



Revista Latinoamericana de Estudios
Educativos (Colombia)

ISSN: 1900-9895

revistascientificas@ucaldas.edu.co

Universidad de Caldas
Colombia

Portela-Guarin, Henry; Taborda-Chaurra, Javier; Loaiza-Zuluaga, Yasaldez Eder
EL CURRÍCULUM EN ESTUDIANTES Y PROFESORES DE LOS PROGRAMAS DE
FORMACIÓN DE EDUCADORES DE LA UNIVERSIDAD DE CALDAS DE LA CIUDAD
DE MANIZALES: SIGNIFICADOS Y SENTIDOS
Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), vol. 13, núm. 1, enero-junio,
2017, pp. 17-46
Universidad de Caldas
Manizales, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134152136002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

EL CURRÍCULO EN ESTUDIANTES Y PROFESORES DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE EDUCADORES DE LA UNIVERSIDAD DE CALDAS DE LA CIUDAD DE MANIZALES: SIGNIFICADOS Y SENTIDOS*

Henry Portela-Guarín**

Javier Taborda-Chaurra***

Yasaldez Eder Loaiza-Zuluaga****

Portela-Guarín, H., Taborda-Chaurra, J. y Loaiza-Zuluaga, Y.E. (2017). El currículo en estudiantes y profesores de los programas de formación de educadores de la Universidad de Caldas de la ciudad de Manizales: significados y sentidos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13 (1), 17-46.

RESUMEN

El presente artículo hace parte de los resultados de la investigación “Semiosis de la pedagogía, el currículo y la didáctica”, la cual se desarrolló con un diseño mixto —cualitativo y cuantitativo—, y cuyas preguntas orientadoras fueron: ¿cuáles son los alcances actuales del currículo?, ¿cuáles son los sentidos y significados de los saberes curriculares?

Debido a la magnitud del estudio solo se abordará de manera parcial las concepciones de currículo, sus ideas dominantes, las racionalidades que lo

* Este artículo es parte de los resultados del proyecto de investigación “Semiosis de la pedagogía, el currículo y la didáctica”, adscrito a la Vicerrectoría de Investigaciones y Postgrados de la Universidad de Caldas.

** Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Titular del Departamento de Estudios Educativos, Universidad de Caldas. Director del grupo de investigación “Currículo e identidades culturales”. E-mail: henry.portela@ucaldas.edu.co

*** Doctor en Educación. Profesor Titular del Departamento de Estudios Educativos, Universidad de Caldas. Colíder grupo de investigación “Currículo e identidades culturales”. E-mail: javier.taborda@ucaldas.edu.co

**** Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Titular del Departamento de Estudios Educativos, Universidad de Caldas. Líder del grupo de investigación “Maestros y contextos”. Profesor Asociado, Universidad Católica de Manizales. E-mail: yasaldez@ucaldas.edu.co.

Recibido: noviembre 19 de 2016. Aceptado: mayo 12 de 2017

sustentan, para finalizar con los sentidos y significados de estudiantes y profesores de siete programas de licenciatura de la Universidad de Caldas de la ciudad de Manizales.

PALABRAS CLAVE: currículo, enfoque técnico, enfoque deliberativo, enfoque sociocrítico, educación, concepciones, profesores y estudiantes.

THE CURRICULA IN STUDENTS AND PROFESORS OF THE EDUCATIONAL TRAINING PROGRAMS AT UNIVERSIDAD DE CALDAS IN THE CITY OF MANIZALES: MEANING AND SENSE

ABSTRACT

The present article is part of the results of the research project “Semiosis of pedagogy, curriculum and didactics,” which was developed with a mixed design - quantitative and qualitative, and whose guiding questions were: What is the current scope of the curriculum?; What is the meaning and sense of curricular knowledge? Given the magnitude of the study, only curriculum conceptions, their dominant ideas, and the rationales that support them are dealt with in a partial way, to finish with the meaning and sense given to the curriculum by students and professors of seven undergraduate bachelor’s programs at Universidad de Caldas in the city of Manizales.

KEY WORDS: curriculum, technical approach, deliberative approach, social critical approach, education, conceptions, professors and students.

INTRODUCCIÓN

En los escenarios de formación de educadores tres conceptos son fundamentales: pedagogía, currículo y didáctica. Conceptos que se argumentan en un tiempo, un espacio y un paradigma determinado; generando controversias desde los ámbitos epistemológico, ontológico y sociológico al ser asumidos en el aula. Por ello, es fundamental identificar sus trayectorias y demarcaciones para establecer sus alcances y articulaciones con el propósito final de cualificar la educación en las regiones.

La movilidad polisémica del currículo nos invita a decir que es un concepto, una disciplina, un campo discursivo, una práctica que emerge con nuevos modos de investigación que no se solidifica en una racionalidad, en tanto idea dominante, sino que se sustenta en otras racionalidades con nuevos giros lingüísticos y otros espacios de identidad. Por tanto, y dadas sus distintas acepciones, este artículo tiene el propósito de dilucidar sus relaciones, alcances y posibilidades a través de una mirada general a las teorías dominantes y a los enfoques más representativos como son el técnico, el deliberativo y el sociocrítico.

EL CURRÍCULUM: TEORÍAS DOMINANTES Y MOVILIDADES

La palabra currículo se origina del latín *curriculum*, un sustantivo diminutivo singular neutro de *cursus* (carrera, curso, camino), que llevado al campo de la educación es asumido inicialmente como *carrera* o *curso menor*. En Inglaterra, y en los países anglo, el término *curriculum* adquirió la definición de conjunto de materias que se enseñan-aprenden en las escuelas; sin embargo, con el paso del tiempo, el término se convirtió en un concepto polisémico con una gran variedad de significados en razón a su época de adopción, país de uso y corriente epistemológica en el seno de las ciencias de la educación. Hoy en día, el concepto currículo, según Sacristán (1998), “posee múltiples acepciones que han variado e incorporan nuevos aspectos como valores, supuestos, teorías parciales, esquemas de racionalidad, creencias que condicionan la teorización sobre currículo” (p. 13). A continuación, se hace un breve recorrido histórico.

En los inicios del siglo XX, Franklin Bobbitt (1918) asume una perspectiva de la educación cuyo principio fundamental es el planteamiento de objetivos centrados en la transmisión de conocimientos científicos. Bobbitt (1918) propuso dos formas de definir al currículo: la primera como un entero rango de experiencias directas e indirectas concernientes al desarrollo de las habilidades de los individuos y la segunda como una serie de experiencias directas de enseñanza que la escuela utiliza para perfeccionar dicho desarrollo.

Otro aporte interesante es la definición que John Dewey, con su modelo de escuela experimental, hizo de currículo como proceso de educación para la vida; exaltando al ser humano desde sus capacidades de autonomía, creatividad y actor de su proceso de aprendizaje. Para Dewey (2008), el currículo es un producto de la experiencia del estudiante con el medio y como vía al conocimiento verdadero; en virtud de que “la

experiencia ocurre continuamente porque la interacción de la criatura viviente y las condiciones que la rodean está implicada en el proceso mismo de la vida” (p. 41).

Por su parte, Ralph Tyler realizó una contribución a partir de un enfoque centrado en el experimentalismo. Tyler (1973) precisó al currículo como todo aquello que le ocurre a los niños en la escuela como consecuencia de la actuación de sus profesores, incluyendo todas las experiencias por quienes la escuela debe aceptar responsabilidades.

En la década de los 60, Jerome Bruner (1960) propuso una estructura curricular en espiral donde el conocimiento era concebido como el producto del acceso secuencial de los conceptos, los cuales se complejizan de acuerdo al nivel de abstracción y comprensión de los estudiantes.

