medida en que buscan decir lo que el currículo debe ser, no pueden dejar de estar envueltas en cuestiones de poder: Seleccionar es una operación de poder; privilegiar un tipo de conocimiento es una operación de poder; destacar, entre las múltiples posibilidades, una identidad o subjetividad como ideal es una operación de poder.

Las teorías del currículo no están, en este sentido, situadas en un campo "puramente" epistemológico, de competencia entre teorías "puras". Están activamente envueltas en la acción de garantizar el consenso, de obtener hegemonía. Están situadas en un campo epistemológico social. Están en el centro de un territorio controvertido.

Ningún currículo, por obsoleto que sea, es ideológicamente neutro. La ausencia de contenidos valiosos es también otro contenido y las prácticas que se hacen en la escuela para mantener a los estudiantes dentro de contenidos curriculares insignificantes (valorados así por la clase dominante) es también un currículo oculto, el cual se hace necesario descifrar y develar cuando se le evalúa. Según Apple (1986) el currículo oculto

es el conjunto de valores, actitudes, modelos, cánones, normas, pautas que no son explícitas en las declaraciones de fines y objetivos de los profesores y de la institución, pero sí son eficazmente enseñados y de las que no se acostumbra a hablar públicamente.

Cuarta Perspectiva: El currículo es en sí el problema de solucionar la cuestión de la representación de los procesos sociales de la reproducción. El currículo no puede definirse sino comprenderse como problemática educativa. Esta cuarta perspectiva la develamos en Lundgren (1992), investigador australiano de la Deakin University, sobre la representación como problema central de la teoría educativa.

El autor señala para ello varios supuestos necesarios de aclarar, como son:

1. Contexto de la producción. La producción implica, por un lado, la producción de las necesidades de la vida y de los objetos materiales; por el otro, de la producción de los símbolos, de normas, de sistemas de valoración; y, por último, de la producción de unas condiciones (organización) de la sociedad en las que esta puede continuar. La producción social, entonces, incluye al trabajo mental y físico como condición propia de la producción.
2. Contexto de la Reproducción Social. La producción social se hace tanto desde su base material como desde su cultura; es decir, reproduce las condiciones de la fuerza de trabajo en todo su sentido y los sistemas de representaciones: símbolos, destrezas, valores y conocimientos. A la educación, especialmente la escolarizada, le toca desarrollar los

procesos de transmisión y reproducción de la cultura en las nuevas generaciones.

3. El contenido de nuestro pensamiento o de nuestras representaciones mentales son el reflejo de nuestro contexto socio-cultural.
4. La reconstrucción cognitiva subjetiva del mundo que nos rodea actúa en nuestras tareas, acciones y modifica, por consiguiente, las realidades objetivas de nuestro contexto social y cultural.
5. Cuando los procesos de producción social (contexto de la producción) se separan de los de reproducción, como consecuencia de la complejización de la dinámica social y cultural, ocasionada por la industrialización creciente que interviene intensamente en la organización del trabajo, aparece con mayor fuerza el problema de la representación, el cual se refiere a cómo representar los procesos de reproducción en la escuela.

Ludgren (1992), con estos supuestos, señala de manera crítica e interesante al currículo como el problema de la representación y lo convierte en el problema central de las Teorías Educativas. Las relaciones entre contextos de producción y de reproducción serán indirectas y se establece la comunicación entre ellos a través de unos textos institucionales que expresan lo que la escuela selecciona, organiza, clasifica y distribuye bajo códigos didácticos-pedagógicos para solucionar el problema de la representación. Igualmente se incluyen el conjunto de principios que a manera de código curricular, muestran cómo deben seleccionarse, organizarse y transmitirse el conocimiento, las destrezas y los valores.

Esta perspectiva o concepción de currículo contiene dos fases: una, que se refiere al proceso de diseño o de formulación del texto para reproducir; y otra, al desarrollo del mismo. Cada fase está condicionada históricamente por factores externos e internos a la misma institución educativa, lo cual confirma al currículo como un campo problemático de la Teoría y la Práctica Educativa.

Quinta Perspectiva: Currículo como configurador de la práctica educativa. Gimeno Sacristán (1991) plantea la perspectiva del Currículo como configurador de la práctica educativa y conceptúa que desde esta perspectiva el currículo se centra en la dialéctica Teoría-Práctica como el esquema integrador de los problemas de la práctica educativa escolarizada. Reid (1980) citado por Gimeno Sacristán (1991, p.56) considera que “el currículo nos sitúa ante problemas prácticos que solamente podemos resolver mediante la acción apropiada”.

Desde una perspectiva crítica, en las funciones de socialización de la escuela, se sitúa a la práctica curricular con un papel intencionalmente complejo, ideológico, activo e histórico. En el discurso curricular, y entre éste el relativo al proceso de enseñanza aprendizaje o didáctico, se integra el problema de los contenidos con el de los métodos; el de los procesos de enseñar con el de aprender, igualmente los fenómenos del aula con los del contexto; y el de las decisiones técnico-pedagógicas con los de las políticas administrativas y los sistemas de poder en la institución.