Mientras que en los 70, Hilda Taba (1974) expuso seis pasos para el diseño de un buen currículo: diagnóstico de necesidades; creación de objetivos; selección de contenidos; adaptación; organización y determinación de las experiencias de aprendizaje; asimismo, para esta época, Joseph Schwab (1983) planteó una estructura del currículo basada en la deliberación y la práctica, la cual estaba compuesta por sistemas de acciones que marcaban la pauta entre el hombre de sabiduría práctica con respecto al de sabiduría teórica. Sus postulados fundamentales sobre la definición de currículo recaen en la deliberación compleja y ardua, los medios y fines, las situaciones y hechos relevantes, así como en las alternativas para cada caso educativo.

En los 80 se generaron posturas en torno al concepto de currículo crítico y emancipador, plasmado en autores como Habermas (1982) y su definición de instintos o intereses cognitivos. Esta teoría curricular fue abordada a través del control, la hermenéutica y la crítica; ya que la crisis del campo teórico del currículo era estructural, profunda, y requería una relectura a partir de las ideas de la liberación, la transformación y la emancipación. Con este mismo sentido crítico, William Pinar (1998) apuntó a la comprensión curricular no como algo implementado o evaluado sino como un espacio de deliberación interdisciplinario donde intervienen diferentes voces; así, y como respaldo a esta postura, William E. Doll (1993) planteó que nadie poseía la verdad y por lo tanto todos tenían el derecho de ser comprendidos en el diálogo curricular caracterizado por una gran riqueza en términos de profundidad, múltiples interpretaciones, anomalías, caos y desequilibrios; estos elementos

convierten al currículo en un escenario de reflexión objetiva y rigurosa sobre el propio trabajo, lo que impide incurrir en el relativismo o en el sentimentalismo.

En este sentido Henry Giroux (1983) expuso una postura crítica producto de la influencia de Marx, Freire y Bauman; otorgando al currículum escolar una función sociopolítica que se cumple literalmente en el aula, promoviendo la alienación del alumno. Para ello, en su lugar, propone un currículo basado en una serie de valores alternativos y procesos que se recrean especialmente en la enseñanza de las ciencias sociales tendientes a estimular la igualdad, las relaciones comunitarias y la interacción con valor humanístico.

Otro de los autores referente, que debe citarse en este proceso evolutivo de las tensiones y comprensiones del currículo, es Lawrence Stenhouse. Stenhouse (1987) planteó la necesidad de combatir las fuerzas en la distribución del conocimiento y la manipulación clasista en la escuela; por ello, es imprescindible ver al currículo como un proyecto global integrador y flexible que muestre una alta susceptibilidad ante las situaciones educativas y sociales.

Shirley Grundy (1991), retomando el estado emancipador de la Escuela de Frankfurt y los postulados de Stenhouse, reafirmó la importancia de la praxis; definiendo al currículo como un proceso de construcción social que se encuentra enmarcado por la experiencia humana y por su relación con el entorno y las prácticas de este en un contexto determinado.

Actualmente se presentan diversas perspectivas en torno al diseño, desarrollo y definición del currículo que surgen de la reflexión teórica y social en las que se sustentan y el contexto académico que las orienta. Se destaca, por ejemplo, Alicia de Alba (1991) para quien el currículo es una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, entre otros) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios. De igual manera, César Coll (1995) expone que el aprendizaje es producto de un proceso prolongado de construcción y elaboración de esquemas por lo que los posibles efectos de las experiencias educativas sobre el desarrollo personal de los alumnos están condicionados por su competencia cognitiva y por los conocimientos previos de los estudiantes. Como cierre, a este breve recorrido, retomamos los planteamientos de Ángel Díaz Barriga (2005, 2007) que realiza unas interesantes reflexiones sobre la flexibilidad

de los modelos de participación activa, análisis y seguimiento permanente del proyecto resultante. Díaz, al igual que Coll, habla de enseñar a aprender a aprender posibilitando el acercamiento a un concepto metacurricular.

No puede desconocerse sus ecos en la historia, sus distintas acepciones teóricas, sus polifonías mecanicistas, sus lógicas instituidas, sus resistencias y deliberaciones sociológicas y sus nuevas emergencias poscríticas¹. En estos escenarios de posibilidad es necesario preguntarse, inspirados por Koselleck (2000), lo siguiente: ¿hasta qué punto es común su uso?; ¿su sentido es objeto de disputa y deliberación?; ¿cuál ha sido el espectro social de su uso?; ¿en qué contextos aparece?; ¿con qué otros términos surge atado, ya sea como complemento o como opuesto?; ¿quién usa el término, para qué propósitos, a quién se dirige?; ¿cuál es el valor del término dentro de la estructura del lenguaje político y social de la época?; ¿con qué otros términos se superpone?; ¿converge con el tiempo con otros términos?; ¿cuál sería esa pregunta rectora que el currículo se preocupa por responder?; ¿de qué tiene que preocuparse el currículo?

Las anteriores preguntas requieren exploración de las ideas dominantes que emergen en las concepciones curriculares, ajustadas a un escenario formativo eminentemente 'institucionalizado'. En su génesis existe una marcada tradición anglosajona, urgida de interpelación a través de otras disposiciones culturales inspiradas en resistencias de carácter sociocrítico. Estas huellas curriculares se instituyen, problematizan, interpelan, conquistan significado y sentido de mundo; igualmente afectan espacios-tiempos contingentes, pluralidad de subjetividades y contextos abstraídos en laberintos sociales, políticos y económicos. De hecho,

el vocablo currículo adquiere una característica que lo asemeja a otros construidos en la teoría educativa del siglo XX: evaluación y planificación, que sólo adquieren precisión a través de adjetivos. Aprendizaje, docentes, investigadores, programas, instituciones y sistema, en el caso de la evaluación, y planeación del curso, del trabajo institucional o del sistema educativo. De igual forma se refieren a representaciones metodológicas con expresiones adjetivas; evaluación sistémica, formativa, sumativa, o bien, planificación estratégica, técnica, por objetivos. Todo ello también existe en el

¹ Se asume el concepto de emergencias poscríticas de Tomaz Tadeu de Silva (1999) quien plantea como la modernidad se ha vuelto un lugar común para hablar de diversidad, de formas culturales, a pesar de que paradójicamente se sigue conviviendo con los fenómenos de la homogeneización cultural.

ámbito de lo curricular: la perspectiva tradicionalista, la crítica, la integral. (Díaz, 2003, p. 2-3)

Concepciones que lo circunscriben en un escenario educativo eminentemente 'institucionalizado'² de connotadas diferencias sociales, políticas y culturales que indican el recorrido por el cual se define el destino de los seres humanos; anunciando entre otras afirmaciones: "ser alguien" en la vida. Tras este pronunciamiento se procesan intencionalidades epistemológicas, teleológicas, ontológicas, sociológicas y antropológicas de acentuada tradición judeocristiana, euro-centrista, legitimadas en el pensamiento anglosajón como disciplina.

Disciplina que nació a la sombra de la evolución de la ciencia de la educación estadounidense para atender la educación del hombre en la era industrial. En esta disciplina trabaja un conjunto de académicos con la finalidad de promover su desarrollo conceptual y práctico; sin embargo, sus diversas perspectivas analíticas han evolucionado de una manera tan dinámica que la han tomado impredecible por la multiplicidad de temáticas que son objeto de discusión. (Díaz, 2003, p. 82)

Multiplicidad de sentidos, de valoraciones, en cada cultura o en cada conjunto de ideas pedagógicas que utilizan el término de acuerdo a sus necesidades.

El currículo adquiere una característica que lo asemeja a otros contruidos en la teoría educativa del siglo XX: evaluación y planificación, que sólo adquieren precisión a través de adjetivos. Aprendizaje, docentes, investigadores, programas, instituciones y sistema, en el caso de la evaluación, y planeación del curso, del trabajo institucional o del sistema educativo. De igual forma se refieren a representaciones metodológicas con expresiones adjetivas; evaluación sistémica, formativa, sumativa, o bien, planificación estratégica, técnica, por objetivos. Todo ello también existe en el ámbito de lo curricular: la perspectiva tradicionalista, la crítica, la integral. (Díaz, 2003, p. 83)

De la misma manera, desde "los conceptos currículo, evaluación y planificación están sujetos a una tensión: la de su racionalidad originaria (eficientista, conductual,

² Aclaremos, lo educativo no se puede reducir solo a lo institucionalizado porque hay otros abordajes que aportan a la formación humana que también tienen un carácter curricular.

gerencialista) y la diversidad impuesta por lo singular, particular, “único e irrepetible” de un acto educativo que reclama ser interpretado” (Díaz, 2003, p. 83). Dada la multiplicidad de significados, muchos de ellos nombrados por sus adjetivos, se puede producir una especie de “distancia del significado” prolongada por los profesores en la práctica misma y la realidad educativa.

Una muestra de ello, es la forma cómo define el currículo la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) en Colombia.

Currículo es 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.

La expresión se desborda en una polisemia por sus múltiples sentidos debido a su valoración y a las diferencias en cada cultura, en cada conjunto de ideas, por lo cual resulta más comprensible identificar sus enfoques curriculares: técnico, deliberativo y sociocrítico.

Estos enfoques se constituyen en un eslabón que permite, provoca y despliega la interactividad entre la institución educativa y el contexto entre la teoría y la práctica. Esta idea, desplegada por Kemmis (1993), señala que la teoría curricular afronta un doble escenario: la relación teoría-práctica en el proceso educativo y la relación entre educación y sociedad. En este sentido el currículo no solo es un puente que concreta la relación entre la sociedad y la educación sino también una labor, una experiencia pedagógica (Kemmis, 1993).

Por ello, quizás, uno de los elementos más notables en los cambios curriculares es el que tiene que ver con una mayor combinación entre estos (contenidos curriculares) y el entorno; pues el dispositivo social del currículo constituye un avance significativo para adelantar en la reforma de los arquetipos tradicionales de formación. En otras palabras, el reto es el mejoramiento en la calidad de la formación docente a través de la conversión del currículo y del proceso de formación. Con base en lo anterior es preciso concebir un modelo que dé respuesta en forma distinta a la transmisión y a la reproducción del conocimiento, al acercamiento a la realidad educativa, a una

formación ética y comprometida y a una nueva manera de ubicarse frente al saber por medio del ejercicio de la creatividad, el albedrío pedagógico y la capacidad de autoperfeccionamiento e investigación, así como a la posibilidad de manipular pedagógicamente con nuevas tecnologías.

Enfoque curricular técnico

El enfoque técnico, de arraigo en representaciones sociales existentes, asume planes, programas, disciplinas, contenidos, planeación, evaluación, control, eficacia y objetivos; toda una racionalidad originaria eficientista, conductual y gerencialista; su perspectiva es sistémica debido a que acepta las estructuras actuales, en donde predominan los modos de concebir los fines y los medios a través de “mediciones de habilidades y logros, logísticas de la organización curricular y del aula, representaciones estadísticas de tendencias y relaciones” (Reid, 1994, p. 20).

Este enfoque también se denomina tradicional, normativo, racional, positivista, logocéntrico, prescripto, oficial, burócrata y de colección. Se desarrolla en dos momentos: un primer momento ‘institucional’ tal como lo introduce Bobbitt (1918) cuando sugiere la gestión, funcionalidad, eficiencia social y obligatoriedad de los programas de estudio, inspirados en la lógica de la ingeniería y la psicología conductista. Bobbitt se centra en una escolaridad asimilada a una empresa con funciones, compromisos, resultados, determinación de logros, métodos medibles y alcanzables. Esta posición tecnicista se expresa en las nuevas reformas educativas con criterios de eficiencia, competencia, capital humano, meritocracia, manejo gerencial, relación costo beneficio y ascenso social.

Su prioridad es la de identificar habilidades y conocimientos, preparar actividades específicas coherentes con el mundo laboral, fragmentar contenidos a través de unidades concretas para un futuro desenvolvimiento en una sociedad industrial como

la de su época. Más adelante, presenta nueve áreas disciplinares con los objetivos³ que contribuyen al logro de conductas esperadas⁴.

Un segundo momento —como programa de estudios— es desarrollado por Tyler (1986) al presentarlo como un instrumento escolar que parte de la psicología conductista, la filosofía positivista y la sociología funcionalista como método racional para examinar los problemas del currículo y la enseñanza. Sus preguntas cardinales son: ¿qué fines desea alcanzar la escuela?, de todas las experiencias educativas que pueden brindarse, ¿cuáles ofrecen mayores probabilidades de alcanzar dichos fines?, ¿cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias?, ¿cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos?⁵

Estos dos momentos del curriculum técnico se ajustan a lo previsible, se disponen en la tecnología educativa y su diseño instruccionalista como un cúmulo de comportamientos predefinidos, condicionados por estímulos prescritos a partir del

³ Para Silvia Morelli (2005, p. 5): “la primera reflexión sobre objetivos tiene lugar en 1870 con motivo de la introducción de la publicidad en revistas femeninas. No es casualidad como el modelo fordista en 1920 pretende racionalizar la masividad a través de la elaboración de segmentos de consumidores. El currículo no es ajeno a este pensamiento, que comienza a ser pensado desde la declaración de objetivos para la formación cualificada en el mundo del trabajo. Tanto en la publicidad como en el curriculum el brazo aliado por el que se extiende la idea de racionalización proviene de Estados Unidos e Inglaterra. Cuando Bobbit presenta en sociedad al curriculum lo hace en un contexto que venía preparándose desde 1830 en la captación de públicos masivos, ya sea tanto para la escuela, como para la publicidad, como para la producción en las fábricas, atrayendo a los alumnos, a los consumidores, a los trabajadores. Por ello fue necesario el reconocimiento de perfiles para estos grupos considerados el motor del sistema socio-económico nucleados en torno al concepto de objetivos” (p. 5).

⁴ Su propuesta curricular se refiere al curriculum como instrumento para la administración escolar y se fundamenta en el modelo de gestión y funcionamiento de la industria de Frederick Taylor y en la psicología conductista de Thorndike. Bobbitt sugirió los siguientes pasos para la creación y desarrollo de un currículo: analizar las experiencias humanas y su influencia en el currículo, lo que incluye la clasificación y el análisis de las experiencias del alumno en términos de lenguaje, salud, recreación, religión, deberes ciudadanos, vocación, vida social y familiar. Este análisis se conoce, hoy en día, como el estudio de necesidades de la clientela a la que va dirigido el currículo; analizar las tareas y/o trabajo a realizar, esto consiste en desglosar y analizar las tareas y actividades que tienen que realizarse para desarrollar el currículo. Además, incluye la descripción de los deberes y funciones del personal responsable de desarrollar e implantar el currículo; identificar los objetivos, se espera identificar y aparear los objetivos a ser alcanzados con las tareas y actividades a ser realizadas; seleccionar los objetivos de acuerdo al orden de prioridad, en esta parte del proceso se debe consultar e involucrar a miembros prominentes de la comunidad que sean expertos en los contenidos curriculares a ser desarrollados; planificación final, la cual consiste en detallar y organizar todas las actividades y experiencias requeridas para alcanzar los objetivos propuestos, las cuales deben estar atemperadas a la edad y grado de los alumnos. Esta planificación debe llevarse a cabo de una forma cooperativa donde todo el personal concernido (docentes, personal de apoyo y padres) participe.