En esta perspectiva, que Gimeno Sacristán (1991) llama “El puente entre la teoría y la acción”, a la práctica curricular se le ubica como una práctica de investigación que trata de focalizar los problemas que se suscitan en y desde

la práctica educativa y además trata de darle solución con la intervención, ante todo, con la enseñanza como una actividad práctica. Por otro lado, una teorización curricular concretada en un diseño no puede ser ajena a las complejas determinaciones de las que es objeto la práctica pedagógica, es decir, el currículo debe ser ideado en torno a los problemas reales y concretos que se dan en las instituciones escolares, como son los que tienen los docentes y alumnos y los que afectan a la comunidad en general.

La concepción de un currículo como configurador de una práctica social escolar, obliga a escrutar las condiciones en que se produce y debe contribuir a una mejora de la comprensión de los fenómenos educativos y a comprometerse con la intervención de la realidad para transformarla. Stenhouse (1984), en torno al currículo, lo concibe como campo de comunicación de la Teoría con la práctica, relación sobre la cual y en la cual el docente debe ser un activo investigador.

Sobre la interrelación teoría y práctica, surgen dos grandes campos llenos de significados; por un lado, el de las intenciones y la realidad concreta de la escuela y, por el otro lado, las ideas para la práctica y las condiciones de la realidad de esa práctica cuando se está desarrollando.

Magendzo (1996) plantea que desde el punto de vista de los contextos democráticos, la condición esencial para el campo de teorización curricular es la de cuidar que los discursos que se produzcan, no sean discursos encubridores de ideologías que legitiman intereses que no se discuten, en orden a reproducir el sistema social, obstaculizando las condiciones que llevarían a conseguir autonomía. Por el contrario, teniendo como intención la mejora de la práctica, el marco curricular debe servir de instrumento

emancipatorio, para sentar los fundamentos de acciones más autónomos y democráticos en la escuela.

Esta perspectiva enriquece el planteamiento del currículo como proyecto cultural institucional, pues rescata los micro-espacios escolares como espacios de acción en donde se potencian en las comunidades y colectivos escolares, la acción liberadora y creadora de nuevos modos de ser cultural, en contrapeso a opciones que sólo posibilitan la reproducción cultural.

Avanzando en la perspectiva del currículo como configurador de la práctica educativa, se puede entender el currículo como una serie de procedimientos hipotéticos con los cuales resultan comunicados el conocimiento y la cultura en la escuela. Las ideas generales que sobre la educación se generan en la escuela, se convierten en hipótesis de trabajo que han de ser comprobadas por la acción curricular que es desarrollada por los docentes con sus alumnos. Así, la hipótesis de trabajo es una acción curricular, no solo por lo que implique como proceso de investigación y/o experimentación, sino porque tiene implicaciones en términos de teoría educativa y pedagógica. La valoración que se hace de la acción curricular se da con base en criterios reflexivos de orden educativo y con arreglo a fines educativos.

En el contexto de esta perspectiva, Stenhouse (1984) y Kemmis (1988) plantean que el currículo es un proceso de investigación que prefigura la práctica educativa, porque la planifica y la organiza, de tal forma que el currículo se constituye en una hipótesis de trabajo abierta a interrogantes y comprobación de la comunidad educativa, y dentro del cual se construye y se gestiona el conocimiento. En este sentido, lo curricular como configuración de una práctica

educativa, es una propuesta que especifica claramente un conjunto de contenidos y métodos y posee el rango de una sugerencia respecto a lo que en el aula puede resultar valioso y es posible de enseñar y aprender. Así el currículo se constituye en una hipótesis de trabajo educativo.

CONCLUSIONES, SIEMPRE PARCIALES

El análisis de estas cinco perspectivas curriculares lleva a concluir que definirlo es limitar su complejidad y su riqueza, pues se puede observar cómo el concepto de currículo ha ido ampliándose progresivamente y adquiriendo nuevos contenidos y diferentes acepciones en función de la postura teórica de la que parten los diferentes autores que lo estudian y desarrollan.

En suma, el currículo es un constructo histórico, tanto en su teoría como en sus prácticas, y es cada comunidad educativa la que debe definirlo de acuerdo a cómo explican ellos la relación Escuela-Sociedad, Teoría-Práctica y el rol de sus actores en la dinámica de las instituciones educativas.

REFERENCIAS

- Álvarez Mendez, J. (1987). Dos perspectivas contrapuestas sobre el currículo y su desarrollo. *Revista de Educación*, (282), 131-150.
- Apple, M (1986) *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.
- Cherryholmes, C. (1987). Un proyecto social para el currículo: Perspectivas postestructurales. *Revista de Educación*, (282), 31-60.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículo: Una reflexión sobre la práctica*. 9na edición. España: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. & Pérez, A. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S. (1988). *El currículo más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del Currículo y Escolarización*. Madrid: Morata.
- Magendzo, A. (1996). *Currículo, Educación para la democracia en la modernidad. Programa interdisciplinario de investigaciones en Educación*. Bogotá: Ediciones Antropos.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y Desarrollo del Currículo*. Madrid: Morata

Copyright of Zona Próxima is the property of Fundacion Universidad del Norte and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.