⁵ Tyler manifiesta su teoría curricular en el libro: *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (1949). Las críticas que diversos autores han realizado (Gimeno, 1986; Kemmis, 1993; Díaz Barriga, 1997, 2003; Parra y Pasillas, 1991) coinciden en que este libro logra convertirse en todo aquello que en su introducción niega ser. Es un libro de texto porque contiene lecciones para un curso; es un manual porque, aunque breve, compendia pasos para la elaboración de un currículo que pretende ser diferente pero que acaba siendo una producción idéntica que controla las diversas prácticas (Morelli, 2005).

análisis de tareas, tácitamente medibles y cuantificables, provenientes de una visión reduccionista de los propósitos de la educación y de una pedagogía por objetivos en donde hombre y cultura se instauran y limitan el quehacer del educador a una tarea técnica. De este modo se infiere una formación centrada en las adquisiciones, cuya conducta útil “reduce la formación a sólo aprendizaje en su acepción más estricta [...] y la didáctica racional a progresiones, adiestramientos sistemáticos de controles en cada etapa” (Ferry, 1991, p. 70).

Por lo tanto se desarrolla en un contexto concreto de la escuela, con una estructura predefinida que se expresa en un tiempo y con unos actores determinados, de ahí que su teorización se dé a partir de las prácticas escolares; aunque actualmente la escuela haya superado el límite del espacio, el tiempo escolar, la rigidez, las simplificaciones ingenuas de la realidad y la invisibilización en sus acciones de la pregunta por el ser.

Lo técnico es previsible (Escudero et al., 1999) tipificado en certezas, asepsias y significados rotulados en racionalidades empíricas, positivistas, instrumentales, burocráticas y cientifistas (Bobitt, 1918; Tyler, 1973). Todo un lenguaje descriptivo, informativo, reproductivo e instructivo como modelo de realidad referido al contexto político y al poder simbólico; dispuesto en la eficacia, eficiencia y control, su racionalidad es la enseñanza, los objetivos escolares, las secuencias técnicas y los métodos normativos. Su sentido es el de formar capital humano y desarrollar capacidades para el progreso con el propósito de ocupar distintos trabajos requeridos por el sistema económico⁶.

Se explicita así, un criterio de validez del conocimiento en función de los principios de clasificación y enmarcamiento en los que se concibe al currículo a partir de gramáticas pedagógicas oficiales coexistentes. La clasificación permite incluir y excluir, indica la lógica de la estructura, la secuencia de contenidos, la distribución temática, el momento de la práctica en los distintos planes y programas de estudio, la connotación de prerrequisitos con base en las relaciones de disciplinas o al estatus de las asignaturas. El enmarcamiento asigna repartición de atribuciones y competencias que le corresponden a cada parte del sistema, establece cuadros de jerarquía, posibilidad o límites entre el gobierno y las escuelas, normalizando las prácticas de los profesores y las relaciones entre estos y los alumnos (Bernstein, 1985).

⁶ Estas propuestas fueron asimiladas posteriormente al modelo de objetivos conductuales o instruccionalistas, muy en boga en los años 60.

Para Peñaloza Ramella (2005), la tecnología educativa:

no es otra cosa sino el conjunto de los procedimientos, acciones y estructuras reales mediante los cuales intentamos materializar, en los hechos concretos, una Concepción de la Educación. El currículo y los diseños de sus componentes son dos de esas estructuras. Y ciertamente son las dos estructuras iniciales en toda Tecnología Educativa. Cuando queremos hacer real, aquí y ahora, una Concepción de la Educación, lo primero es elaborar el currículo, esto es, la selección y ordenamiento de los procesos y experiencias que sean adecuados a nuestra concepción. Lo segundo es organizar cada componente del currículo, para la mejor realización de éste. Al sostener lo anterior hemos, simultáneamente, hecho ingreso en el mundo de la Tecnología Educativa. Ésta no es otra cosa sino el conjunto de los procedimientos, acciones y estructuras reales mediante los cuales intentamos materializar, en los hechos concretos, una Concepción de la Educación. El currículo y los diseños de sus componentes son dos de esas estructuras. Y ciertamente son las dos estructuras iniciales en toda Tecnología Educativa. Cuando queremos hacer real, aquí y ahora, una Concepción de la Educación, lo primero es elaborar el currículo, esto es, la selección y ordenamiento de los procesos y experiencias que sean adecuados a nuestra concepción. Lo segundo es organizar cada componente del currículo, para la mejor realización de éste. (p. 23)

Sobre esta perspectiva técnica, también son importantes los trabajos de: currículo normativo (Gimeno, 1995); cuerpo organizado de conocimientos (Gvirtz y Palamidessi, 1995); como resultado (Gimeno, 1995); opción normativa para la enseñanza y procedimiento técnico científicamente fundamentado (Contreras, 1994).

Toda una densa consistencia conceptual que ubica macroconceptos curriculares (fin-medio), seis conceptos de currículo (alcance y secuencia, sílabo, tabla de contenido, libros de texto, plan de estudios y experiencias planeadas), cinco currículos simultáneos (oficial, operativo, oculto, nulo y extracurriculo), dos modelos curriculares (Tyler y Johnson) y cinco perspectivas teóricas del currículo (tradicional, experiencial, estructura de las disciplinas, conductista y cognitiva)⁷.

⁷ Posner (2004) establece estos principios conceptuales como base de su propuesta; sin embargo su libro aduce con más firmeza al currículo apropiado (oficial), al currículo utilizado (operacional) y las perspectivas cognitiva y conductista.

Enfoque curricular deliberativo

El enfoque práctico se construye a través de orientaciones teóricas de *carácter reconceptualista* y con base en las corrientes interpretativa-hermenéutica, humanista, liberal, existencialista, interactiva y teórico-práctica. Reconceptualizar el currículo implica articular naturaleza y cultura, reconocer el protagonismo del ser humano como sujeto de conocimiento, de la cultura, la sociedad y la experiencia, todo ello por la apertura a las diversidades y pluralidades donde el lenguaje adquiere nuevos significados desde lo simbólico y lo ritual, así como desde la interpretación de las culturas y sus contextos.

El enfoque práctico identifica diálogo humano y ético, significados compartidos dentro y fuera del aula, discusión razonada y reflexión analítica de los participantes. De igual manera reconoce el acento en la formación y los nuevos conceptos, el papel de la enseñanza de habilidades para el aprendizaje continuo, variedad en los materiales de instrucción, la importancia del trabajo por proyectos, la resignificación del maestro y la importancia de administrar el currículo para el cambio (Hueber, 1983; Pinar, 1976, 1999; Phenix, 1964; Stenhouse, 1987, 1998).

La práctica del currículum se constituye, desde el razonamiento práctico, el debate y la deliberación, en una base cualitativa capaz de desprenderse de lógicas impuestas a través de las normas y las políticas. Es el currículum arte de la práctica (Schwab, 1983; Reid, 1994)⁸ y arquitectura de la práctica⁹. A diferencia del enfoque técnico, bastante centrado en el producto, su eje conceptual moviliza procesos de enseñanza-aprendizaje hacia acciones educativas en ámbitos más comunicativos propios de la interacción humana entre estudiantes, profesores y comunidades; en donde la toma de decisiones surja de los procesos deliberativos, reflexivos y la construcción de significados interpretativos del contexto.

En este sentido es John Elliott (1990), quien precisa la importancia de la investigación acción como medio para que los docentes deliberen sobre los problemas prácticos

⁸ Schwab parte de estas tres cuestiones: ¿qué es el arte de la práctica y cómo se relaciona con el currículum?; ¿cuál es el rol de los especialistas del currículum basado en la escuela para buscar el arte de la práctica?; ¿cuál es el rol de los especialistas de la universidad o profesores del currículum?

⁹ Este modelo es diseñado por Gimeno (1989), en donde pretende buscar desde las prácticas curriculares espacios culturales que desarrollen la autonomía de los centros y de los profesores al considerar al currículum como una recreación cultural. Distingue en su propuesta dos grandes pasos: el currículum como concurrencia de prácticas y el currículum como arquitectura de la práctica.

que desafían su papel de formadores y en donde es fundamental reconocer los principios curriculares.

1. El resultado consiste en la decisión sobre la mejor estrategia a seguir para realizar los propios objetivos en una situación concreta.
2. Se trata de un método adecuado cuando los objetivos de la actividad incluyen ideales y valores que no pueden definirse con arreglo a resultados mensurables.
3. Supone la reflexión sobre medios y fines tomados en conjunto. Las personas profundizan en su comprensión de los objetivos mediante su reflexión sobre las estrategias que emplean para llevarlos a cabo.
4. Dado que los juicios sobre las estrategias llevan consigo un elemento de “salto en el vacío” cuando los objetivos a alcanzar no pueden ser definidos de forma precisa, deben someterse a un diálogo sobre la marcha con los compañeros participantes. (Elliott, 1990, p. 245)

Schwab (1978) asume la deliberación de los docentes planteada por Elliot (1990), al igual que los principios que guían las acciones en contextos divergentes y particulares a través de los cuales se diseña el currículo con base en las decisiones que se toman en consenso. En este panorama, el diagnóstico y la resolución de problemas inspiran un currículo práctico forjado por todos los elementos analíticos y comprensivos de los procesos reales de enseñanza y aprendizaje en el aula, en articulación con los patrones culturales y sociales de una sociedad concreta. Donde sus ejes fundamentales son el alumno, el profesor, el entorno y la materia de enseñanza-aprendizaje.

Son importantes en este proceso de organizar los contenidos de las materias de enseñanza: la estructura sustantiva (los conceptos de las disciplinas) y la estructura sintáctica (los métodos que utiliza para producir conocimiento). Esta relación se torna dialéctica, integral, en tanto hay una acumulación y unos medios para llegar a adquirir dicho conocimiento.

De esta forma, la teoría se instaura como una guía de acción para la elaboración conjunta de una comunidad escolar que piensa y define sus aprendizajes por medio del debate y del discurso práctico en el que la institución escolar es el eje de la

comunidad; en otras palabras, la práctica está implícita en el curriculum mediada por procesos de investigación acción.

Enfoque curricular sociocrítico

El enfoque sociocrítico se inspira en la teoría de Jurgen Habermas y su escuela de Frankfurt cuando menciona las formas de construir conocimiento desde intereses humanos de carácter racional: Técnico, Práctico y Emancipatorio. Es Shirley Grundy (1994) quien desde esta teoría proporciona un sentido a las prácticas curriculares. El interés emancipatorio tiene esa característica sociocrítica, por los conceptos reconfigurados como autonomía, autoreflexión, diferencia, género, cultura, democracia y justicia.

Este horizonte incursiona en los procesos y la pertinencia de sus análisis como posibilidad de transformación social; es en esencia una intención de ruptura con las teorías reproductivistas y los modelos tecnicistas y capitalistas de la educación. Si desde su génesis el currículo deviene de la administración y la economía en su técnica escolarizada; la perspectiva sociocrítica desdibuja esa teleología y se identifica con las ciencias humanas y sus proyectos subyacentes de emancipación social en tanto racionalidad dialéctica.

Popkewitz (1988) ubica como eslabones misionales insustituibles del este paradigma sociocrítico: la praxis que permite la lectura de la realidad y su propia comprensión, teoría con práctica, conocimiento en contexto, problematizado y sensibilizado; conocimiento autoreflexivo, crítico y forjador de autonomías; y trabajo colaborativo en la toma de decisiones.

La dimensión sociocrítica desde el currículo establece como elementos relevantes a decir de Balari (2004), el papel de objetivos centrados en conocer la realidad y adquirir y potenciar aprendizajes pertinentes con las problemáticas de las comunidades; estudiantes sensibles a las problemáticas del contexto, en tanto comprometidos, críticos y propositivos; profesor como actor social, con liderazgo e intencionalidad transformativa; los contenidos articulados desde el mundo de la vida y la cultura sistematizada y cotidiana; la evaluación con un carácter formativo y la institución educativa centrada en representar las particularidades de la comunidad que representa.

EL MÉTODO EN LA INVESTIGACIÓN

La investigación¹⁰ se inscribe dentro de un método mixto que implica la utilización de instrumentos de recolección de la información de datos cuantitativos y cualitativos en donde se integran, de igual manera, los dos tipos de análisis. Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación que integran y hacen inferencias de toda la información recabada para lograr una mayor comprensión del fenómeno estudiado. Hernández, R. et al. (2014). visualizan este tipo de investigación como un continuo en el que se mezclan los enfoques cualitativo y cuantitativo, dándole el mismo peso o centrándose más en uno de los dos; en esta investigación, tiene una preponderancia cualitativa.

Con base en lo anterior, el diseño es anidado o incrustado concurrente de modelo dominante (DIAC), ya que colecta simultáneamente los datos cuantitativos y cualitativos, donde los datos cualitativos son más complejos para su obtención y análisis. Es importante precisar que, aunque hay un método predominante que guía el proyecto (de tipo cualitativo), el método que posee menos prioridad es anidado o insertado dentro del enfoque considerado central (para este caso, el método anidado es el cuantitativo) (Hernández et al., 2014). Una de las finalidades del diseño, es la de describir las categorías en términos estadísticos y narrativos sin separar la integralidad de ambas; de modo que permitan una integración y discusión conjunta de los datos para triangular e interpretar relatos, teoría y comprensión del investigador.

El instrumento de recolección de información plantea afirmaciones con las cuales puede manifestarse una decisión en una escala de Likert modificada, la cual va de completo desacuerdo (CD) hasta completo acuerdo (CA). Para ello se solicitó a profesores y estudiantes que sobre la línea de diez centímetros, que hay en cada enunciado, señalaran su nivel de acuerdo o desacuerdo (ítem 1 al 34); de estos, 11 estaban dedicados a afirmaciones relacionadas con el curriculum.

¹⁰ En el Congreso Internacional de Educación-Curriculum celebrado en Tlaxcala México (2015) se presentó la ponencia: “Significados y sentidos en profesores y estudiantes de los programas de formación de educadores de una universidad pública de la ciudad de Manizales-Colombia”. La ponencia surge como avance de los resultados del proyecto de investigación “Semiosis de la pedagogía, el currículo y la didáctica”, adscrito a la Vicerrectoría de Investigaciones y Postgrados de la Universidad de Caldas. Se da cuenta del método de investigación, diseño, instrumentos de recolección de la información y se registra la población indagada. Fue presentada por Henry Portela Guarín, se aclara que el grupo investigador fue conformado también por Javier Taborda Chaurra, Óscar Eugenio Tamayo Álzate, Francisco Javier Ruiz Ortega y Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga.

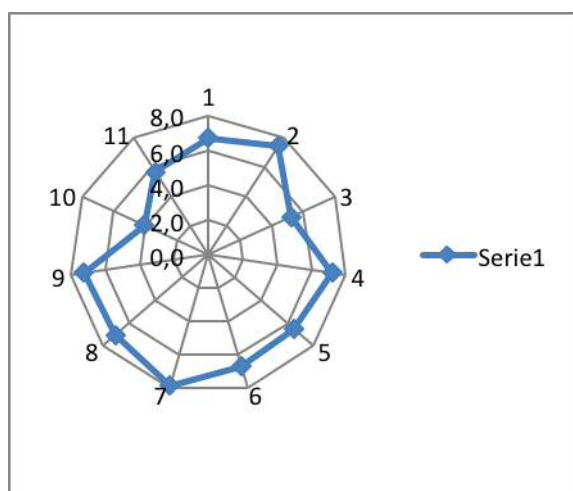
La muestra para el estudio fue de carácter intencional. El criterio de muestreo con los estudiantes, fue el que estuvieran cursando práctica educativa en el último año de su formación; mientras que el de los profesores, que fueran asesores de práctica. A continuación, se registra el número de estudiantes y profesores consultados.

Tabla 1. Número de estudiantes y profesores consultados

Estudiantes por Licenciatura		Profesores	Total
Lenguas Modernas	25	Adscritos al departamento de Estudios Educativos	Estudiantes y profesores
Filosofía y Letras	18		
Música	28		
Artes Escénicas	13		
Ciencias Sociales	29		
Educación Básica con énfasis en Educación Física	27		
Biología y Química	16		
Total	156	12	168

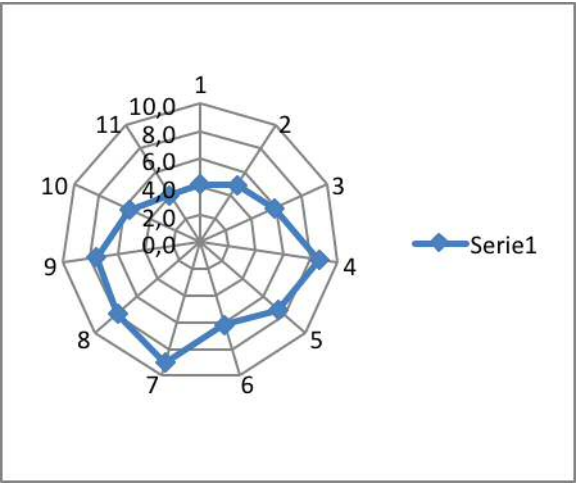
Fuente: elaboración por parte de los autores.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN



Gráfica 1. Valoración que le dan los estudiantes al currículum.

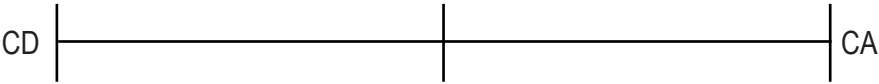
Fuente: elaboración por parte de los autores.



Gráfica 2. Valoración que le dan los profesores al currículum.

Fuente: elaboración por parte de los autores.

Las gráficas corresponden al valor asignado por estudiantes y profesores a ideas, pensamientos o apreciaciones conceptuales sobre el currículo. Las gráficas son resultantes de la escala de Likert y corresponden a 11 afirmaciones que se presentaron en el orden numérico del instrumento completo (de la 24 a la 34). Para una mayor claridad en el análisis, se desarrolló un proceso de categorización con base en el sentido dado a la afirmación que va de completo desacuerdo (CD) a completo acuerdo (CA) sobre la línea de cada enunciado en el instrumento.



Algunas afirmaciones fueron pensadas en el instrumento a partir de la función del currículum, otras desde las teorías curriculares, la experiencia y el contexto, lo cual permite posicionarlas en los tres grandes enfoques curriculares: técnico, deliberativo y sociocrítico. Para el análisis de los resultados, se agruparon las afirmaciones de la siguiente manera: enfoque técnico (afirmaciones 1, 2, 5, 10, 11); enfoque deliberativo (afirmaciones 3 y 4); enfoque sociocrítico (afirmaciones 6, 7, 8 y 9).

Tabla 2. Categorización de las afirmaciones

Número	Afirmación	Categorización
1.	El currículum es sinónimo de plan de estudios.	Enfoque técnico
2.	La principal función del currículo es organizar las actividades académicas en la institución educativa.	
5.	La teoría curricular es orientadora de todas las actividades que los profesores desarrollan en el aula.	
10.	El conocimiento curricular lo construyen los expertos en currículo.	
11.	La teoría curricular tiene carácter universal	
3.	El currículum es un campo de controversia y confrontación dialéctica sobre el trayecto de la formación de los sujetos.	Enfoque deliberativo
4.	Existe una interacción dialéctica entre la teoría del currículo y la práctica del profesor en el aula.	
6.	El carácter social del currículo se evidencia en la selección de principios para la selección de contenidos.	
7.	El currículo es una construcción conjunta de la comunidad educativa para responder a sus necesidades formativas.	Enfoque sociocrítico
8.	El conocimiento curricular se constituye a partir de la experiencia de los distintos actores de la comunidad educativa.	
9.	Las teorías curriculares son específicas de cada contexto.	

Fuente: elaboración por parte de los autores.

Enfoque técnico

Este enfoque se fundamenta en el plan de estudios a través del cual se da la organización de programas, asignaturas, centralización de sus desarrollos por un grupo de expertos y una pertinencia epistemológica focalizada en una concepción universalista devenida de la administración y la economía.

Al respecto, los estudiantes valoran con mayor puntaje (7,5) la afirmación 2: “un currículo, cuya principal función es organizar las actividades académicas de la institución educativa”, lo cual significa que a partir de sus recorridos académicos se asume al currículo como lo planeado a nivel institucional. Su carácter es

funcionalista, centrado en lo sistémico, al ser una concepción que discurre entre la predicción y el control para el alcance de un producto final.

Los profesores ubican su más alta valoración (7,4) en la afirmación 5: “la teoría curricular es orientadora de todas las actividades que los maestros desarrollan en el aula”, esto implica la afirmación de un reconocimiento del currículo al ámbito netamente escolarizado como recorrido de estudiantes y maestros por un escenario institucionalizado de carácter formal que les define sus lógicas de actuación con base en unas políticas curriculares. Los contenidos se establecen como informaciones plenamente planeadas, divisibles, en categorías separadas e inmutables.

Como se puede apreciar en el pensamiento de profesores y estudiantes lo esencial del currículo es la organización y orientación de actividades en un marco netamente áulico donde se enmarcan objetivos predefinidos, controlados y evaluados. Estas maneras de asumir la lógica curricular llevan al enfoque técnico, caracterizado por el control y la regulación del ambiente educativo con objetivos muy específicos que surgen de su trazabilidad en un documento (Grundy, 1991).

El promedio, en los estudiantes, de las cinco afirmaciones, fue de 6,1 y en los profesores de 5,2; en ambos casos, en el rango de completamente de acuerdo. Este enfoque curricular técnico en el que se agruparon estas afirmaciones es más valorado por los estudiantes, incluso resulta llamativa su concepción de “currículo como sinónimo de plan de estudios”; mientras que para los profesores su percepción sobre esta afirmación, es significativamente más baja.

En general, el análisis plantea que los profesores desarrollan y asumen sus prácticas a través de la teoría curricular técnica; o que la siguen entendiendo por medio de las lógicas institucionales y operativas de carácter tradicional y planimétrico.

Tabla 3. Promedio de las afirmaciones

Número	Afirmación	Estudiantes	Profesores
1.	El currículum es sinónimo de plan de estudios.	6,7	4,2
2.	La principal función del currículo es organizar las actividades académicas en la institución educativa.	7,5	4,9
5.	La teoría curricular es orientadora de todas las actividades que los maestros desarrollan en el aula.	6,5	7,4
10.	El conocimiento curricular lo construyen los expertos en currículo.	4,1	5,6
11.	La teoría curricular tiene carácter universal.	5,7	4,1
	Promedio	6,1	5,2

Fuente: elaboración por parte de los autores.

Enfoque deliberativo

En 1972 surge un movimiento encabezado por Willian Pinar (2014) que impulsó el desarrollo del currículo, a partir de la consideración de un campo en crisis, desde el cual se cuestionaba todo su desarrollo técnico.

Este enfoque deliberativo encuentra una mayor apropiación en los profesores con un promedio de 7,2; mientras que los estudiantes posicionan su promedio en 6,2. En los dos casos se asume una perspectiva de reflexión sobre la teoría curricular, en tanto esta reacciona ante la ortodoxia de la lógica técnica. Se destaca el importante papel que le dan los profesores a la interacción dialéctica entre el currículo y la práctica, no muy lejos de lo que estiman los estudiantes.

Si se revisa en detalle, en la afirmación 3: “el currículum es un campo de controversia y confrontación dialéctica sobre el trayecto de la formación de los sujetos”, el comportamiento es similar en estudiantes y profesores; mientras que para la afirmación 4: “existe una interacción dialéctica entre la teoría del currículo y la práctica del maestro en el aula”, la diferencia tan solo es de un dígito.

Son comunes en esta perspectiva curricular la controversia, el análisis, la relación teórica-práctica, la intención de ruptura con estilos curriculares rígidos y excesivamente programáticos. Es posible pensar que las valoraciones hechas por estudiantes y profesores evidencian una afinidad con este tipo de posibilidades,

aunque la organización curricular esté en muchas ocasiones lejos de lograrlo por la ortodoxia de lo técnico.

Tabla 4. Promedio de las afirmaciones

Número	Afirmación	Estudiantes	Profesores
3.	El currículum es un campo de controversia y confrontación dialéctica sobre el trayecto de la formación de los sujetos.	5,3	5,9
4.	Existe una interacción dialéctica entre la teoría del currículo y la práctica del maestro en el aula.	7,2	8,6
Promedio		6,2	7,2

Fuente: elaboración por parte de los autores.

Enfoque sociocrítico

Desde esta perspectiva el currículo se asimila a una construcción cultural y como proceso se constituye en un escenario para la realización del proyecto de sujeto y su realidad; es decir, para la construcción tanto de la objetividad como de la subjetividad. Estas elaboraciones implican una actitud activa, sugieren un proyecto vital para producir actuaciones individualizadas y colectivas en contextos de transformación. Considera la realidad educativa compleja y contradictoria con seres complejos y contradictorios; involucra, además, tanto los procesos culturales y de socialización como los procesos psicológicos que participan en la construcción de lo real.

Los promedios de las cuatro afirmaciones en estudiantes y profesores fueron de 7,2 y 7,6 respectivamente. Siendo la afirmación 7: “el currículo es una construcción conjunta de la comunidad educativa para responder a sus necesidades formativas”, la más valorada como completamente de acuerdo (con un 9,0 en profesores y 7,9 en estudiantes).

En general el enfoque sociocrítico incursiona en horizontes más cercanos con la cultura, con las singularidades de los grupos humanos, con la diversidad y con el concepto de región. Esto conlleva a pensar que hay más complacencia con esta posibilidad, aunque las prácticas estén lejos de esta perspectiva; pues esta parece ser la salida al repeticionismo y a la instrucción como proceso de carácter técnico en la manera de orientar las clases.

Tabla 4. Promedio de las afirmaciones

Número	Afirmación	Estudiantes	Profesores
6.	El carácter social del currículo se evidencia en la selección de principios para la selección de contenidos.	6,7	6,2
7.	El currículo es una construcción conjunta de la comunidad educativa para responder a sus necesidades formativas.	7,9	9,0
8.	El conocimiento curricular se constituye a partir de la experiencia de los distintos actores de la comunidad educativa.	7,0	7,8
9.	Las teorías curriculares son específicas de cada contexto.	7,2	7,5
	Promedio	7,2	7,6

Fuente: elaboración por parte de los autores.

Tabla 5. Comparación categoría currículum por programa académico en el enfoque técnico

Afirmación	Licenciatura						
	L.M.	F.	M.	A.E.	S.	E.F.	B.Q.
El currículum es sinónimo de plan de estudios (afirmación 24).	6,8	5,4	7,2	8,3	5,7	8,1	6,1
La principal función del currículo es organizar las actividades académicas en la institución educativa (afirmación 25).	7,8	7,2	7,5	8,2	6,5	8,2	7,3
La teoría curricular es orientadora de todas las actividades que los maestros desarrollan en el aula (afirmación 28).	5,5	6,3	6,2	8,2	6,1	7,5	6,7
El conocimiento curricular lo construyen los expertos en currículo (afirmación 33).	4,1	4,0	3,8	3,9	3,6	4,8	4,4
La teoría curricular tiene carácter universal (afirmación 34).	5,8	6,4	4,0	6,4	6,1	6,0	5,7
Promedio afirmaciones por licenciatura	6,0	5,8	5,7	5,6	5,6	6,9	6,0

Fuente: elaboración por parte de los autores.

En este grupo de afirmaciones, que corresponden al enfoque técnico, el promedio que dan por programa oscila entre 5,6 del programa de Ciencias Sociales y 6,9 del programa de Educación.

La afirmación 25: “la principal función del currículo es organizar las actividades académicas en la institución educativa”, fue la del promedio más alto en todos los programas con un valor de 7,5. En cambio la afirmación 33: “el conocimiento curricular lo construyen los expertos en currículo”, fue la menos valorada en todos los programas con un valor de 4,0.

Esto significa que el sentido de organización de las actividades académicas sigue siendo fundamental en la construcción curricular técnica, en tanto predefinida y preelaborada, lo cual parece ser contradictorio con la resistencia manifiesta cuando se valora el papel de los expertos elaboradores de currículos quienes centralizan la organización, sistematización y ejecución curricular.

Tabla 6. Comparación categoría curriculum por programa académico en el enfoque deliberativo

Afirmación	Licenciatura						
	L.M.	F.	M.	A.E.	S.	E.F.	B.Q.
El curriculum es un campo de controversia y confrontación dialéctica sobre el trayecto de formación de los sujetos (afirmación 26).	6,8	5,4	7,2	8,3	5,7	8,1	6,1
Existe una interacción dialéctica entre la teoría del currículo y la práctica del maestro en el aula (afirmación 27).	7,8	7,2	7,5	8,2	6,5	8,2	7,3
Promedio afirmaciones por licenciatura	7,3	6,3	7,3	8,2	6,1	8,1	6,7

Fuente: elaboración por parte de los autores.

La afirmación 26: “el currículum es un campo de controversia y confrontación dialéctica sobre el trayecto de formación de los sujetos”, obtuvo un promedio de 6,8 en los distintos programas de formación de licenciados; mientras que la afirmación 27: “existe una interacción dialéctica entre la teoría del currículo y la práctica del maestro en el aula”, obtuvo un promedio de 7,5.

En relación a los programas que más valoran estas afirmaciones se encuentra el de Artes Escénicas con 8,2 y el de Educación Física con 8,1. En general están afirmando la importancia de la confrontación dialéctica, la importancia de los procesos de formación mediados por el currículum, al igual que la relación implícita que debe existir entre teoría y práctica.

Tabla 7. Comparación categoría currículum por programa académico en el enfoque sociocrítico

Afirmación	Licenciatura						
	L.M.	F.	M.	A.E.	S.	E.F.	B.Q.
El carácter social del currículo se evidencia en la selección de principios (afirmación 29).	6,1	5,8	7,0	7,1	7,1	7,1	6,5
El currículo es una construcción conjunta de la comunidad educativa para responder a sus necesidades formativas (afirmación 30).	7,9	7,5	8,0	7,8	7,4	8,2	8,5
El conocimiento curricular se constituye a partir de la experiencia de los distintos actores de la comunidad educativa (afirmación 31).	7,5	7,1	6,8	6,4	6,7	7,3	7,6
Las teorías curriculares son específicas de cada contexto (afirmación 32).	7,7	6,3	7,6	7,2	6,1	4,8	4,4
Promedio afirmaciones por licenciatura	7,3	6,6	7,3	7,1	6,8	6,8	6,7

Fuente: elaboración por parte de los autores.

La afirmación 30: “el currículo es una construcción conjunta de la comunidad educativa para responder a sus necesidades formativas”, se constituye en la más valorada por los estudiantes con un promedio de 7,9. La afirmación 32: “las teorías curriculares son específicas de cada contexto”, fue la menos valorada con un promedio de 4,4. Llama la atención el fuerte consenso, en la primera, frente al papel de las necesidades formativas en cada comunidad; mientras que, en la segunda, se refrenda la afirmación anterior, se cae en contradicción.

Es posible que no haya mucha claridad teórica y práctica sobre el proceso curricular sociocrítico y que la intuición y el deseo jueguen un papel importante al momento de atender el instrumento de recolección de la información.

Los programas de Música y Lenguas Modernas son los más identificados con este enfoque, con promedios de 7,1. El menor promedio, 6,6, es de Filosofía.

CONCLUSIONES

En atención a las respuestas presentadas por los participantes en el proceso investigativo, y teniendo en cuenta las tendencias curriculares, es evidente que a partir de sus posturas se evidencian concepciones basadas en las teorías curriculares, la experiencia y el contexto, lo cual permite posicionarlas en tres grandes enfoques: técnico, deliberativo y sociocrítico.

De acuerdo a las respuestas de los participantes el enfoque técnico es el que fundamenta el plan de estudios a través del cual se da la organización a los programas y asignaturas, en donde se presenta una centralización de los contenidos a partir de la mirada de un grupo de expertos y una pertinencia epistemológica focalizada en una concepción universalista devenida de la administración y la economía; asumiendo al currículo como lo planeado a nivel institucional. Su carácter es funcionalista, centrado en lo sistémico en tanto concepción que discurre entre la predicción y el control para el alcance de un producto final.

Se aprecia en el pensamiento de profesores y estudiantes que lo esencial del currículo es la organización y orientación de actividades en un marco netamente áulico en el que se enmarcan objetivos predefinidos, controlados y evaluados. Estas maneras de asumir la lógica curricular conducen al enfoque técnico, caracterizado

por el control y la regulación del ambiente educativo con objetivos específicos que surgen de su trazabilidad en un documento.

El enfoque deliberativo se asume por medio de una postura teórica como posibilidad de reflexionar y repensar el currículo en las instituciones formadoras de maestros, encontrándose que posibilita una postura crítica frente a la ortodoxia de la lógica técnica. Se destaca el importante papel que le dan los profesores a la interacción dialéctica entre el currículo y la práctica, no muy lejos de lo que estiman los estudiantes. En esta perspectiva, el currículo se asimila a una construcción cultural y como proceso se constituye en escenario para la realización del proyecto de sujeto y su realidad; es decir, para la construcción tanto de la objetividad como de la subjetividad. Estas elaboraciones implican una actitud activa, sugieren un proyecto vital para producir actuaciones individualizadas y colectivas en contextos de transformación. Considera la realidad educativa compleja y contradictoria con seres complejos y contradictorios; involucra, además, tanto los procesos culturales y de socialización como los procesos psicológicos que participan en la construcción de lo real.

El enfoque sociocrítico incursiona en horizontes más cercanos con la cultura, con las singularidades de los grupos humanos, con la diversidad y con el concepto de región. Esto conlleva a pensar que hay más complacencia con esta posibilidad, aunque las prácticas estén lejos de esta perspectiva; pues esta parece ser la salida al repeticionismo y a la instrucción como proceso de carácter técnico en la manera de orientar las clases.

Sin embargo se reconoce que al mantenerse el sentido de organización de las actividades académicas fundadas en una construcción curricular técnica, en tanto predefinida y preelaborada, se percibe como una contradicción frente a las nuevas lógicas curriculares; lo que conlleva a la necesaria resistencia frente al papel de los expertos elaboradores de currículos quienes centralizan la organización, sistematización y ejecución curricular dejando de lado la voz de los actores principales —docentes y estudiantes— y desconociendo el rol preponderante del contexto y la cultura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Balari, S. Nuria. (2004). *Enfoque curricular sociocrítico*. Revista Contextos, estudios de humanidades y ciencias sociales No 12. Santiago de Chile.
- Bernstein, B. (1985). *Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo*. Madrid, España: Akal.
- Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Boston, USA: Houghton Mifflin.
- Bruner, J.S. (1960). *The Process of Education*. Massachusetts, USA: Harvard University Press.
- Contreras, J. (1994). El currículo como formación. En Angulo, F. y Blanco N. (Coord.), *Teoría y desarrollo del currículo*. Archidona, España: Aljibe.
- Coll, C. et al. (1995). *El constructivismo en el aula*. Barcelona, España: Editorial Grao.
- De Alba, A. (1991). *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Da Silva, T.T. (1999). *Espacios de identidad. De las teorías tradicionales a las teorías críticas*. Belo Horizonte, Brasil: Auténtica Editorial.
- Díaz Barriga, Á. (1997). *Didáctica y curriculum*. Barcelona, España: Paidós.
- Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/contenido/vol5no2/contenido-diazbarriga.pdf>.
- Dewey, J. (2008). *Democracy and Education*. New York, USA: Macmillan.
- Doll, W. (1993). *A post-Modern Perspective on Curriculum*. New York, USA: Teachers College Press.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid, España: Morata.
- Escudero, J. et al. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*. Madrid, España: Morata.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Gimeno, S. (1986). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid, España: Morata.

- Gimeno, S. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, España: Akal.
- Gimeno, S. (1995). *Obsesión por la eficiencia*. Madrid, España: Morata.
- Gimeno, S. (1995). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Morata.
- Giroux, H. (1983). *Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition*. Connecticut, USA: Praeger Publishers.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1995). *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Editorial AIQUE.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid, España: Morata.
- Hernández, R. et al. (2014). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México, México: McGraw-Hill. Sexta Edición
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid, España: Taurus.
- Hueber, H. (1983). El estado moribundo del curriculum. En Gimeno, S. y Pérez, Á. (Comp.), *La enseñanza, su teoría y su práctica* (pp. 210-222). Madrid, España: Akal.
- Kemmis, S. (1993). *El curriculum, más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, España: Morata.
- Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*. San Francisco, USA: Harper & Row Pubs.
- Koselleck, R. (2000). *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Barcelona, España: Paidós.
- Morelli, S. (2005). Currículum, técnica y escolarización. Aliados de una travesía educativa. *La Trama de la Comunicación*, 10, 19.
- Parra, G. y Pasillas, M. (1991). Lo sustancial y lo accesorio en el currículo. *Revista Argentina de Educación*, IX (16).
- Peñaloza Ramella, W. (2005). *El currículo integral*. Recuperado de <http://www.unmsm.edu.pe/educacion/postgrado/curriculo.pdf>.
- Phenix, H. (1964). *Realms of Meaning; A Philosophy of the Curriculum for General Education*. New York, USA: McGraw-Hill.
- Pinar, W. (1976). *Toward a Poor Curriculum*. New York, USA: Palgrave Macmillan.
- Pinar, W. (1999). *Curriculum: Toward New Identities*. Louisiana, USA: Louisiana State University.

- Popkewitz, T. (1988). Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual. Madrid: Mondadori.
- Posner, G. (2004). *Análisis del currículo*. Bogotá, Colombia: MacGraw-Hill.
- Reid, I. (1994). The reform: Change or transformation of initial teacher training? En Reid, I., Constable, H. and Griffiths, R. (Ed.), *Teacher Education Reform* (pp. 3-11). London, England: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Schwab, J. (1983). Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum. En Gimeno, S. y Pérez, Á. (Comp.), *La enseñanza, su teoría y su práctica* (pp. 197-208). Madrid, España: Akal.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, España: Morata.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del curriculum: teoría y práctica*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel.
- Tyler, R.W. (1986). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel.