

INDICE

Introducción	
Propósitos	3
Primera etapa	
Problematización de la práctica educativa a partir del análisis curricular.	4
Primera sesión	
Los fundamentos implícitos en los programas oficiales y la propuesta contra hegemónica.	5
¿Qué contienen los contenidos?	
Los fundamentos del Proyecto de Educación Alternativa.	
La fundamentación contra hegemónica y la oficial.	
Segunda sesión	
Las problemáticas educativas en la investigación acción y su vínculo con el curriculum	16
Las problemáticas de investigación.	
Nuestros saberes curriculares y las experiencias de los otros.	
Tercera sesión	
La planificación de la acción, su pertinencia en la práctica y las problemáticas educativas, a partir del análisis curricular.	38
Abordemos las problemáticas de investigación.	
El diseño de la investigación acción.	
Segunda etapa	
Compartiendo nuestras experiencias en la investigación acción.	40
Glosario	42
Bibliografía	43
Caja de herramientas	44

INTRODUCCIÓN

Aquí estamos nuevamente los de ayer y los de ahora, los que pensamos en transformar, los que soñamos en construir una sociedad mejor, los que planteamos el reto de una educación alternativa; los que dejamos pasar la oportunidad de hablar pedagógicamente, los que sí hablamos y ahora queremos continuar el diálogo; aquí estamos todos, los trabajadores de la educación de la Sección 22, los alumnos, los padres de familia y este cuaderno de trabajo.

Plantearnos como eje principal del presente taller *“El análisis curricular desde la investigación-acción crítica emancipatoria”* representa la oportunidad para confrontar los conocimientos necesarios que nos permitan demostrar, pero principalmente demostrarnos, que el hacer del maestro no se circunscribe solamente al trabajo áulico, sino que se determina y está presente en su accionar en el ámbito social.

En esta experiencia en la que concretamos la unión del análisis curricular y el uso de las herramientas de la investigación-acción crítica emancipatoria pretendemos, en primer lugar, profundizar nuestro proceso de concienciación partiendo del reconocimiento de los principales fundamentos ideológicos que se ocultan detrás de los inofensivos contenidos educativos que diariamente trabajamos con los educandos.

Asimismo, el acercarnos a las diferentes concepciones de currículum, nos permitirá reconocer la magnitud de lo que está determinando el hacer del docente; al mismo tiempo, se diferenciarán de los fundamentos del proyecto de educación alternativa.

Construir desde nuestras escuelas y referentes una propuesta de investigación educativa basada en la metodología de la investigación-acción crítica, a partir de un plan de acción real, posibilitará el avance en la construcción de nuestros primeros pasos rumbo a la transformación cualitativa de esta realidad educativa.

Sabemos que los caminos en educación nunca estarán cerrados, porque siempre estaremos preguntando y planteando nuevos retos en relación a la práctica, ya que el sendero para una educación emancipadora, verdaderamente contra hegemónica lo tenemos que construir nosotros, porque finalmente esta es la tarea más importante de quienes estamos construyendo el cambio.

Por lo tanto, esperamos que el desarrollo del presente taller ayude a clarificar las posibilidades reales que tenemos los trabajadores de la educación del Movimiento Magisterial Democrático de Oaxaca.

Propósito general

Que los trabajadores de la educación desarrollen procesos de investigación-acción crítica emancipatoria y de análisis curricular para la transformación de su práctica educativa y social.

Propósitos específicos

- Reconocer los principales fundamentos ideológicos que subyacen en el curriculum.
- Afianzar las estrategias y herramientas metodológicas de la investigación acción en la construcción de proyectos de transformación educativa.
- Socializar las experiencias educativas en la investigación-acción que permitan el avance del Movimiento Pedagógico.

PRIMERA ETAPA

PROBLEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA A PARTIR DEL ANÁLISIS CURRICULAR

En la práctica educativa influyen diferentes factores que de manera consciente o inconsciente determinan la formación de un tipo de ser, la ideología que plantea el Estado obliga a considerarlo desde una visión única, lo que representa para los trabajadores de la educación una tarea fundamental de transformación de la realidad educativa.

Detectar problemáticas y problematizarlas bajo la visión de quienes han vivenciado esta experiencia, permite reconocer la gran complejidad de lo que representa la realidad curricular que determina el trabajo que se realiza en las escuelas, la formación de los educandos y su proyección en las comunidades.

En el desarrollo de la investigación acción desde la perspectiva del enfoque cualitativo, analizaremos los fundamentos: filosóficos, éticos, pedagógicos y epistemológicos que subyacen en los planes y programas de estudios vigentes y del Proyecto de Educación Alternativa, para establecer las diferencias de lo oficial y contra hegemónico, al detectar y ubicar nuestras problemáticas de investigación.

Esta etapa plantea un desarrollo evolutivo para la cualificación de las problemáticas, desde su reconocimiento hasta la elaboración de un plan de acción que dependerá de los procesos colectivos de trabajo.

Primera sesión

Los fundamentos implícitos en los programas oficiales y la propuesta contra hegemónica.

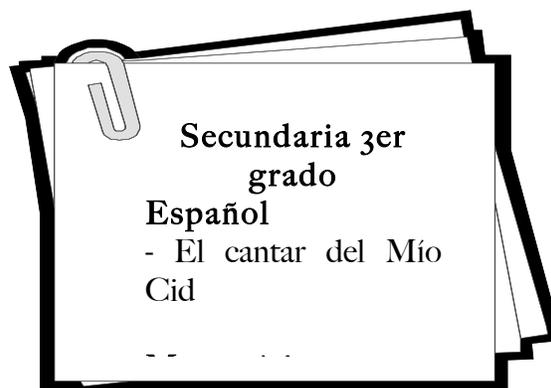
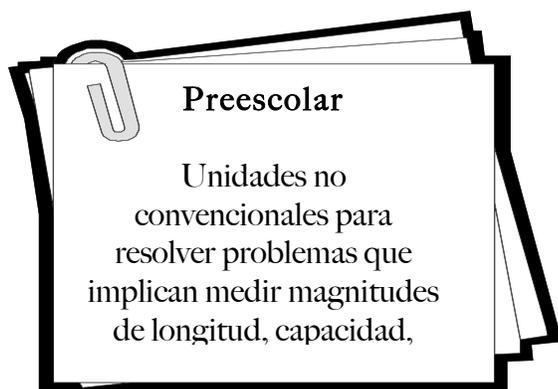
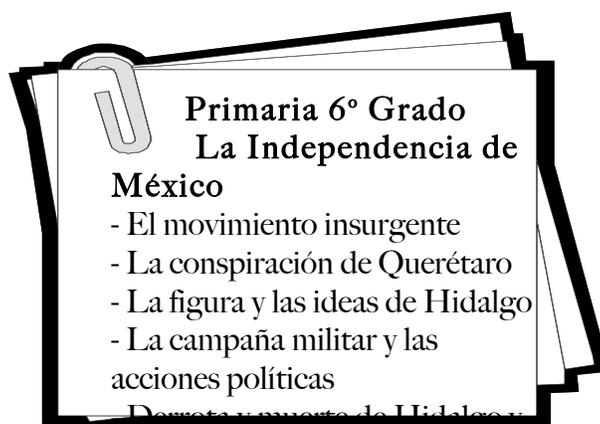
Propósito: Descubrir las concepciones paradigmáticas subyacentes en los contenidos de los planes y programas de estudio en educación básica.

Eje de análisis: Los contenidos programáticos como concreciones ideológicas.

Primer momento: ¿Qué contienen los contenidos?

Metodología:

- Formación de equipos para la planeación didáctica sobre un contenido programático específico.
- Cada uno de los equipos socializará en plenaria su diseño didáctico.
- Los participantes leerán individualmente el texto: *análisis del libro de texto de matemáticas de tercer grado de primaria.*
- Organizados en cuatro equipos de trabajo, analizar las concepciones paradigmáticas (filosófica, ética, pedagógica y epistemológica) que subyacen en el contenido programático desarrollado preliminarmente, a fin de elaborar un cuadro sinóptico.



La escuela a examen

Análisis del libro de texto de matemáticas de tercer grado de primaria

Ricardo Vásquez Chagoyán

1) Si uno revisa los temas generales del programa y del libro de matemáticas es fácil darse cuenta de que han sido seleccionados desde una perspectiva de lo que se piensa que es importante para la disciplina como tal: *números naturales y sus operaciones* (conteo, sumas, restas, etc.); *números fraccionarios* (de superficies, de longitud, de capacidad, métricos, etc.); *medición* (sistema métrico decimal); *geometría* (lectura e interpretación de planos, líneas verticales, horizontales, inclinadas, paralelas y perpendiculares, figuras geométricas, simetrías, cubos, prismas, grecas); *tratamiento de la información* (tablas y gráficas); *predicción y azar*. Esto muestra claramente que se pretende que los niños aprendan los contenidos matemáticos que los expertos o especialistas consideran importantes en su disciplina, independientemente de sus posibles aplicaciones a las actividades de interés de los niños y del nivel de desarrollo cognitivo de los mismos. Como mostraremos adelante, los 'problemas' que se proponen en el texto para aplicar el lenguaje y las técnicas matemáticas son completamente artificiales, abstractos y descontextualizados. Esto echa por tierra la posibilidad de que los niños logren ver en las matemáticas un instrumento para ayudarse a profundizar en el conocimiento de su mundo real (natural y social). Tal y como está planteado, lo importante para el programa (y el libro de texto) no es el conocimiento de lo real, sino el conocimiento del lenguaje y las técnicas matemáticas por sí mismos. La herramienta es más importante que el mundo, de hecho

sustituye al mundo; el mundo se reduce a la herramienta. Se replicará que todas las lecciones remiten a temas del universo natural y social (el zoológico, el mercado, la granja, el aeropuerto, el museo, etc.) y que en las lecciones se ejemplifica la utilidad de la herramienta matemática. Pero esto encuentra objeciones por dos lados:

a) *Ninguno de los temas arriba aludidos (zoológico, mercado, etc.) se estudia como tal.* Los animales del zoológico, por ejemplo, no es un tema de estudio sino sólo un pretexto para estudiar el tema de la medición, el conteo, etc.; de ahí que cada lección cambie estos temas sin que exista el menor encadenamiento lógico o semántico entre ellos, y se usan exclusivamente los aspectos que 'ilustran' los temas matemáticos (lo que del tema es contable o medible). Si se cree que con ello los niños se apropiarán de las técnicas matemáticas para buscar problemas en su vida cotidiana donde se puedan aplicar, se cae en una ingenuidad. Si se piensa que el principal interés de los niños ante los animales es medir con precisión milimétrica su altura; o si se piensa que lo más atractivo para ellos en un zoológico (imaginario, por lo demás) es saber si sus prados son cuadrangulares o romboides, eso sólo muestra nuestro gran alejamiento de la mente infantil. Una pedagogía adecuada no tratará de forzar la mente de los niños a interesarse por temas matemáticos, sino que tratará de introducir la herramienta matemática en temas del interés de los niños: éste es el reto.

b) El defecto mencionado se reafirma cuando observamos que *en ninguna de las lecciones se hace referencia a los temas tratados en las demás asignaturas*. Si la matemática aquí se conceptualizara efectivamente como una herramienta del conocimiento, se usaría para abordar los temas sustantivos de las otras materias (sin tocar por ahora los defectos pedagógicos presentes en las otras materias). Como ya señalamos, no sería necesario que existiera una asignatura de matemáticas separada de las que se refieren al conocimiento de los fenómenos naturales y sociales. El problema de la fragmentación del conocimiento que hace la escuela no sólo está en la separación de cada una de las disciplinas entre sí, sino que el problema mayor está en separar las disciplinas instrumentales de las sustantivas, esto es: separar español (lengua, lecto-escritura) y matemáticas, de las que refieren al conocimiento de la naturaleza y la sociedad.

2) Las directrices oficiales de los programas no han profundizado en el problema del enorme fracaso que existe en el aprendizaje de las matemáticas en la escuela. Se pensará, probablemente, que puesto que algunos estudiantes tienen éxito, los demás deberían tenerlo, y si no lo tienen es porque son incapaces, holgazanes o algo semejante. Es ésta, por supuesto, la manera más cómoda de 'resolver' el problema; es decir, atribuir el fracaso a los demás. (Quizá sería bueno no desechar aquella 'broma' que recomendaba que los educadores se dedicaran algún tiempo al entrenamiento de animales, ya que cuando el 'domador' fracasa, la responsabilidad de ello está en el propio domador; pero cuando el aprendizaje de los niños fracasa, los educadores en general suelen atribuir el fracaso a los

niños). Así, los programas tradicionales de matemáticas no sólo logran que una proporción enorme de la población estudiantil fracase, sino además, logran producir una especie de alergia hacia esta área del conocimiento, de la cual los niños y jóvenes huyen como de la peste. Como señala Alan J. Bishop:

Constantemente sabemos de individuos que rechazan las matemáticas, las temen, les desagradan y que, si continúan estudiándolas (cosa que muchos no hacen), recurren a métodos instrumentales y de memorización para abordar las exigencias planteadas por los exámenes. Si la enseñanza de las matemáticas trata de ayudar a las personas a relacionarse mejor con su entorno, es evidente que fracasa en esta tarea.¹

En efecto, al tratar de enseñar las matemáticas como disciplina, las directrices oficiales de los programas abordan el asunto como si la idea fuera formar a todos como matemáticos profesionales. El objetivo no es que los estudiantes utilicen un instrumento para conocer su entorno, sino que aprendan el lenguaje y las técnicas matemáticas por sí. Desde luego, esas directrices oficiales señalarán que el objetivo es precisamente ofrecer a los educandos instrumentos para el mejor conocimiento de su entorno. Pero aunque éste sea el objetivo explícito, lo cierto es que el procedimiento utilizado lo contradice, lo mismo que los resultados obtenidos por los estudiantes. Es necesario comprender que hay un problema estructural en toda la concepción tradicional de lo que es la escuela.

3) Para que se aprecie mejor lo arriba señalado, analicemos brevemente, a manera de ejemplo típico, cómo está estructurado el

¹ Alan J. Bishop, **Enculturación matemática**. La educación matemática desde una perspectiva cultural, Paidós, Barcelona, 1999, pp.18-19.

libro de texto de tercer grado de primaria de esta asignatura, ya que es una forma clara en que se concreta el programa de ésta:

a) El libro está constituido por 93 lecciones (contando cuatro que en el texto están fuera de la numeración y que rematan cada uno de los cuatro primeros bloques). De ellas, 51 lecciones (más de la mitad) proponen ejercicios cuya elaboración no requiere que el niño salga de la misma página en que está asentado cada uno, o sea, no implican al niño más allá de la lectura de la lección y la realización de las operaciones escritas que allí se proponen.

Esto ya nos indica que más de la mitad de las lecciones no implican actividades de relación con el entorno natural o social o, dicho de otro modo, el entorno del niño se reduce a la página respectiva del libro.

b) Otras 14 lecciones remiten al niño al material recortable que aparece al final del libro (5 lecciones), o a material complementario como cartulina, hojas de papel, papel moneda de juguete, un calendario (6 lecciones), o bien, a la elaboración de objetos de papel (3 lecciones). Si sumamos estas 14 a las 51 mencionadas arriba, tenemos que 65 de las 93 lecciones centran la atención del niño exclusivamente en el libro, lo que significa que el 69% de las lecciones no requieren casi nada más del niño que concentrarse en el libro. Nuevamente, el entorno natural y social reales no aparecen por ningún lado.

c) De las 28 lecciones restantes, algunas en ciertas partes 'sacan' al niño del libro para que realice de alguna actividad dentro del aula: medir el pizarrón o las paredes, juegos de mesa, tomarse de las manos para formar una cadena, llenar y vaciar frascos y vasos

con frijoles para trabajar la noción de equivalencia, pesar cosas en una balanza, construir cajas de cartón, o realizar encuestas entre sus compañeritos. En este caso la relación de los niños con el entorno 'se amplía' pasando de las páginas del libro hasta las cuatro paredes del aula. Únicamente siete lecciones en alguna de sus partes remiten al niño a actividades fuera del aula, de las que cuatro se efectúan en el patio de la escuela, y entre todas las del curso sólo tres lecciones en alguna de sus partes remiten al niño a algo que implique la observación de la naturaleza en vivo: dos se refieren al registro del estado del tiempo (donde lo importante no es precisamente el estado del tiempo, sino el registro matemático como tal), y una a la medición de la altura de dos animales pequeños (como si para el niño de esa edad tuviera alguna relevancia el tamaño de los animales con precisión milimétrica; actividades que, además, se presentan por completo fuera del contexto de la vida y sin relación con las actividades que les preceden o les suceden en el programa). ¿A qué queda reducida la realidad natural y social del niño? La relación con el entorno natural y social, como se notará, está ausente. ¿Dónde queda aquí la 'ayuda matemática' para que el niño se relacione con el entorno? ¿Dónde está aquí la interacción con los animales? ¿Dónde la interacción con las plantas? (Tómese en cuenta que lo mismo sucede en todas las asignaturas, por lo que durante seis, nueve, doce o más años, todas las mañanas de sus días los niños sólo interactúan con palabras y formulismos al 'abrigo' de las cuatro paredes del aula escolar.) Se dirá que los niños podrán aplicar las herramientas matemáticas que allí adquieren después a su entorno cotidiano. Nada más falso que esto. Difícilmente el niño podrá relacionar las operaciones y nociones escolares con sus

asuntos cotidianos, porque incluso los ejemplos de aplicación con que se ilustran los libros son ajenos a los niños, y al estar fuera de un contexto real no lograrán trasladar la 'herramienta' a la solución de sus problemas vitales. Esto no sucede solamente con los niños; sucede incluso con los adultos cuando se les enseñan cosas fuera del contexto de aplicación real (ojo: educación universitaria). Estamos de acuerdo con Bishop nuevamente cuando afirma:

...la idea de la persona común y corriente como un 'solucionador de problemas' peripatético, dotado de una 'caja de herramientas' de técnicas matemáticas y que busca problemas que hay que resolver, es un mito. Pero es un mito muy poderoso. Domina la enseñanza de las matemáticas en la actualidad.²

d) Ilustremos todo esto con un ejemplo para que se comprenda mejor a lo que nos estamos refiriendo. Algunos de los propósitos señalados para el tema de geometría son: presentar a los niños "situaciones que favorecen la ubicación del alumno en relación con su entorno"; y "se pretende que (el niño) estructure y enriquezca su manejo e interpretación del espacio y de las formas". Para ello, uno de los temas que aparece en cuatro actividades es el que se refiere a la lectura e interpretación de planos (croquis o mapas). En tres de los casos aparece un 'croquis' de un lugar imaginario (inexistente en la realidad): "El pueblo donde vive Luis", "Caminamos para ir a la escuela", "El plano del zoológico". ¿Cómo podrá el niño entender que el sentido de los croquis o planos es representar la conformación espacial de lugares reales? ¿Con qué espacio real confrontará los croquis que aparecen en su libro? ¿O se pretende que el

niño 'se ubique en el espacio' dentro del libro? Es absurdo creer que los niños van a desarrollar su sentido espacial 'ubicándose' en un dibujo en la página de un libro, sin referencias a lugares reales. La lectura e interpretación de planos sólo tiene sentido por la correspondencia que se establece entre la representación gráfica asentada en el plano y los lugares reales que allí se están representando. Se argumentará que no hemos mencionado la cuarta actividad de ese tema que solicita a los niños que hagan una descripción de su casa a un compañerito. En efecto; pero ello no resuelve algunos problemas: a) el que de las cuatro actividades sólo una refiera a una representación de algo real deja en la ambigüedad el sentido de esas representaciones gráficas; b) aun suponiendo que las cuatro actividades refirieran a lugares reales, sería necesario que los niños pudieran constatar las correspondencias entre los elementos asentados en el plano y los lugares reales a partir de la exploración de los espacios reales a través de sus propios desplazamientos; c) aun resueltos esos problemas es necesario repetir las experiencias muchas veces, para consolidar el sentido real de esas representaciones. En el ejemplo señalado encontramos también cómo el énfasis absoluto está puesto en los temas matemáticos como tales, geométricos en este caso: 'líneas paralelas y perpendiculares', 'descripción de trayectos' (trazos de líneas), etc. Algunos de los problemas pedagógicos que hemos venido señalando quedan aquí de manifiesto:

I. La interacción con el mundo real está ausente (el 'entorno' se reduce a los dibujos en el libro y al espacio encerrado del aula).

² Alan J. Bishop, *op. cit.*, p. 25.

II. Lo relevante son las nociones matemáticas y no su uso como herramienta (enseñanza de la herramienta separada de sus aplicaciones).

III. Las actividades están fuera de los intereses de los niños y se presentan fuera de todo contexto de la vida real.

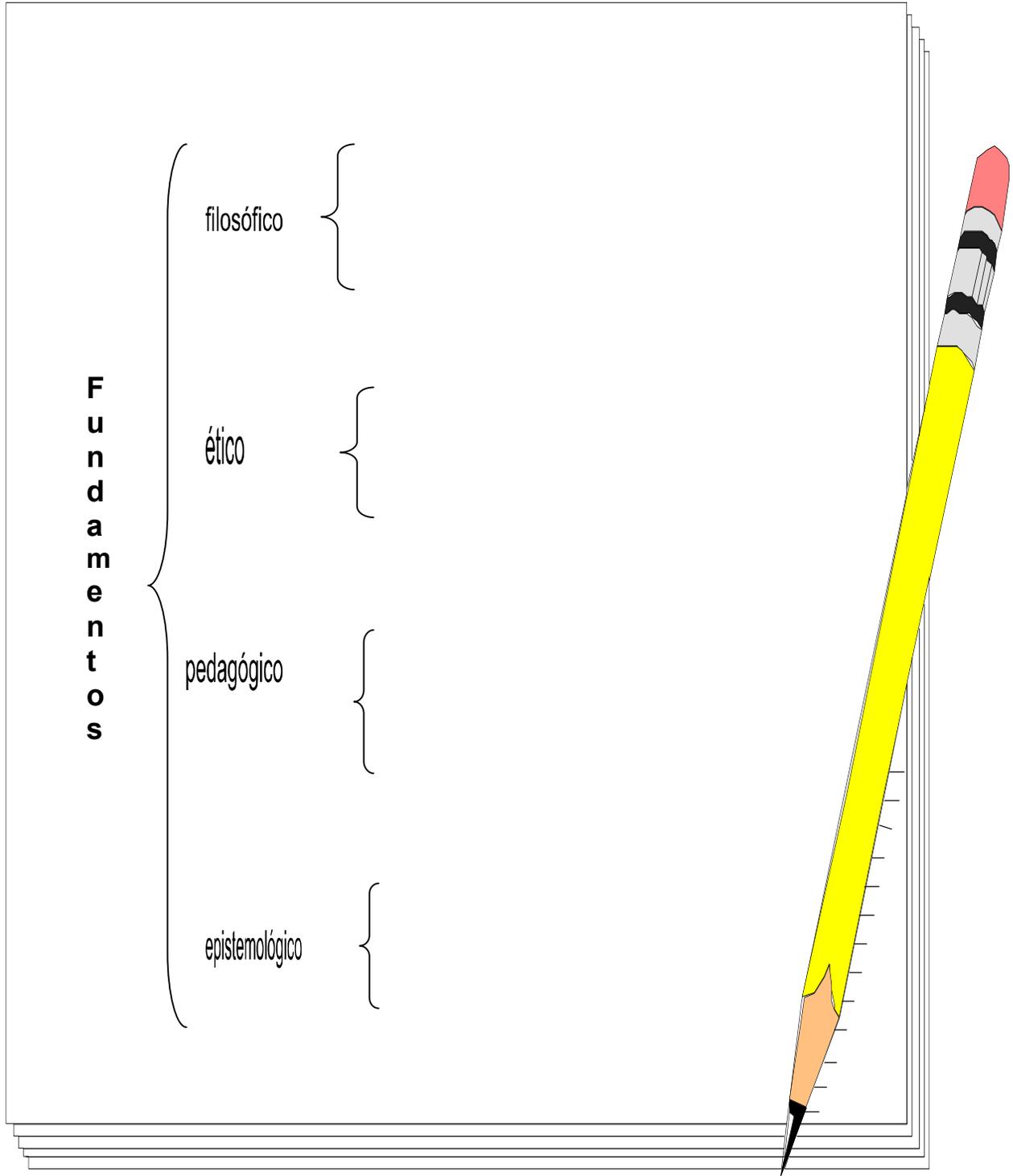
IV. Fragmentación del conocimiento. No hay referencia o conexión con los temas de otras asignaturas (en este caso ni siquiera con geografía, por la interpretación de planos).

V. La forma en que se trata el tema desvirtúa el verdadero sentido de la interpretación de planos.

e) Precisemos ahora el defecto pedagógico esencial del programa basándonos en el libro de texto. ¿Verdaderamente lo que se pretende es proporcionar a los estudiantes instrumentos para aproximarse al mejor conocimiento del mundo real? Como ya señalamos más arriba, los temas no matemáticos que se usan para ilustrar las nociones y operaciones matemáticas son sólo pretextos. Lo relevante en las lecciones no son ni los animales reales, ni el zoológico real, ni el estado del tiempo real, ni la granja, ni el mercado, ni el aeropuerto, reales; sino el lenguaje y las técnicas matemáticas. Incluso es ingenuo, cognitivamente hablando, creer que la 'observación' de un zoológico dibujado al interior de un libro es en algo equivalente a la visita a un zoológico real. Lo mismo, creer que porque se ilustra el libro con un zoológico imaginario se está atendiendo a los intereses de los niños. ¿Se piensa acaso que la experiencia directa del trato, percepción o convivencia con los

animales en la naturaleza (o aun su observación viva en las jaulas) es equivalente a que un niño 'experimente' eso dibujado en un libro, por bien dibujado que esté? siempre será mucho más emocionante e interesante (y por tanto útil cognitivamente hablando) ver un solo elefante real que ver quinientos dibujos de elefantes o consultar todas las enciclopedias o navegar por internet para 'saber' del elefante. Es necesario entender que los intereses de los niños están esencialmente en el mundo de la experiencia real, sensible, corporal, y es en ese contexto en el que habría que introducir la enseñanza de las matemáticas (y todo lo demás). Se suele olvidar que expresiones aparentemente simples como 'más grande que', 'más chico que', 'largo', 'corto', 'junto', 'separado', 'poco', 'mucho', etc., ya son expresiones matemáticas, y que para llevar al niño a elaboraciones más exactas lo que tiene que hacerse es poner al niño en una situación real en la que se vea en la necesidad de medir con mayor precisión; entonces él buscará algún procedimiento para ello, y experimentará las dificultades que ello entraña. Sólo después de sentir esa necesidad y esas dificultades en una diversidad de ocasiones, estará en condiciones de hallarle sentido a las escalas de medición convencionales; será entonces cuando el niño podrá aprender significativamente los elementos del lenguaje y las técnicas matemáticas que correspondan, y lo hará, además, con gusto y entrega, porque así será una actividad llena de sentido.

A partir del análisis de los contenidos y del texto, realizado en el primer momento, complementaremos el cuadro sinóptico.



Segundo momento: Los fundamentos del Proyecto de Educación Alternativa.

Propósito: Revisar los sustentos teóricos del proyecto de contrapoder.

Eje de análisis: Las bases de un proyecto educativo contra hegemónico.

Metodología:

- Lectura individual.
- Formación de cuatro equipos para analizar los fundamentos filosóficos, éticos, pedagógicos y epistemológicos.
- Elaboración de un esquema conceptual para socializar.

Fundamentación del PEA

Filosófica.

Toda educación en sí posee un enfoque filosófico que subyace y se reproduce en la práctica educativa y social; en la actualidad, la educación concebida como transmisión de conocimientos y las reformas educativas actuales por parte del Estado Mexicano, tienen como fin responder a los intereses ideológicos de la clase hegemónica a través de lo que Marx, Engels y otros filósofos catalogan como idealismo objetivo (positivismo).

Contra esta posición y con base en la autocrítica reflexiva acerca de las tareas de la educación en cada comunidad, el magisterio ha desarrollado la conciencia crítica acerca de su función en la reproducción de la ideología del Estado; por esa razón, la lucha sindical de los trabajadores de la educación en Oaxaca ha dado un salto cualitativo al interrelacionar el aspecto gremial del movimiento democrático con la transformación de la ideología dominante, al resolver en su Congreso de Educación Alternativa del 2003, que sea el Materialismo Histórico Dialéctico el fundamento filosófico para la transformación de la educación, de la sociedad y tener claro que para ello, es condición necesaria la consolidación del Movimiento Pedagógico que dé como resultado el Proyecto de Educación Alternativa.

Por ello, la construcción de la Educación Alternativa como una propuesta de contrapoder nos conduce a la necesidad de integrar el fundamento filosófico que la sustente mediante la concepción científica crítica del desarrollo de la naturaleza, la sociedad y del pensamiento; en consecuencia, la educación como proceso para la formación del hombre, basado en un conocimiento de interés emancipatorio sobre la realidad, debe fundamentarse filosóficamente en las teorías más avanzadas en cuanto a las interacciones sociales; entre ellas, consideramos que el Materialismo Dialéctico y su expresión más actualizada englobada en lo que se conoce como ciencia crítica, nos lleva a la comprensión de una realidad en permanente movimiento y el Materialismo Histórico concatena este movimiento con la actividad histórico-social del género humano para transformarla. Esta es en sí para sí, el arma filosófica fundamental que valoramos apropiada para el desarrollo del hombre y las fuerzas productivas, así como para la transformación revolucionaria de la educación, de la sociedad y del mundo.

Ética.

Los valores de la Educación Alternativa enmarcados en la teoría marxista, se oponen a la axiología burguesa.

El primero de ellos, es la libertad cual debe ser construida en una práctica docente que termine con la reproducción de vigilar y castigar; se trata ahora de educar en y para la libertad, lo que no supone solamente la pérdida del autoritarismo sino por parte del maestro ganar en autoridad moral ante sus alumnos y la sociedad.

La democracia es otro de los valores que debe ser trabajado en la escuela, no como contenido programático ni tocado como discurso pedagógico, debe ser vista como una forma de vida necesaria para todo hombre libre, la vida democrática sindical debe arribar al espacio escolar acompañada de las reflexiones, críticas y análisis de y para los que conviven en él.

El valor de la justicia debe ser visto lejos del enfoque individualista y jurídico que le da la sociedad actual, sencillamente porque las cosas no son justas para todos los hombres y nos referimos a las formas de vida en los modos de producción capitalista, pensar sobre una repartición de la riqueza no pasa por el ideal burgués de justicia.

Estos tres valores son una muestra acerca de los compromisos que se requieren para la construcción del Proyecto de Educación Alternativa y de la necesidad que se tiene de incidir en la transformación de la educación a través de la praxis y que debe ser una constante en el proceso educativo alternativo.

Pedagógica.

Partiendo de que el desarrollo humano debe ser integral, es importante señalar que para que se pueda llevar a cabo una Educación Alternativa de contrapoder al Estado, que dignifique a los alumnos, a los maestros, a los padres de familia y a las comunidades en general, desde su contexto cultural, social y económico, es necesario

construir un proyecto que además de lo filosófico, científico, psicológico y jurídico, se fundamente en lo pedagógico, como parte medular en la que se apoyará todo trabajo, que fortalecerá el proceso educativo con la finalidad de atender las necesidades del docente que está en servicio y los problemas que enfrenta para formar al alumno en su desarrollo integral.

Es una propuesta que no trata de cambiar una modalidad técnica por otra, sino que plantea analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello. Supone desarrollar en el docente una auténtica actividad científica no positivista, apoyada en la investigación, en el espíritu crítico y en la autocrítica.

El aprendizaje es un proceso dialéctico, es decir, el movimiento que recorre un sujeto al aprender no es lineal, sino que implica crisis, paralizaciones, retrocesos, resistencias al cambio, etc.

En la didáctica crítica, los objetivos de aprendizaje no se definen como enunciados técnicos que constituyen los puntos de llegada de todo esfuerzo intencional, sino plantean de forma cualitativa los propósitos educativos de las acciones educativas que se pretenden alcanzar. Estos propósitos son intenciones educativas que no se limitan por sus posibilidades de medición sino que buscan el logro de aprendizajes desde un enfoque profundo³. Autores como Ausubel y Bruner coinciden en afirmar que: “es necesario el uso de objetivos en la tarea

³ Entwistle distingue el enfoque profundo por la intención de comprender, fuerte interacción con el contenido, relación de nuevas ideas con el conocimiento anterior, relación de conceptos con la experiencia cotidiana, relación de datos con conclusiones y examen de la lógica del argumento. Cfr, Entwistle, Noel. *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Trad. Iris Menéndez, España, ediciones Paidós, 1988, pp. 64-70

didáctica, pero con la condición de que se formulen de manera general y no específica”⁴. En el conductismo el problema de los objetivos fue su pretensión de lograr cambios evidentes en la conducta del sujeto de aprendizaje.

Sin olvidar que la definición de los contenidos de la educación es parte de la lucha ideológica que existe en la sociedad por mantener la hegemonía cultural, es importante promover el diseño de contenidos apegados a la realidad.

En cuanto a la selección y organización del contenido en el contexto de la didáctica crítica, no se trata sólo de preguntarse qué contenido debe ser presentado a las necesidades de la educación, sino de preguntarse a quién corresponde el seleccionarlo y estructurarlo. Señala que la tarea del profesor no es sólo concretarse a cubrir el requisito de programarlo para la clase sino le compete participar en su análisis y determinación.

El siglo XX, afirma Manacorda, es el siglo del gran desarrollo de la ciencia y la tecnología, teorías, conocimientos, posibilidades mecánicas e inventos invaden nuestro tiempo en apresurada marcha⁵. La cultura científica ha pasado a ser un elemento indispensable para la formación del hombre de hoy. De ahí la imperiosa necesidad de someter a revisión los contenidos de planes y programas de estudio, a fin de que respondan a las demandas de esta sociedad en constante cambio. Es indiscutible que uno de los problemas más serios a los que se enfrenta la propuesta de la Didáctica Crítica y la educación en general, es el relacionado con los contenidos, es decir, ante la explosión del conocimiento, el problema que surge es la forma de dar sentido e integrar los contenidos

desde una perspectiva emancipatoria del educando.

Epistemológica.

Para fundamentar de manera epistemológica, el Proyecto de Educación Alternativa, partiremos de decir que el conocimiento es una interacción dialéctica entre el sujeto cognoscente con el objeto de conocimiento; en el caso del niño en la escuela, es el resultado de la acción del alumno que está en proceso de aprendizaje, con determinados contenidos de la realidad escolar objetiva, como pueden ser: la escritura, la lectura de algún texto, las tareas escolares, el cálculo elemental, etc. Es esencial recordar que la epistemología se preocupa por las condiciones de producción del conocimiento en sus procesos particulares, es decir, de la vigilancia en la producción de los conocimientos en determinados contextos histórico-sociales, en el marco de paradigmas reconocidos como científicos y dominantes en períodos y espacios específicos; en el caso de las escuelas, esta vigilancia está realizada por las personas que interactúan, precisan y recrean dichos conocimientos en su calidad de profesores y alumnos. Esto supone, para el caso de los profesores, cierto dominio de los procesos de producción científica del conocimiento en los diversos paradigmas de ciencia predominantes; cierto conocimiento de la forma en que los conocimientos que forman parte de los contenidos se han ido constituyendo. Teniendo en cuenta estas consideraciones, podríamos definir que la Epistemología, para el Proyecto de Educación Alternativa, se da, en una primera aproximación, como el estudio de la integración de los esquemas de apropiación de conocimientos y de aprehensión de la realidad en sus diversas manifestaciones en el contexto escolar, producto de la acción del sujeto de aprendizaje, y la manera específica como se forma cada uno de estos esquemas.

⁴ Citados por Magendzo K. Abraham. *Pedagogía crítica y educación en derechos humanos*. Julio 2002

⁵ Manacorda. *Enciclopedia en carta*, México, siglo XXI editores

Tercer momento: La fundamentación contra hegemónica y la oficial.

Propósito: Establecer las diferencias paradigmáticas entre los fundamentos del Proyecto de Educación Alternativa y de los planes y programas de educación básica.

Eje de análisis: Visiones paradigmáticas de los Programas de Estudio vigentes y del PEA.

Metodología:

En plenaria, a través de una lluvia de ideas, escribir las conceptualizaciones teóricas o paradigmáticas que se encuentran en programas oficiales y en el Proyecto de Educación Alternativa.

Cuadro comparativo de los fundamentos

<i>Propuestas</i> <i>Fundamentos</i>	<i>Proyecto de Educación Alternativa</i>	<i>Planes y Programas de estudio vigentes</i>
Filosófico		
Ético		
Pedagógico		
Epistemológico		

Segunda sesión

Las problemáticas educativas en la investigación acción y su vínculo con el curriculum.

Propósito: Detectar y ubicar las problemáticas de investigación.

Eje de análisis: El desarrollo de las problemáticas educativas.

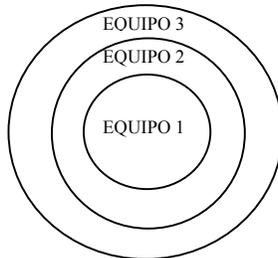
Primer momento: Las problemáticas de investigación.

Metodología:

Actividad 1. Análisis de las problemáticas planteadas.

Dinámica “La Pecera”

- Se formarán tres equipos considerando el nivel de la detección de las problemáticas: El primer equipo lo conformarán los participantes en proceso de obtención de la problemática, el segundo equipo estará conformado por los participantes que ya tengan el diseño de sus propuestas. El tercer equipo lo conforman los participantes que ya estén llevando a la acción su propuesta de transformación.
- Los equipos formarán círculos concéntricos de acuerdo al siguiente esquema.



- Los equipos analizarán y discutirán sobre el proceso de obtención de su problemática de investigación (formas, avances y limitaciones).
- La participación de los equipos se iniciará del centro hacia afuera, cuando cada equipo comparta sus experiencias los demás escucharán y registrarán sus observaciones de manera individual en el siguiente cuadro.

APORTACIONES NIVELES DE PARTICIPACIÓN	FORMA PARA DEFINIR Y/O ESCOGER LA PROBLEMÁTICA	PRINCIPALES OBSTÁCULOS ENCONTRADOS	ENSEÑANZAS QUE RECUPERO	SUGERENCIAS QUE APORTO
INDIVIDUAL				
COLECTIVO				

- En plenaria se socializarán los elementos recuperados de manera individual y su valoración a nivel grupal.

Actividad 2. Problematicando la problemática.

- Análisis y discusión de los textos “**El problema o foco de investigación**” y “**Determinación de un tema: la tabla aristotélica de invención**” a partir de la metodología que el coordinador considere.
- A partir del análisis de los textos se integran los colectivos con base en la organización de zonas escolares para contrastar su problemática de investigación con los elementos teóricos a partir de los siguientes ejes:
 1. ¿Cómo fue el proceso de obtención de la problemática de investigación de su colectivo?
 2. ¿Qué trascendencia social tiene su problemática de investigación?
 3. A partir del análisis de su problemática de investigación ¿qué considera necesario hacer?
 4. ¿Qué elementos los orientaron en la definición de su problemática de investigación?
 5. ¿Cómo los planteamientos de los autores enriquecen lo que el colectivo ha planteado en su problemática de investigación?

EL PROBLEMA O FOCO DE INVESTIGACIÓN⁶

Un proyecto de investigación se inicia con la búsqueda o identificación de un problema, sobre el que pueda actuarse, y que podría expresarse en la siguiente pregunta: *¿qué situación problemática de mi práctica profesional me gustaría mejorar?*

En realidad, toda investigación se inicia con una hipótesis latente: Pienso que si hago esto, tal o cual cosa podría ocurrir. En bastantes casos, lo que se quiere investigar tiene más el sentido de una preocupación que de un problema propiamente dicho. El interés de los docentes tiene que ver con lo que ocurre en las aulas y desearíamos cambiar. Lo importante es identificar un área que deseamos investigar y estar seguros de que es posible cambiar alguna cosa.

Identifique algunas áreas en las que usted podría mejorar la situación de clase siguiendo la matriz que viene a continuación; las áreas pueden ser generales o muy específicas.

	Áreas de mejora	¿Podría la investigación ayudar?
1		
2		
3		

Cuando haya elaborado la lista, pregúntese si son que se pueden investigar. Tome alguna de las áreas que usted ha señalado y vea si puede generar algunas preguntas sobre los tópicos señalados. Si le es difícil generar preguntas, trate de relacionar el tópico con las palabras-cuestiones: ¿quién?, ¿a quién?, ¿qué?, ¿Por qué?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo?

Otra idea de interés es empezar la investigación desde donde uno está. Sea práctico y pregúntese: ¿realmente puedo hacer algo sobre esta situación? ¿Puedo esperar que ocurra un cambio?, ¿en mi o fuera

⁶ Cfr. en Antonio Latorre, *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Ed. Graó, 2003.

de mí? Sea realista, piense que no puede cambiar el mundo pero que puede cambiar algo de sí o de su entorno. Por ejemplo si es profesor o profesora de biología. Podría hacerse preguntas como: ¿Cómo podría ayudar a mi alumnado a lograr mayor éxito en la asignatura de biología? ¿Qué podría hacer para que mi clase fuera más participativa? ¿Cómo podría interesar al alumnado por la biología? piense si las preguntas corresponden a un tema real, si espera generar un cambio o si se va a producir una mejora en su práctica profesional.

Otra pregunta que debería plantearse es: ¿Por qué he elegido este problema o foco de estudio? Como investigador responsable, necesita tener claro por qué se involucra en este tema o problema. Necesitamos hacer explícitos nuestros valores y creencias educativos, cosa que no es fácil. En la vida de aula solemos movernos por unos valores determinados. Lo que hacemos viene condicionado por nuestras creencias o valores. Cuando investigamos queremos “vivir” nuestros valores en nuestra práctica profesional. Una de las metas de la investigación-acción es desarrollar una práctica reflexiva de manera que tengamos claro los motivos y podamos vivir nuestros valores con más plenitud en la vida social, profesional y personal.

No se preocupe si no consigue plantear la pregunta al inicio con precisión, suele ocurrir; a medida que el proyecto avance tendrá tiempo para precisarla. El profesorado investigador suele partir de

una idea general que se va matizando y concretando a medida que el proceso avanza. La búsqueda de un tema de indagación lleva tiempo, y es probable que vayan apareciendo nuevas preguntas.

Una vez identificado el problema o foco de estudio conviene hacerse preguntas para comprobar si ha tenido en cuenta las consideraciones o sugerencias señaladas anteriormente. Preguntas tales como:

- ¿He identificado un área sobre la que puedo hacer algo?
- ¿La he clarificado con mi tutor o tutora, o con otras u otros colegas?
- ¿Tengo garantías de que es un área de la práctica que puedo mejorar?
- ¿He considerado si la situación responde a mis valores educativos?
- ¿He identificado los valores profesionales que en esta situación no se cumplen?
- ¿He imaginado cómo me gustaría que fuera dicha situación para que armonice con mis valores? ¿He revisado la situación y tengo motivos para intervenir en la misma?

Tomamos la idea de McKernan (1999), que señala la importancia de que el foco de estudio o problema seleccionado tenga interés para usted, sea un problema que lo pueda manejar, que pueda mejorar algo, y que implique la enseñanza y el aprendizaje.

DETERMINACIÓN DE UN TEMA: LA TABLA ARISTOTÉLICA DE INVENCIÓN⁷

No todo el mundo llega a la investigación-acción teniendo en mente un problema candente, una preocupación temática ya determinada. A decir verdad, muchas personas contemplan el comienzo de un proyecto de investigación acción como una oportunidad para pensar de un modo nuevo en sus situaciones. Desean definir nuevas preocupaciones y ver sus situaciones bajo nuevas luces.

El carecer de un tema no implica una censura; y el encontrar un tema es una labor dura y a veces desconcertante.

Este Apéndice no garantiza a nadie que vaya a encontrar un tema para un proyecto de investigación-acción. Tampoco garantiza el surgimiento de cuestiones enteramente nuevas. Pero quizás ayude a algunas personas a definir sus problemas acerca de la reorientación de temas educativos. Aquí utilizamos las cuatro categorías básicas que Joseph Schwab (1969) consideraba *lugares comunes* de la educación, las cosas que consideraba básicas para la comprensión de cualquier situación educativa. Se trata de los *enseñantes*, los *estudiantes*, el *tema de estudio* y el *entorno*.

Todas las situaciones educativas, dice Schwab, implican a *enseñantes* y a *estudiantes*. En determinadas situaciones, los enseñantes y los estudiantes pueden hacer un intercambio de roles, pero en la mayor parte de los casos sus roles están firmemente fijados y diferenciados.

De modo similar, toda educación se aplica a algo o sobre algo, a algún *tema de*

estudio. En las escuelas, el tema de estudio es descrito habitualmente en términos de «materias» o de temas dentro de ellas. Pero también puede referirse a cosas que están en el plan de estudios «oculto»: actitudes, valores y formas de comportamiento que se intentan inculcar a través de la escolarización.

Y toda educación tiene lugar en un *entorno*, en un contexto. De hecho, cualquier situación educativa supone numerosos entornos diferentes los contextos del aula, la escuela, la comunidad, la sociedad, por citar tan sólo cuatro. El entorno es el contexto de la enseñanza y el aprendizaje; crea determinadas clases de oportunidades y de potencialidades para la educación e impone a ésta determinadas restricciones y limitaciones.

Para emplear esos cuatro lugares comunes como herramientas en el análisis de una situación educativa hay que crear una *tabla de invención*. El objeto de una tabla de invención consistía en crear una estructura sistemática para examinar y discutir un tema. Este método o modo de operar era denominado *inventio* por los griegos.

Para crear una tabla de invención utilizando los cuatro lugares comunes de Schwab, éstos son colocados tanto en los ejes horizontales como en los ejes verticales de la tabla:

⁷ Stephen Kemmis y Robin McTaggart (1998) *Como planificar la investigación acción*, Ed. Laerst, 3^a. Barcelona. pp.121-130.

Se pasa luego a abrirse camino a través de la tabla (desde el compartimento A 1 hasta el D 4) y uno se pregunta, en cada compartimento, *qué puede decirse de ese tema en particular, que sabe uno acerca de.*

Recorra toda la tabla de este modo, dando una respuesta provisional a cada pregunta y, quizá, tomando notas de las diversas cosas que pueden ocurrírsele. Posteriormente hará un repaso y una selección de sus pensamientos un tanto impresionistas.

A medida que avance, descubrirá que le preocupan determinadas ideas o inquietudes, aún borrosas, que van reiterándose. Comprobará que sus pensamientos empiezan a «organizarse», por así decirlo, alrededor de un número relativamente pequeño de temas reiterados.

Una vez que haya empezado a identificar esas preocupaciones o esos motivos de desconcierto. Podrá elegir cuál o cuáles le parecen más importantes. Puede seleccionar los puntos que le parezcan más importantes en las anotaciones que hizo al recorrer la tabla y empezar a organizar más cuidadosamente sus respuestas en torno a esos temas. Puede entonces recorrer, la tabla por tercera, cuarta o quinta vez, afinando progresivamente sus comentarios y agrupándolos alrededor de su preocupación temática central.

Es útil, mientras se avanza en un proceso de investigación-acción, detenerse de vez en cuando para pensar en la situación en su conjunto, recurriendo para ello a una aproximación semejante al método de la *inventio*. Eso ayuda a mantener una conciencia abierta, lúcida, del conjunto de la situación de la que el proyecto forma parte.

	A <i>Enseñantes</i>	B <i>Estudiantes</i>	C <i>Tema de Estudio</i>	D <i>Entorno</i>
1. <i>Enseñantes</i>				
2. <i>Estudiantes</i>				
3. <i>Tema de Estudio</i>				
4. <i>Entorno</i>				

Desarrollo de la utilización de la tabla de invención en relación a los tres «registros» de la cultura de su situación.

Así, en relación a nuestro ejemplo de la interacción entre enseñantes y tema de estudio, puede usted preguntar: «en relación a (su preocupación temática), ¿qué puede decirse acerca de los enseñantes en relación al tema de estudio, *en términos de a) lenguaje y discurso, b) actividades y prácticas, y e) relaciones sociales y organización?*».

A través de su proyecto de investigación-acción usted intentará cambiar esas pautas y los modos en que las personas, en el marco de su situación, participan en su elaboración y reelaboración. Descubrirá algunas de las *oportunidades y limitaciones para el cambio*, y descubrirá que, mientras algunas de las limitaciones y oportunidades son físicas o materiales (por ejemplo, la arquitectura del aula, la disposición de los recursos, las dimensiones de las salas, etc.), otras son «subjetivas.., son limitaciones que no se imponen por ninguna razón física o material, sino porque tenemos determinadas expectativas acerca de cómo deberían ser las cosas o cómo deberían hacerse.

He aquí una lista de preguntas teóricas substanciales sobre las que desee reflexionar mientras intenta definir su preocupación temática:

- ¿Cuál es la relación entre el *individuo* y el *grupo* en esta

- situación?
- ¿Qué revela esta situación acerca de la relación entre la *identidad individual* y la *cultura*?
 - ¿De qué modo revela la situación el modo en que operan las relaciones entre los *valores* de las personas y sus *intereses particulares*?
 - ¿En qué medida está moldeada esta situación por *condiciones objetivas*, y en qué medida esta moldeada por *condiciones subjetivas* (expectativas, modos de entender el mundo) de las personas implicadas?
 - ¿Qué revela esta situación acerca del poder, en particular en lo que se refiere a la relación entre *control* y *resistencia*?
 - ¿Qué revela acerca de la relación entre la *contestación* y la *institucionalización*?
 - ¿Qué revela la situación acerca de la relación entre la *agencia* humana (la capacidad de la voluntad humana) y la *estructura* social (el marco social que da forma y limita la capacidad de actuar de acuerdo con la voluntad)?
 - ¿Qué revela la situación acerca de la relación entre *teoría* y *práctica*?
 - ¿Qué nos dice la situación acerca de la relación entre *procesos* y *productos*?
 - ¿Qué revela acerca de las relaciones entre *educación* y *sociedad*? ¿Qué nos dice acerca de las relaciones entre *reproducción* y *transformación*?
 - ¿Qué revela acerca de la relación entre la *estabilidad* (o la continuidad histórica)?
 - ¿Qué revela acerca de la relación entre *circunstancia* y *consecuencia*,

o acerca de las relaciones entre *objetivos* y *logros*?

Como hemos sugerido, no puede usted esperar vérselas con todas esas cuestiones, ni afrontar adecuadamente ninguna de ellas. Pero la lista puede ayudarle a plantear cuestiones profundas acerca de la situación en la que trabaja y a comprobar que, dentro de su situación, se dan manifestaciones concretas de los problemas más abstractos y profundos que exigen la atención de las personas que reflexionan teóricamente sobre la educación. *Dado que se dedica a la investigación-acción, es usted un teórico-práctico;* con objeto de lograr respuestas teóricas para los interrogantes que plantea su situación, deberá tomar en consideración preguntas como éstas en el curso de su trabajo.

Esas son las clases de cuestiones que nos mantienen humildes mientras intentamos comprender qué es lo que hacemos en la educación. Tal vez fueron cuestiones de esta clase fundamental las que llevaron a Isaac Newton, hacia el final de la que muchos consideran la carrera científica más fecunda de la historia, a hacer su famosa observación:

«Ignoro cómo me ve el mundo, pero yo me veo tan sólo como un niño que juega en la playa y se divierte de vez en cuando al encontrar un guijarro más pulido o una concha más bonita de lo habitual, mientras el gran océano de la verdad se extiende, ignorado, delante de mí.»

Ahora le ha llegado a usted el turno de encontrar un guijarro más pulido o una concha más bonita de lo habitual.

Segundo momento: Nuestros saberes curriculares y las experiencias de los otros.

Propósito: Analizar y enriquecer nuestros saberes acerca del curriculum.

Eje de análisis: Las concepciones del curriculum.

Metodología:

Actividad 1. De fábula.

- Lectura y análisis en colectivos de la fábula “*La escuela de los animales*”.
- En plenaria se analiza ¿cómo se relaciona el contenido de esta fábula con la realidad curricular? y se construye la moraleja.

LA ESCUELA DE LOS ANIMALES

George A. Reavis

Una vez, hace mucho tiempo, los animales decidieron que tenían que hacer algo heroico para hacer frente a los problemas del “nuevo mundo”.

De ahí que decidieron abrir una escuela. Adoptaron un currículo activo cuyas materias comprendían las de *correr, escalar, nadar y volar*. Con el fin de hacer más fácil la administración del currículo, se decidió que todos los animales deberían por igual tomar todas las materias.

El pato era un excelente alumno en natación, por cierto mejor que su maestro, no obstante, sus notas en escalada eran apenas de pase y los adelantos que mostraba en carreras era muy deficiente. A causa de esto tenía que quedarse en la escuela después de las horas de clase regulares para practicar en la materia de carreras y dejar de lado la natación. Así pasó el tiempo, hasta que sus patas se fueron lastimando, de modo tal que acabó teniendo resultados mediocres en natación también. En general, su promedio general era aceptable, de ahí que nadie se preocupara por esto, a excepción del pato.

El conejo comenzó siendo uno de los mejores en la materia de carreras, pero al

poco tiempo tuvo un "shock" nervioso como consecuencia de las clases de natación.

La ardilla era excelente en escalada, hasta que desarrolló una frustración grave en la clase de volar, ya que el maestro le exigió comenzar la escalada de abajo hacia arriba en vez de arriba hacia abajo. Igualmente y como consecuencia de lo anterior, desarrolló unos dolores musculares tales, debidos al esfuerzo realizado que acabó sacando un siete en escalada y un seis en carreras.

El águila era el alumno problema en la escuela y se le tuvo que disciplinar severamente, en la clase de escalada era el mejor de todos, al igual que en subir a los árboles, pero siempre se aferró en hacerlo a su manera.

Al final del año escolar, una anguila, que nadaba muy bien y que corría, escalaba y volaba medianamente fue la que sacó el mejor promedio y se le nombró como el mejor estudiante del año.

Los perros de la pradera, no quisieron asistir a esta escuela y lanzaron una queja en contra de la reglamentación institucional, ya que las autoridades

educativas no querían incluir en el currículo las materias de escarbar y hacer cuevas, posteriormente se unieron con las marmotas

y los topos para una escuela emancipadora, la que tuvo un gran éxito

Actividad 2. Nuestros saberes.

- Los colectivos construirán esquemas que recuperen los referentes que poseen acerca de los tipos de currículum, sus componentes, elementos, conceptos, etc.
- Socialización de los esquemas construidos.

Actividad 3. Los saberes de ellos.

- De acuerdo a la cantidad de compañeros se integran los equipos para el análisis de tres textos: **“Conceptos de currículo y propósitos del estudio”**; **“Un modelo de proceso”** y **“El currículum como concurrencia de prácticas”**, se sugiere que cada equipo trabaje un texto.

CONCEPTOS DE CURRÍCULO Y PROPÓSITOS DEL ESTUDIO DEL CURRÍCULO*

Definiciones de "currículo"

¿A qué se refieren las personas cuando usan el término currículo? Algunos afirman que un currículo es el contenido, los estándares o los objetivos de los que las escuelas son responsables ante los estudiantes. Otros declaran que un currículo es la serie de estrategias de enseñanza que los maestros planean utilizar. Esas diferencias conceptuales se basan en una diferenciación entre un currículo como los *finés* esperados de la educación, por ejemplo, los resultados propuestos del aprendizaje, y un currículo como los *medios* esperados de la educación, por ejemplo, los planes de enseñanza. Otros argumentan que los planes, ya sea para fines o medios, son insignificantes cuando se comparan con la enseñanza real y sus métodos concretos. Estas personas conciben el currículo de manera más productiva como las oportunidades, experiencias o aprendizajes reales, más que planeados. En consecuencia hay diferencias fundamentales en el concepto de currículo que tienen las

personas, al considerarlo como medio, como fin y el currículo como un plan para informar o como un informe de los eventos educativos reales.

¿Por qué no simplemente establecer una definición y después apegarse a ella? El problema con este enfoque común para definir este concepto central es que las definiciones no son política o filosóficamente neutrales. Una diferenciación conceptual clara entre los fines y los medios de la educación conduce a consecuencias con implicaciones políticas y éticas. Por ejemplo, esta diferenciación apoya el punto de vista de que ciertas clases de decisiones -acerca de los fines- requiere cierta clase de experiencia y autoridad, en contraste con otra clase de decisiones -es decir, acerca de los medios- y que algunas personas -por ejemplo, los maestros- tienen un tipo de experiencia pero no otro.

La diferenciación entre fines y medios también es motivo de disputa para los filósofos pragmáticos, entre otros. Ellos aducen que es imposible decidir sobre los

George J. Posner (2005) *Análisis del currículo*, Ed. Mc Graw Hill, pp.3-14.

finés independientemente de los medios, y que los resultados buscados sólo se comprenden por completo en retrospectiva o conforme se desarrolla la enseñanza. ¿Cómo sabe un maestro lo que realmente pretende alcanzar sino es hasta cuando lo enseña en realidad?

Asimismo, cuando dirigimos nuestro concepto de currículo en los planes educativos, en los estándares y en los resultados esperados, asumimos una postura política. Aunque este enfoque no requiere que adoptemos una línea dura para hacer responsables a los maestros, apoya este tipo de esfuerzos por parte de los directivos. Una vez legitimada la idea de la formación de planes de enseñanza y para los resultados del aprendizaje de los estudiantes, también se habrá establecido una justificación para hacer responsables a los profesores por la eficacia de sus planes y la implementación de los currículos de un modo predeterminado.

Con estas ideas en mente, examinamos algunos conceptos comunes de un currículo.

1. *Alcance y secuencia.* El *alcance* y la *secuencia* en un colegio o departamento por lo general considera al currículo como un conjunto o serie de resultados esperados de aprendizaje. Un documento de alcance y secuencia lista los resultados buscados del aprendizaje para cada grado escolar, con lo cual aporta la secuencia del currículo; los resultados se agrupan de acuerdo con el tópico, tema o dimensión, con lo cual se obtiene el alcance curricular. Esta definición supone que existe una clara diferenciación entre los fines y los medios educativos y limita el concepto de currículo a los planes educativos, más que a su realidad. Al diferenciar al currículo de la enseñanza, esta definición coloca al currículo en la función de guía para las decisiones de enseñanza y de evaluación.

2. *Programa de estudios.* El *programa*

de estudios es un plan para un curso completo. El plan suele incluir las metas y justificaciones del curso, los temas cubiertos, los recursos utilizados, las tareas asignadas y las estrategias de evaluación recomendadas. En ocasiones los programas de estudios también incluyen los objetivos y las actividades de aprendizaje y las preguntas de estudio. En consecuencia el programa de estudios representa el plan para un curso, con elementos de los fines y los medios del curso.

3. *Esquema de contenido.* Equiparar el currículo con un *esquema de contenido* supone que el contenido de la enseñanza equivale a un plan curricular. Cuando el único propósito de la educación es transmitir información y la enseñanza consiste en cubrir un contenido, una definición como ésta puede ser suficiente. Sin embargo cuando la educación y la enseñanza tienen otros propósitos, entonces el esquema de contenido deja de responder preguntas sobre los objetivos, sin mencionar los métodos de enseñanza. Sin embargo, muchas personas, cuando se les solicita su currículo, proporcionan un esquema de contenido.

4. *Estándares.* Los partidarios de los *estándares* señalan que un grupo de estándares, igual que el esquema de contenido, no es un currículo. No obstante, los estándares son más que un esquema de contenido y son diferentes del alcance y la secuencia. A menudo los estándares describen lo que los estudiantes deben ser capaces de hacer y, en algunos casos, describen los procesos para alcanzar los resultados de aprendizaje. A diferencia del alcance y secuencia, sin embargo, los estándares no recomiendan actividades específicas de enseñanza. Los estándares priorizan las ideas fundamentales para la disciplina y cómo se relacionan las ideas importantes. También cubren todos los

grados desde jardín de niños hasta el doceavo grado de enseñanza básica, por lo que sirven de base para un curso de estudio o el alcance y la secuencia. Los estándares explican la naturaleza de la disciplina y cómo la utilizan los especialistas y las personas comunes (a menudo aludiendo obligaciones ciudadanas) más que otros conceptos del currículo e incluyen temas que trascienden los temas del currículo. Además, los estándares se dirigen uniformemente a todos los estudiantes.

5. *Libros de texto.* El libro de texto ubicuo, para los profesores que enseñan "con el libro", funciona como una guía diaria de los fines y los medios de enseñanza. Los textos suelen presentar el contenido sin mayor guía sobre lo que es importante aprender o cómo enseñarlo. Los textos contemporáneos se describen de manera más adecuada como sistemas de enseñanza. Incluyen guías para el maestro, libros de trabajo o guías de estudio para los estudiantes, pruebas, figuras para proyección en diapositivas, paquetes de laboratorio y materiales suplementarios de enseñanza.

6. *Ruta de estudio.* La definición etimológica (del latín *currere*, que significa "carrera") y la definición del diccionario de la palabra "currículo", "una ruta de estudios" o "serie de rutas", nos lleva a considerar el currículo como una serie de rutas que el estudiante deben recorrer. Esta visión sirve de base para una de las principales metáforas del pensamiento que dominan este campo: la metáfora del viaje. De acuerdo con esta metáfora, la educación es un viaje con un destino establecido.

7. *Experiencias planeadas.* Muchos educadores progresistas sostienen que el currículo es más que un conjunto de documentos. Estos educadores argumentan que más que ser una descripción del aprendizaje de estudiantes, buscado o no, o cubierto por el contenido -ya sea decidido por el Estado, distrito, libro o

profesor- el currículo abarca todas las experiencias de los estudiantes planeadas por la escuela. En otras palabras, las experiencias de los entrenadores, los supervisores del anuario, los profesores de teatro, los grupos de líderes, los maestros de la sala de estudios, los oradores de asamblea, las enfermeras de la escuela y los planes disciplinarios para los estudiantes son una parte importante del currículo, al igual que las ciencias, las matemáticas, los estudios sociales y clases de gramática. Quienes defienden este concepto rechazan la diferenciación entre las actividades curriculares y extracurriculares que se analizan más adelante en este capítulo.

Cada una de las siete definiciones tiene diferentes consecuencias en términos de responsabilidad. Cuando la directiva establece que el currículo de una escuela del distrito consiste en un conjunto particular de estándares, significa que la directiva escolar espera que los profesores del distrito enseñen de tal forma que alcancen esos estándares. Luego, la directiva, hace a los profesores responsables de los resultados, pero no de los métodos. Cuando una directiva selecciona un libro o una serie de libros de texto, expresa que espera que los profesores utilicen ese texto. En consecuencia, entre más específica es la definición de un currículo, mayor será el control que implica la definición. Por supuesto, cuando definimos al currículo como un informe de las experiencias o el aprendizaje reales, más que como planes, propósitos o expectativas, eliminamos por completo la función de control del currículo. No podemos hacer responsables a los estudiantes o profesores de nociones no determinadas o no específicas de la calidad de educación. Como señalamos al principio, la no definición del currículo es ética y políticamente neutral. Diferentes definiciones conducen a distintas conclusiones acerca de quién debe recomendar y controlar los variados aspectos de la educación.

Los cinco currículos concurrentes

Hasta ahora hemos hablado del término "currículo" como si fuera posible alcanzar su verdadero significado, como si existiera algo que pueda considerarse como un currículo. De hecho no tenemos uno, sino cinco currículos relacionados: el oficial, el operativo, el oculto, el nulo y el adicional.

El *currículo oficial*, o currículo escrito, se documenta en diagramas de alcance y de secuencia, programas de estudios, guías curriculares, esquemas de rutas, estándares y listas de objetivos. Su propósito es proporcionar a los profesores una base para planear lecciones y evaluar a los estudiantes y ofrecer a los directivos una referencia para supervisar a los profesores y responsabilizarlos de sus prácticas y resultados.

El *currículo operativo* consiste en lo que el profesor realmente enseña y cómo comunica su importancia al estudiante -es decir, cómo saben los estudiantes qué es importante. El currículo operativo tiene dos aspectos: 1) el contenido incluido y el énfasis que le da el profesor en clase, por ejemplo, lo que realmente enseña, 2) los resultados del aprendizaje o los estándares que son responsabilidad de los estudiantes, es decir, lo importante. Lo primero es indicado por el tiempo que asignan los profesores a los temas y los tipos de los aprendizajes esperados, por ejemplo, el currículo enseñado; lo segundo es señalado por las pruebas aplicadas a los estudiantes, por ejemplo, el currículo evaluado. Los currículos enseñado y evaluado son aspectos del currículo operativo, independientemente de su semejanza con el currículo oficial. De hecho, es común que haya poco parecido entre los currículos: oficial, el enseñado y el evaluado de una escuela. Los especialistas en administración de un currículo consideran la situación como un problema de "alineación de currículo" y tienden a manejarlo mediante elementos administrativos (consulte por

ejemplo, Glatthorn, 1987, capítulo 11). El currículo operativo puede tener marcadas diferencias con el oficial, debido a que los profesores tienden a interpretarlo a la luz de sus propios conocimientos, creencias y actitudes. Más que eso, como afirman Powell, Farrar y Cohen (1985); y Sedlak, Wheeler, Pullin y Cusick (1986), los estudiantes influyen profundamente en el currículo operativo. Por ejemplo, los estudiantes llegan a acuerdos informales con los profesores para no causarles complicaciones si éstos a su vez no les causan problemas a los estudiantes. Al hacer tales acuerdos, declaran los investigadores, los profesores malbaratan lo sustancial del currículo oficial. Transforman las tareas significativas y desafiantes en actividades rutinarias, sin riesgos, y convierten el aprendizaje de un pensamiento crítico en la memorización de hechos y la ejecución de habilidades que no exigen esfuerzo mental.

El *currículo oculto* suele no ser reconocido oficialmente por las escuelas, pero tiene un impacto más profundo y duradero en los estudiantes que los currículos oficial u operativo. Las escuelas son instituciones y como tales representan una serie de normas y valores. Los mensajes del currículo oculto se relacionan con problemas de género, clase y raza, autoridad y conocimiento escolar, entre otros. Entre lo que enseña el currículo oculto están las lecciones sobre los roles sexuales, la conducta "apropiada" para los jóvenes, la diferenciación entre trabajo y juego, cuáles son los niños que pueden tener éxito en varios tipos de tareas, quién tiene el derecho de tomar decisiones por quién, y qué clase de conocimiento se considera legítimo (Giroux y Purpél, 1983).

El *currículo nulo* (Eisner, 1994) consiste en las materias que *no* se enseñan, por lo que cualquier consideración al respecto debe centrarse en *por qué* se ignoran esos temas.

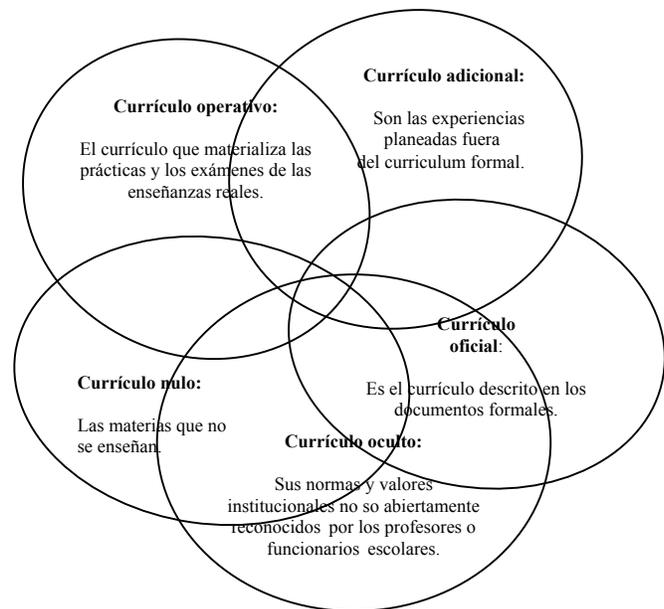
¿Por qué sucede, por ejemplo, que no se enseña psicología, baile, legislación y responsabilidad familiar y sin duda estas materias no compiten con las "cuatro grandes", es decir, lenguaje, ciencias sociales, matemáticas y ciencias? Las diferencias culturales en el currículo nulo nos sirven para estar conscientes de las suposiciones implícitas en el currículo de las escuelas de Estados Unidos.

El *currículo adicional* comprende todas las experiencias fuera de las materias escolares. Contrasta con el currículo oficial por su naturaleza voluntaria y su capacidad de respuesta a los intereses de los estudiantes. No está oculto, sino que tiene una dimensión abiertamente reconocida de la experiencia escolar. Aunque parezca menos importante que el currículo oficial, en muchas formas es más significativo. Considere las lecciones acerca de la competencia, "el juego limpio", y la participación en equipo que se aprenden en el campo de juego. Piense también en el poder y la influencia de la mayoría de los directores deportivos. Entre los aspectos significativos que ilustran la dimensión política del currículo adicional están el modo en que las

actividades extracurriculares se distribuyen entre los estudiantes (por ejemplo, cuáles segmentos de la población participan) y el grado en el que el currículo adicional apoya y compite con el horario del currículo oficial, por ejemplo, ¿debe el profesor de teatro ajustar su horario de ensayos con el de la práctica de basquetbol o viceversa?

Los cinco tipos de currículos contribuyen significativamente a la educación de los estudiantes. (TABLA 1) Sin embargo, lo más importante que usted debe comprender ahora es que, conforme analice un currículo oficial, necesitará preguntarse cómo afectan los otros cuatro currículos este tipo de currículo oficial ¿Qué es probable que ocurra cuando se implemente en escuelas que tienen currículos oculto y adicional poderosos? ¿Atrapará la atención de los profesores y directivos, como una parte regular del currículo oficial, o lo descartarán junto con otras partes del currículo nulo? ¿Qué tan vulnerable será una vez que los profesores y estudiantes negocien el currículo operativo? ¿Se perderá su esencia como consecuencia de los pactos establecidos?

TABLA 1
Cinco currículos concurrentes



UN MODELO DE PROCESO⁹

Es inútil criticar el modelo de objetivos, como estrategia para el diseño y el desarrollo del C., si no puede hallarse ninguna alternativa adecuada. En el presente capítulo intentaré explorar las posibilidades ofrecidas por una estrategia del diseño del C. que intente lograr una especificación útil del mismo y del proceso educativo, sin comenzar delimitando previamente los resultados anticipados de dicho proceso, en forma de objetivos.

La cuestión es la siguiente: ¿pueden quedar satisfactoriamente organizados el C. y la pedagogía mediante una lógica distinta de la del modelo medios-fines? ¿Pueden resultar satisfechas las exigencias de una especificación del C. sin utilizar el concepto de objetivos?

En primer lugar he de preguntar lo siguiente: ¿pueden existir criterios destinados a la selección de contenido distintos del principio de que dicha selección ha de contribuir al logro de un objetivo? No cabe duda de que puede haberlos. PETERS (1966) argumenta convincentemente en favor de la justificación intrínseca del contenido, y parte de la posición de que la educación «implica la transmisión de aquello que vale la pena transmitir a los que son encomendados a la misma» y que ha de «implicar conocimiento y comprensión, así como una cierta perspectiva cognitiva, todo lo cual no es inerte». En la creencia de que la educación implica tomar parte en actividades que valen la pena, PETERS argumenta que tales actividades tienen sus propios estándares implícitos de excelencia y que así «pueden ser evaluadas debido a los estándares inmanentes en ellas, más que a causa de aquello a lo que se encaminan» (155). Puede afirmarse que son

valiosas en sí mismas, más que como medios hacia objetivos.

En opinión de PETERS, los ejemplos más importantes de actividades de este género son las artes y las formas de conocimiento.

Actividades correspondientes al C., (...) como ciencias, historia, apreciación literaria y poesía, son «serias» en cuanto iluminan a otras áreas de la vida y contribuyen mucho a su calidad. Poseen, en segundo lugar, un amplio contenido cognitivo que las distingue de los juegos. Las habilidades prácticas, por ejemplo, carecen de un amplio contenido cognitivo. Montar en bicicleta, nadar o jugar al golf, no tienen mucho contenido en cuanto a conocimiento. Se trata en gran parte de un «saber cómo» más bien que de un «saber que» de aptitud más que de comprensión. Por otra parte, lo que hay que conocer aquí no arroja mucha luz sobre otros sectores. Sin embargo, en historia, ciencias o literatura existen gran cantidad de conceptos por conocer y, si son adecuadamente asimilados, arrojan constantemente luz sobre otros innumerables contenidos, con los cuales se amplía y profundiza nuestro conocimiento.

(PETERS, 1966, 159)

Ya he afirmado que las habilidades prácticas son probablemente susceptibles de tratamiento mediante el modelo de objetivos, que tropieza con sus mayores problemas en las áreas de conocimiento. PETERS afirma que estas áreas de conocimiento son partes esenciales del C. y que pueden justificarse intrínsecamente más que como medios para un fin o para fines. Pueden ser seleccionadas como contenido sobre bases distintas al escrutinio de sus resultados específicos en cuanto a los comportamientos de los estudiantes.

Es interesante el hecho de que posteriormente PETERS desvió su interés -y creo que equivocadamente- de la educación como iniciación al conocimiento, a la noción del «hombre instruido», admitiendo así de nuevo objetivos, como debe hacer toda fundamentación de la educación sobre un ideal del hombre, más que sobre el conocimiento.

⁹ Lawrence Stenhouse (2003) *Investigación y desarrollo del Currículum*. Ed. Morata, Madrid, pp.127-142.

Dentro de las áreas de conocimiento y artísticas es posible seleccionar contenidos para una unidad de C. sin referencia a los comportamientos de los alumnos o a finalidades de cualquier clase distintas de la de representar, en el C., la forma de conocimiento. Esto es debido a que una forma de conocimiento posee estructura e incluye procedimientos, conceptos y criterios. El contenido puede seleccionarse para ejemplificar los procedimientos más importantes, los conceptos claves y las áreas y situaciones en las que se aplican los criterios.

Podría pensarse que esto equivale a designar procedimientos, conceptos y criterios como objetivos a ser aprendidos por los estudiantes. Podría seguirse, por supuesto, esta estrategia, pero creo que distorsionaría al C., porque los procedimientos, conceptos y criterios clave en cualquier materia -*causa, forma, experimento, tragedia*- son importantes precisamente debido a que son problemáticos dentro del sujeto. Constituyen el foco de la especulación y no el objeto de la muestra. Son también importantes desde el punto de vista educativo, porque invitan a la comprensión en diversos y múltiples niveles. Una clase de enseñanza básica que considera los orígenes de una pelea desarrollada en el patio de recreo y el historiador que analiza los orígenes de la primera guerra mundial, están esencialmente comprometidos en la misma clase de tarea. Están intentando comprender utilizando los conceptos de causalidad y no sólo analizan el acontecimiento, sino también el concepto mediante el cual intentan explicarlo.

La construcción del C. sobre estructuras tales como procedimientos, conceptos y criterios, que no pueden ser adecuadamente traducidas a los niveles de realización de objetivos, es lo que posibilita la «traducción cortés» del conocimiento de BRUNER, y permite un aprendizaje que desafía todas las capacidades y todos los intereses en un grupo variado.

La traducción de las estructuras profundas del conocimiento a objetivos conductuales es una de las principales causas de la distorsión del conocimiento en las escuelas, hecho observado por YOUNG (1971), BERNSTEIN (1971) Y ESLAND (1971). El filtrado de conocimiento a través de un análisis de objetivos proporciona a la escuela una autoridad y un poder sobre sus alumnos, estableciendo límites arbitrarios a la especulación y definiendo soluciones caprichosas a problemas de conocimiento irresueltos. Esto traslada al profesor desde el papel de estudiante con un complejo campo de conocimiento, al de maestro provisto de la versión de dicho campo acordada por la escuela.

¿Cuál es la naturaleza de la causalidad histórica? ¿Puede utilizarse con éxito el concepto de causalidad para comprender situaciones complejas? ¿Cómo pueden abordarse y con qué resultado los orígenes de la primera guerra mundial utilizando dicho concepto? Esta es la clase de preguntas que surgen al adoptarse la *causa* como concepto clave para la historia. No existe una respuesta generalmente aceptable y preespecificable. El uso del modelo de objetivos ha conducido a proporcionar respuestas arbitrarias en forma de especificaciones de las causas de la primera guerra mundial, que pueden ser comprobadas y calificadas, y esto distorsiona forzosamente el conocimiento incluido en el C.

Resulta factible establecer principios para la selección de contenido en el C. con arreglo a criterios que no dependen de la existencia de una especificación de objetivos y que son lo suficientemente netos como para proporcionar una auténtica orientación y exponer los principios a crítica. RATHS (1971) ha presentado una interesante lista de criterios - para identificar actividades que parecen poseer cierto valor inherente» (716). Para el propósito del presente argumento no es necesario que sean aceptados sus criterios. Lo importante es

si los encontramos plenos de sentido y accesibles a nuestro juicio y si podemos establecer contrapropuestas, de una forma similar, si no estamos de acuerdo con RATHS. He aquí la lista, referida siempre al supuesto de en «igualdad de condiciones»:

1. Una actividad es más gratificante que otra si permite a los niños efectuar elecciones informadas para realizar la actividad y reflexionar sobre las consecuencias de sus opciones.
2. Una actividad es más gratificante que otra si asigna a los estudiantes papeles activos, en lugar de pasivos, en situaciones de aprendizaje.
3. Una actividad es más gratificante que otra si exige a los estudiantes que indaguen sobre ideas, aplicaciones de procesos intelectuales o problemas cotidianos, bien personales, bien sociales.
4. Una actividad es más gratificante que otra si propicia que los niños actúen con objetos, materiales y artefactos reales (los así llamados *realia*).
5. Una actividad es más gratificante que otra si su cumplimiento puede ser realizado con éxito por niños a diversos niveles de habilidad.
6. Una actividad es más gratificante que otra si exige que los estudiantes examinen, *dentro de un nuevo contexto*, una idea, una aplicación de un proceso intelectual o un problema actual que ha sido *previamente estudiado*.
7. Una actividad es más gratificante que otra si requiere que los estudiantes examinen temas o cuestiones que los ciudadanos de nuestra sociedad no analizan normalmente y que, por lo general, son ignorados por los principales medios de comunicación de la nación.
8. Una actividad es más gratificante que otra si propicia que los estudiantes y los docentes corran riesgos, no de vida o muerte, pero si de éxito o fracaso.
9. Una actividad es más gratificante que otra si exige que los estudiantes reescriban, repasen y perfeccionen sus esfuerzos iniciales.
10. Una actividad es más gratificante que otra si se estimula a los estudiantes ocuparse de la aplicación y del dominio de reglas, estándares o disciplinas significativas.
11. Una actividad es más gratificante que otra si proporciona a los estudiantes una probabilidad de compartir con otros la planificación de un proyecto, su realización o los resultados de una actividad.

12. Una actividad es más gratificante que otra si es relevante en relación con los propósitos expresos de los estudiantes.

Esto constituye un punto importante. La formulación de un inventario de objetivos conductuales no ayuda mucho respecto a los medios para alcanzarlos. El análisis de los criterios relativos a actividades gratificantes y de la estructura de las actividades consideradas como tales parece apuntar mucho más claramente a principios de procedimiento en la enseñanza.

Peters establece (1959) una neta distinción entre finalidades y principios de procedimiento.

Para ilustrar claramente la distinción que estoy estableciendo entre “finalidades” y “principios de procedimiento” me permitiré establecer un paralelismo tomado de la política. Un sujeto que cree en la igualdad puede, como GODWIN, ser sucedido por un cuadro positivo de una sociedad en la que las diferencias entre las gentes estén reducidas a un mínimo. Puede desear librarse de diferencias en cuanto a riqueza y rango social, incluso educar a la gente en el sentido de erradicar diferencias innatas. Puede ir incluso tan lejos como para pedir la abolición de instituciones tales como el ejército o la iglesia, en las que ciertos hombres gozan de oportunidades para dominar a otros. Otro reformador social, sin embargo, puede emplear el principio de igualdad en un sentido mucho más negativo, sin poseer ningún cuadro completo que le engañe en su trayectoria. Puede insistir tan solo en que sean cuales fueren los cambios sociales que se introduzcan, nadie deberá ser tratado de modo distinto, a no ser que surja un motivo suficiente para justificar este tratamiento desigual. El tipo humano de GODWIN sería considerado, con razón, como persiguiendo la igualdad como finalidad general; el liberal más cauto podría no tener finalidad alguna conectada con la igualdad. Insistiría tan solo en que cualesquiera que sean los esquemas introducidos no deberían ser de tal modo que infringiesen su principio de procedimiento.

Creo que supone un paralelismo muy ilustrativo para clarificar mi argumentación sobre los objetivos de la educación, pues, en mi opinión, la mayoría de las disputas acerca de las finalidades de la educación lo son en cuanto a principios de procedimiento, más que acerca de “finalidades” en el sentido de objetivos a conseguir con medios adecuados. Las así llamadas “finalidades” son modos de referir las diferentes evaluaciones introducidas en distintos procedimientos

tales como entrenamiento, condicionamiento, el uso de autoridad, enseñar con el ejemplo y la explicación racional, todo lo cual se incluye en el concepto general de «educación».

(PETERS, 1959, 89-90)

Opino que resulta útil el concepto de PETERS respecto a los «principios de procedimiento», aun cuando el uso que hace aquí del mismo me parece un poco extraño. Su «sentido más negativo» parece implicar que los principios de procedimiento son obstáculos interpuestos a la forma de alcanzar los objetivos, mientras que la adopción de una finalidad así, como inducción a un campo del conocimiento -una finalidad al parecer del agrado de PETERS- parece proporcionar una base para principios de procedimiento positivos derivados de la finalidad misma.

Parece cierto, sin embargo, que los principios de procedimiento con frecuencia se formulan con más facilidad de modo negativo, incluso cuando derivan de una finalidad así. Inicialmente, resulta más difícil definir qué es lo que comprende la búsqueda de un determinado campo de conocimiento, que aquello que, en origen, excluye. Esto se debe a que los principios que proporcionan conocimiento dentro de un campo son problemáticos dentro de dicho campo. Constituye parte de la naturaleza del conocimiento el hecho de que tales principios hayan de ser siempre, en cierto sentido, provisionales y abiertos a debate. Así pues, se obtiene consenso tanto más fácilmente excluyendo ciertos procedimientos como no válidos, que discriminando entre aquellos que pueden alegar validez.

Las democracias necesitan también orden, estabilidad, unidad, propósitos y continuidad. Para éstas, la solución no puede adoptar la forma de incitar o inculcar creencias específicas en todos los niños. Las democracias no pueden justificar la supresión de conocimiento y, si consideran que la duda representa el comienzo del saber, deben estimular positivamente las ocasiones de dudar. El valor central y omni-comprensivo es la confianza en el conocimiento, más que en creencias consagradas.

Todos los patrones de cultura, democráticos o autoritarios, poseen valores centrales y rectores. La democracia no se interesa tanto por el carácter específico de los valores rectores, como por el modo de mantener y modificar los valores centrales.

Las creencias más tempranas de los niños no son adquiridas y no pueden obtenerse de un modo reflexivo, aun cuando algunos autores lo han afirmado así. Las creencias tempranas son adoptadas acríticamente y, a menudo, son consecuencia de condicionamientos o de preferencia animal. La adquisición acrítica de creencias tempranas tiene lugar en todas las sociedades, ya sean democráticas o autoritarias, y un niño no tiene por qué avergonzarse más de estas creencias que de sus antepasados. Ambos están más allá de su capacidad de elegir.

El desarrollo de los niños para convertirse en adultos, quienes pueden modificar constantemente sus creencias con arreglo a su aptitud para explicar una gama creciente de experiencia, requiere dos cosas: 1) mejorar y refinar sus capacidades reflexivas y 2) romper la dura cáscara de la tradición que encierra multitud de creencias profundamente arraigadas y cargadas de sentimientos.

(METCALF, 1963, 934-935)

Los principios se alcanzan mediante la exclusión de otras posibles posiciones, y son más discutibles cuando surgen que los pasos exclusivos dados para llegar a ellos. METCALF afirma que la historia constituirá el medio con el que los niños critiquen las tradiciones y valores que les son proporcionados, en lugar de aceptarlos. ¿Se puede, de hecho, proyectar un C. basándose en principios de procedimiento? ¿Funcionará, en la práctica, un modelo de proceso?

Argumentando en favor del uso de objetivos conductuales en el diseño del C., TYLER (1949) mencionó y rechazó otras dos posibilidades. Ahora deseo examinarlas.

La primera consistía en que podemos especificar la tarea del profesor. Y recordemos que TYLER afirma que si un objetivo es planteado en forma de actividades para ser realizadas por el profesor, no hay modo de juzgar si son justificables, ya que no constituyen el propósito último de la educación. Afirma también que tales

propósitos finales están representados por cambios verificados en los estudiantes y deben especificarse de antemano. Ya hemos hecho constar los inconvenientes de un modelo fin-medios en educación y buscado la especificación de principios de procedimiento que se refieran a la actividad del profesor.

La segunda posibilidad que TYLER rechaza es que puede especificarse el contenido a tratar. Esto lo considera también como insatisfactorio, ya que no se explica lo que deben hacer los estudiantes con el contenido. Yo he afirmado que allí donde existe una forma de conocimiento, una especificación del contenido implicará cómo debe manejarse.

Quiero considerar ahora, refiriéndome a casos prácticos, si podemos establecer razonablemente un diseño de C. intentando definir el proceso producido en la clase, con arreglo a la tarea del profesor de acuerdo con los principios y con cuál sea el contenido. En tal caso, lo que afirmemos de un C. sería una respuesta a la pregunta siguiente: ¿qué es lo que ha de manejar el maestro y cómo ha de re realizarlo?

Una breve exposición acerca del contenido del curso no es capaz de expresar su esencia. Consiste en un estudio, más bien de tallado, acerca del salmón del Pacífico, la gaviota arenquera, el babuino y los esquimales «netsilik», con una constante comparación con la propia sociedad y la propia experiencia de los alumnos. El método es comparativo y el C. está basado en las ciencias de la conducta y la antropología.

BRUNER (1966) escribe lo siguiente:

El contenido del curso es el hombre: su naturaleza como especie, las fuerzas que han configurado y siguen configurando su humanidad. A través de todo él se repiten tres preguntas:

¿Qué es propiamente humano en los seres humanos?

¿Cómo emprendieron este camino?

¿Cómo pueden llegar a ser más humanos

Son intencionadas las ambigüedades en estas preguntas y el giro hacia una implicación de valor en la última (en la que, hablando estrictamente, sería más adecuado emplear el vocablo «humanitario», que «humano»).

Podría decirse mucho más acerca del contenido, pero con lo dicho es suficiente para nuestro propósito actual. El contenido es una especulación acerca de lo humano, a través de un estudio de ciencia conductual, dentro de un contexto de cuestiones relativas a valores. Se solicita así del profesor que, con respecto al curso, se manifieste como un científico especulativo conductual y social, sensible a las cuestiones sobre valores, derivadas de su labor.

BRUNER señala el problema que se le plantea inmediatamente al profesor cuando se enfrenta con tal exigencia:

El primero y más evidente problema es cómo construir *currícula* que puedan impartirse por profesores corrientes a estudiantes corrientes y que al mismo tiempo reflejen claramente los principios básicos o subyacentes de diversas áreas de investigación.

Hace constar la necesidad de materiales poderosos e inteligentes y de la adaptación a estudiantes de diferentes capacidades. Discute en detalle las exigencias planteadas al profesor, implícitas en la posición que asume.

O bien el profesor ha de ser un experto, o será un estudiante más entre sus estudiantes. En la mayoría de los casos, el profesor no puede ser un experto en las materias en cuestión. Así pues debe situarse en un papel de estudiante, del que tiene también que aprender. Desde el punto de vista pedagógico, efectivamente, éste puede ser un papel preferible al de experto. Implica enseñar con métodos de descubrimiento o de investigación, más que mediante instrucción.

EL CURRÍCULUM COMO CONCURRENCIA DE PRÁCTICAS¹⁰

Desde un enfoque procesual o práctico, el *currículum* es un objeto que se construye en el proceso de configuración, implantación, concreción y expresión en unas determinadas prácticas pedagógicas y en su misma evaluación, como resultado de las diversas intervenciones que operan en el mismo. Su valor real para los alumnos que aprenden sus contenidos depende de esos procesos de transformación a que se ve sometido.

Hemos visto cómo, en el conjunto de fenómenos relacionados con el problema curricular, se entrecruzan múltiples tipos de prácticas o subsistemas: políticas, administrativas, de producción de materiales institucionales, pedagógicas, de control, etc. Como ha señalado SCHUBERT (1986):

Se trata, pues, de un campo de actividad para múltiples agentes, con competencias repartidas en diversa proporción, que ejercen a través de peculiares mecanismos en cada caso. Sobre el *currículum* inciden las decisiones sobre mínimos a que ha de atenerse, la política de la administración en un momento dado, los sistemas de exámenes y controles para pasar a niveles superiores de educación, asesores y técnicos diversos, la estructuración del saber de acuerdo con los grupos de especialistas dominantes en un momento dado, diseñadores de materiales, los fabricantes de los mismos, editores de guías y libros de texto, equipos de profesores organizados, etc. El *currículum* puede verse como un objeto que genera en torno de sí campos de acción diversos, donde múltiples fuerzas y agentes se expresan en su configuración, incidiendo sobre aspectos distintos. Es lo que BEAUCHAMP (1981) ha llamado *sistema curricular*.

Los niveles en los que se decide y configura el *currículum* no guardan dependencias estrictas unos de otros, sino que son instancias que actúan *convergentemente* en la definición de la práctica pedagógica con distinto poder y a través de mecanismos peculiares en cada caso. En general representan fuerzas dispersas y hasta contradictorias que crean un campo de "conflictividad natural", como en cualquier otra realidad social, abriendo así perspectivas de cambio en las propias contradicciones que presentan, opciones alternativas, situaciones ante las que tomar partido, etc. De alguna forma cada uno de los subsistemas que intervienen en la determinación del *currículum* real tiene algún grado de autonomía funcional, aunque mantenga relaciones de determinación recíproca o jerárquica con otros. Por mucho que se pretendiera, por ejemplo, que los libros de texto siguiesen las directrices del *currículum* propuesto y regulado por la administración, ellos crean por sí mismos una realidad curricular independiente y concurrente con la definida por la administración, porque desarrollan un espacio de autonomía propio del subsistema de los medios didácticos

Otra peculiaridad reside en que cada subsistema puede actuar sobre los diferentes elementos del *currículum* con desigual fuerza y de diferente forma: contenidos, estrategias pedagógicas, pautas de evaluación.

Un marco para entender el *currículum* debe comprender esas determinaciones recíprocas para cada realidad concreta y las contradicciones que se generan, o lo que es lo mismo: hacer explícitas las líneas de política curricular que se siguen en cada sistema. Si el *currículum* es un objeto en construcción cuya entidad depende del proceso mismo, es preciso ver las instancias que lo definen. Entre nosotros, por la tradición de intervención administrativa sobre el *currículum* en la escuela, y ante la carencia de un *marco*

¹⁰ Cfr. J. Sacristán Gimeno y A.I Pérez Gómez (2005) *Comprender y transformar la enseñanza*.

democrático para analizar y discutir posibles esquemas de gobiernos de la institución escolar y de sus contenidos, se ha carecido de cualquier planteamiento global sobre este problema. Aquí la técnica pedagógica para desarrollar la enseñanza ha sido algo que competía a los profesores, mientras que las decisiones sobre el contenido de su práctica era responsabilidad de la administración, y ambas instancias estuvieron separadas siempre por una barrera de incomunicación, dadas las relaciones autoritarias y burocratizadas entre los profesores y las autoridades administrativas, relacionados por el cuerpo de inspectores.

El sistema global que configura el *currículum* representa un equilibrio muy peculiar en cada sistema educativo, con una dinámica propia, que puede mostrar variaciones singulares en diferentes niveles del mismo. Podemos considerar que el *currículum* que se lleva a cabo a través de una práctica pedagógica es el resultado de una serie de influencias convergentes y sucesivas, coherentes o contradictorias, adquiriendo de este modo la característica de ser un objeto amasado en un proceso complejo, que se transforma y construye en el mismo. Por ello reclama ser analizado no como un objeto estático, sino como la expresión de un equilibrio entre múltiples compromisos.

La visión del *currículum* como algo que se construye reclama un tipo de intervención activa discutida explícitamente en un proceso de deliberación abierto por parte de los agentes participantes a los que incumbe: profesores, alumnos, padres, fuerzas sociales, grupos de creadores, intelectuales, para que no sea una mera reproducción de decisiones y modelaciones implícitas. Ni el *currículum* como algo tangible ni los subsistemas que los determinan son realidades fijas, sino históricas.

Lo importante de este carácter procesual es analizar y clarificar el curso de la

objetivación y concreción de los significados del *currículum* dentro de un proceso complejo en el que sufre múltiples transformaciones. Los profesores cuando programan y ejecutan la práctica no suelen partir de las disposiciones de la administración. Las orientaciones o prescripciones administrativas suelen tener escaso valor para articular la práctica de los docentes, para diseñar actividades de enseñanza o para darle contenido concreto a objetivos pedagógicos, que por muy específicos y por muy concreta definición que tengan, no le pueden transmitir al profesor qué es preciso hacer con los alumnos, qué enseñarles. Múltiples datos de investigación han señalado este hecho. Los profesores cuando prevén su práctica, a través de las planificaciones que realizan, consideran que su experiencia anterior y los libros de texto tienen tanta utilidad como considerar los documentos curriculares oficiales (SALINAS, 1987). Es un ejemplo de que si entendemos por *currículum* las prescripciones administrativas sobre el mismo estaremos hablando de una realidad que no coincide con el *currículum* con el que trabajan los profesores y los alumnos.

En la figura que sigue proponemos un modelo de interpretación del *currículum* como algo construido en un cruce de influencias y campos de actividad diferenciados e interrelacionados.

Creemos que es un modelo *explicativo* adecuado, sobre todo para una estructura de gestión centralizada en la que los espacios de autonomía de las instancias intermedias son bastante limitados a *priori*.

Aclararemos brevemente el significado de esos niveles o fases en la objetivación del significado del *currículum*.

1. ***El currículum prescrito.*** En todo sistema educativo, como consecuencia de las regulaciones inexorables a las que está

sometido, teniendo en cuenta su significación social, existe algún tipo de prescripción u orientación de lo que debe ser su contenido, sobre todo en lo que se hace relación a la escolaridad obligatoria. Son mínimos que actúan de referencia en la ordenación del sistema curricular, sirven de punto de partida para la elaboración de materiales, control del sistema, etc. La 'historia de cada sistema y la política en cada momento dan lugar a esquemas variables de intervención, que cambian de unos países a otros.

2. *El curriculum presentado* a los profesores. Existen una serie de medios, elaborados por diferentes instancias, que suelen traducir a los profesores el significado y contenidos del *currículum* prescrito, realizando una interpretación de éste. Las prescripciones suelen ser muy genéricas y, en esa misma medida, no son suficientes para orientar la actividad educativa en las aulas. El propio nivel de formación del profesor y las condiciones de su trabajo hacen muy difícil la tarea de diseñar la práctica a partir del *currículum* prescrito. El papel más decisivo en este sentido lo desempeñan, por ejemplo, los libros de texto.

3. *El curriculum moldeado por los profesores*. El profesor es un agente activo muy decisivo en la concreción de los contenidos y significados de los *currícula*, moldeando a partir de su cultura profesional cualquier propuesta que a él se le haga, sea a través de la prescripción administrativa o del *currículum* elaborado por los materiales, guías, libros de texto, etc. Independientemente del papel que consideremos que él ha de tener en este proceso de diseñar la práctica, de hecho es un "traductor" que interviene en configurar los significados de las propuestas curriculares. El diseño que hacen los profesores de la enseñanza, o lo que entendemos por programación, es un momento de especial significado en esa traducción. .

Los profesores pueden actuar a nivel individual o como grupo que organiza conjuntamente la enseñanza. La organización social del trabajo docente tendrá importantes consecuencias para la práctica.

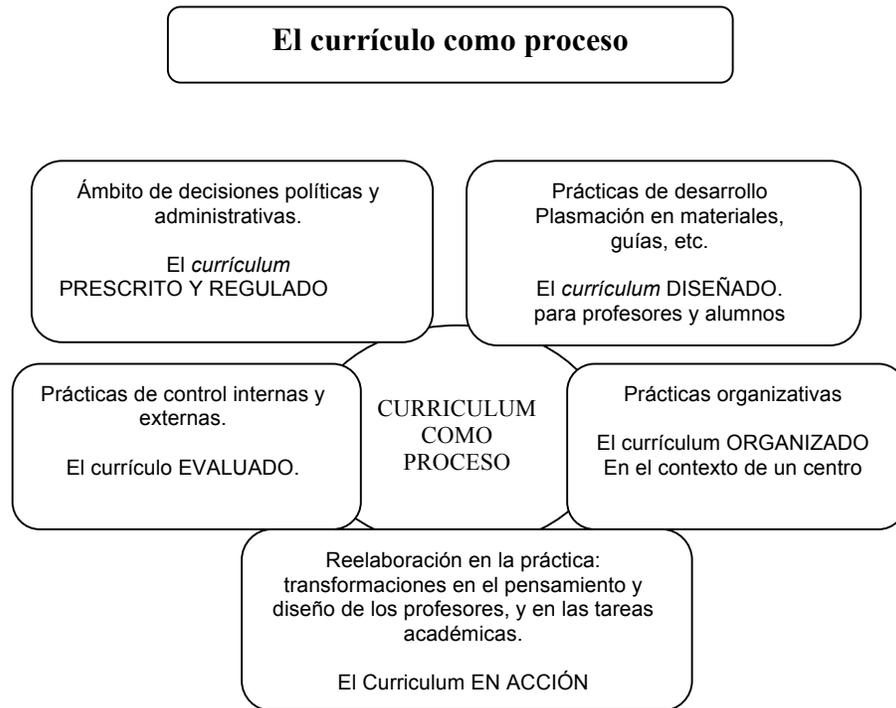
4. *El curriculum en acción*. Es en la práctica real, guiada por los esquemas teóricos y prácticos del profesorado que se concreta en las tareas académicas, que a modo de elementos molares vertebran lo que es la acción pedagógica, donde podemos apreciar el significado real de lo que son las propuestas curriculares. La enseñanza interactiva -en términos de JACKSON- es la que filtra la obtención de unos resultados u otros a partir de cualquier propuesta curricular. Es el momento en el que el *currículum* se convierte en método o en lo que desde otra perspectiva se denomina instrucción. El análisis de esta fase es lo que da el sentido real a la calidad de la enseñanza, por encima de declaraciones, propósitos, dotación de medios, etc. La práctica desborda los propósitos del *currículum*, dado el complejo tráfico de influencias, interacciones, etc. que se producen en la misma.

5. *El curriculum realizado*. Como consecuencia de la práctica se producen efectos complejos de muy diverso orden: Cognoscitivo, afectivo social, moral, etc. Son efectos a los que unas veces se les presta atención porque son considerados "rendimientos" valiosos y prominentes del sistema o de los métodos pedagógicos. Pero, a su lado, se dan otros muchos efectos que por falta de sensibilidad hacia los mismos y por dificultad para apreciarlos (pues muchos de ellos, además de complejos e indefinidos, son efectos a medio y largo plazo), quedarán como efectos ocultos de la enseñanza. Las consecuencias del *currículum* se reflejan en aprendizajes de los alumnos, pero también afectan a los profesores, en forma de socialización profesional, e incluso se proyectan en el entorno social, padres, etc.

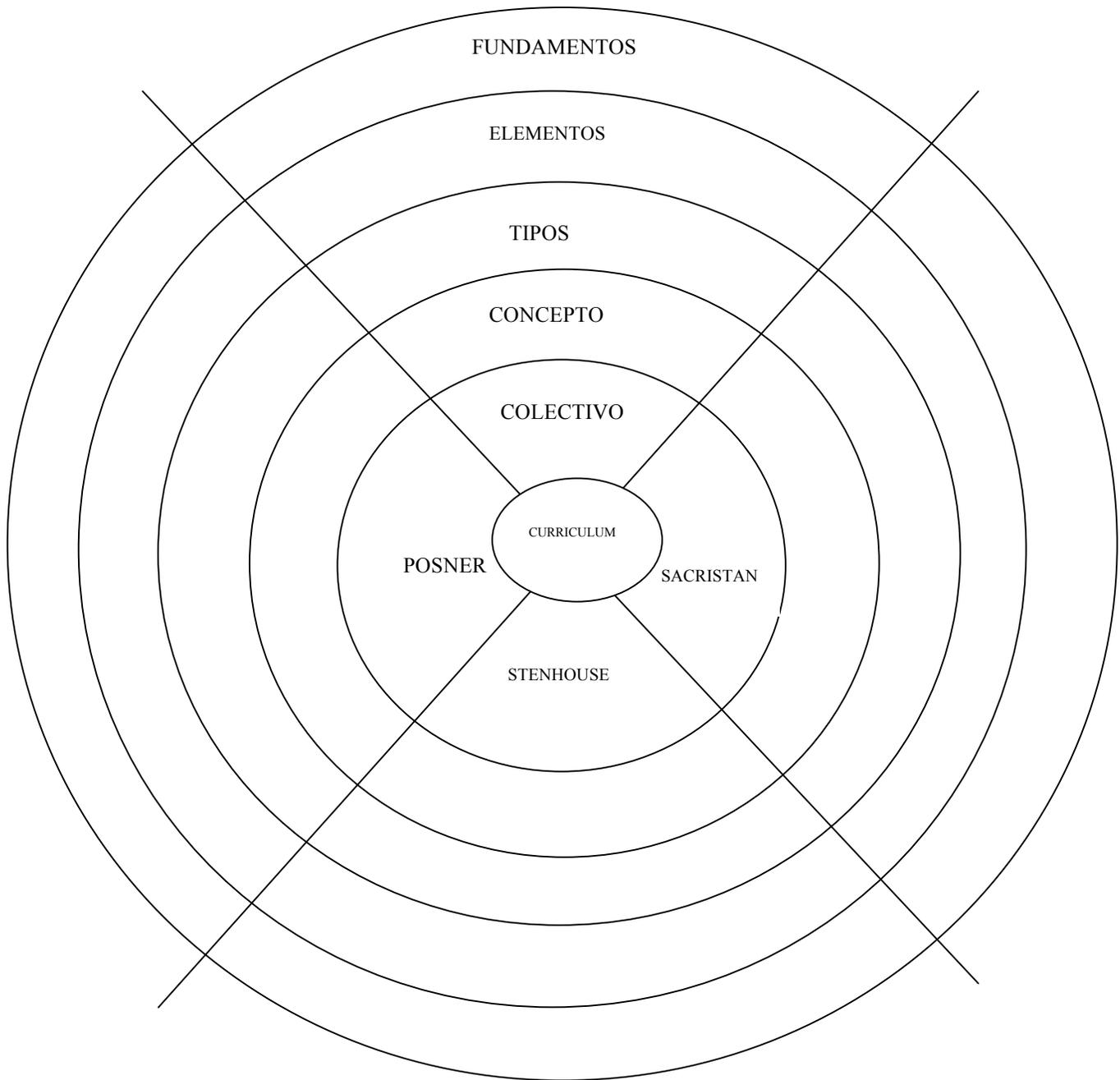
6. **El currículum evaluado.** Presiones exteriores de diverso tipo, como pueden ser los controles para librar acreditaciones y títulos, cultura, ideologías y teorías pedagógicas en los profesores, llevan a resaltar en la evaluación aspectos del *currículum*, quizá coherentes, quizá incongruentes con los propósitos manifiestos del que prescribió el *currículum*, del que lo elaboró para los profesores, o con los objetivos del mismo profesor. El *currículum* evaluado, en tanto mantenga una constancia en resaltar determinados componentes sobre otros, acaba imponiendo criterios de relevancia para la enseñanza del profesor y para el aprendizaje de los alumnos. A través del *currículum* evaluado se refuerza un significado concreto en la práctica de lo que es realmente. Los aprendizajes escolares adquieren para el alumno desde los primeros

momentos de su escolaridad la peculiaridad de ser actividades y resultados valorados. El control del saber es inherente a la función social estratificadora de la educación, y acaba por configurar toda una mentalidad que se proyecta incluso en los niveles de escolaridad obligatoria y en prácticas educativas que no tienen una función selectiva ni jerarquizadora.

Puede comprobarse que en cada uno de esos niveles se' generan actuaciones, problemas a investigar, etc., que con el tiempo suelen determinar tradiciones que pervivirán como comportamientos autónomos. Inmersos en ellas se dificulta la visión íntegra del proceso de transformación y concreción curricular, más cuando reciben atención como capítulos desconectados en el pensamiento y en la investigación pedagógica.



- Construcción del mapa general de los componentes del curriculum a nivel de colectivo.



A partir de estas relaciones y de los referentes planteados ¿donde ubicarías tu problemática de investigación?

Tercera sesión

La planificación de la acción, su pertinencia en la práctica y las problemáticas educativas a partir del análisis curricular.

Propósito: Construir un plan de acción para iniciar el proceso indagativo de las problemáticas.

Eje de análisis: El plan de acción de la investigación acción.

Primer momento: Abordemos las problemáticas de investigación.

En el taller 2007-2008, abordamos y desarrollamos la idea de que la investigación acción es de carácter cíclico, que se asume como una espiral de auto reflexión, iniciando con una problemática de la práctica educativa, susceptible de ser revisado para mejorarlo e implementar un plan de acción con los procesos de: planificación, acción, observación y reflexión.

En la sesión anterior se trabajó sobre la problemática, ahora daremos continuidad al proceso de investigación que como señala Elliot “se inicia con una idea general cuyo propósito es mejorar o cambiar algún aspecto problemático de la práctica profesional, identificando el problema se diagnostica y, a continuación, se plantea la acción estratégica.”

De eso trata esta sesión, de construir el plan de acción sobre la problemática y retomar los componentes del diseño de investigación-acción para dar paso al accionar necesario y esperado.

La sesión propone que debe ser revisado a partir de los planteamientos presentados en la primera y segunda sesión, sus implicaciones, perspectivas de transformación y emancipación.

Metodología:

Dinámica: “*Cadena de asociaciones*”

- Cada colectivo redacta en papel bond su problemática.
- El coordinador los pega en lugares visibles, reúne a los participantes en un círculo y al ritmo de una canción hace circular cuatro tarjetas.
- Las tarjetas tendrán los letreros de: “qué incidencias presenta la problemática en relación con el curriculum” “qué enfoque se le da a la problemática en los planes y programas” “qué sustentos teóricos alternativos pueden favorecer a la problemática” “por qué es una problemática”.
- Cuando el coordinador decide detener el canto, quienes tengan las tarjetas contestarán al planteamiento de las mismas.
- La dinámica se repetirá hasta que se hayan analizado las problemáticas que presenta el grupo.

Segundo momento: El diseño de la investigación acción.

Propósito: Construir un plan de acción.

Eje de análisis. Los componentes de la investigación cualitativa en la construcción del plan de acción.

Metodología.

- Integración de colectivos.
- Se proponen los siguientes ejes para el análisis, reflexión y organización del plan de acción:
 - ¿Qué deseo investigar?
 - ¿Qué preguntas de investigación me haría?
 - ¿Qué acciones puedo realizar para la investigación?
- Elaborar un plan de acción que permita la organización y la jerarquización de las actividades a realizar.

Las respuestas a estas implicaciones darán estructura al plan de acción que desarrollaremos, es pertinente señalar que su construcción será el producto de nuestro taller el cual se vivirá como proceso de reflexión crítica.

AHORA QUE SIGUE?

Una vez planeada la acción y establecido el cronograma específico de cada uno de los colectivos, estos tendrán tiempo suficiente para el desarrollo de este plan, hasta el mes de marzo, en el que se iniciará el momento de la reflexión y la valoración de los avances de sus experiencias.

La segunda etapa está considerada para iniciar en el mes de marzo o abril del 2009, lo cual implica que los colectivos estarán en condiciones de presentar sus avances en los encuentros pedagógicos alternativos.

SEGUNDA ETAPA

COMPARTIENDO NUESTRAS EXPERIENCIAS EN LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN

Los trabajadores de la educación de Oaxaca, hemos creado el espacio para oírnos, expresar nuestras debilidades y nuestras fortalezas, para reconocernos, pero sobre todo para accionar con procesos de investigación-acción sobre las problemáticas de la compleja realidad curricular.

En la primera etapa problematizamos nuestra práctica a partir del análisis curricular, identificando los fundamentos ideológicos que subyacen en los programas oficiales contraponiéndolos con los que se plantean en la propuesta del Proyecto de Educación Alternativa, abordamos también las formas de aproximarnos a la delimitación de las problemáticas de investigación y terminamos realizando una planificación sobre la acción de investigación que como colectivo planteamos.

Ahora es el momento de encontrar en el proceso dialéctico que nos hemos planteado nuestros propios caminos, por ello esta segunda etapa ya no incluye el trabajo como taller en las aulas, lo redimensiona y lo presenta desde las reuniones pedagógicas con los colectivos de los diferentes niveles para compartir sus experiencias educativas en el proceso de investigación, conoceremos los avances e identificaremos el nivel de concreción que esté logrando el Movimiento Pedagógico.

La trascendencia de esta segunda etapa se identifica con la consecuencia de marcar el rumbo que los colectivos definan, en el taller 2009-2010, para avanzar en la transformación cualitativa de esta realidad curricular.

Propósito: Presentar los avances en los procesos de investigación como un intercambio de experiencias de los diversos colectivos en los diferentes niveles educativos.

Ejes de análisis: Los avances de la investigación

Metodología:

A partir de marzo o abril se inician por sectores, previa calendarización de las reuniones pedagógicas del taller de educación alternativa.

CRONOGRAMA:

REGIÓN	SECTOR	SEDE	FECHA	COORDINADORES
CAÑADA	CUICATLAN		Marzo o abril.	
	HUAUTLA DE JIMENEZ			
	TEOTITLAN			
COSTA	PUERTO ESCONDIDO			
	PINOTEPA NACIONAL			
	PUTLA DE GUERRERO			
	POCHUTLA			

REGIÓN	SECTOR	SEDE	FECHA	COORDINADORES	
ISTMO	SALINA CRUZ		M a r z o		
	TEHUANTEPEC				
	JUCHITAN				
	IXTEPEC				
	MATIAS ROMERO				
	REFORMA DE PINEDA				
MIXTECA	TLAXIACO				
	HUAJUAPAN				
	NOCHIXTLAN				
	JUXTLAHUACA				
	CHALCATONGO				
	TAMAZULAPAN				
SIERRA	VILLA ALTA				
	IXTLAN				
	AYUTLA				
TUXTEPEC	ACATLAN				
	CENTRO				
	LOMA BONITA				
	LOMBARDO				
	OJITLAN				
	TEMAZCAL				
	VALLE NACIONAL				
VALLES CENTRALES	CUIDAD				
	ESTATALES				
	PERIFERIA				
	ETLA				
	MIAHUATLAN				
	OCOTLAN				
	TLACOLULA				
	ZIMATLAN				

*Los encuentros se realizarán en los sectores sindicales de acuerdo a la valoración y organización de las partes involucradas

Los encuentros pedagógicos buscan reflexionar, valorar y conocer el proceso de investigación, así como los avances de los colectivos.

Para la realización de los encuentros pedagógicos se formará una estructura de organización entre los representantes regionales, sectoriales, cartera de educación alternativa de la coordinadora estatal, representación de asuntos profesionales, secretarios generales, supervisores, jefes de sector y los representantes de niveles en el CES, IEEPO Y CEDES 22.

GLOSARIO

Filosofía: La filosofía es una concepción del mundo, específica por su contenido y por su forma, que argumenta teóricamente sus principios y conclusiones.(...) La concepción filosófica del mundo es un sistema de las opiniones teóricas más generalizadas acerca del universo, la naturaleza, la sociedad y el individuo. La filosofía se señala como fin argumentar una orientación determinada en la vida social, política, científica, moral, estética, etc., del género humano¹¹.

Pedagogía, teoría de la enseñanza que se impuso a partir del siglo XIX como ciencia de la educación o didáctica experimental, y que actualmente estudia las condiciones de recepción de los conocimientos, los contenidos y su evaluación, el papel del educador y del alumno en el proceso educativo y, de forma más global, los objetivos de este aprendizaje, indisociables de una normativa social y cultural.

Ética: Ciencia normativa de la conducta humana a la luz de la razón. La ética parte de los actos humanos, para indagar sus principios. Esta ciencia estudia ante todo el valor ético o moral, la conciencia ética, las normas y la obligación moral, el problema de la libertad como base del acto humano. Luego la ética aplicará los principios estudiados, a la vida práctica del hombre en sociedad. Estudiará pues la ética jurídica, familiar, estatal, económica, etc. Todos estos temas forman la ética aplicada¹².

Epistemología: (del griego, *episteme*, 'conocimiento'; *logos*, 'teoría'). Rama de la filosofía que trata de los problemas filosóficos que rodean la teoría del conocimiento. La epistemología se ocupa de la definición del saber y de los conceptos relacionados, de las fuentes, los criterios, los tipos de conocimiento posible y el grado con el que cada uno resulta cierto; así como la relación exacta entre el que conoce y el objeto conocido.

He aquí unos de los grandes temas de la filosofía de todos los tiempos: elucidar en qué consiste el acto de conocer, cual es la esencia del conocimiento, cual es la relación cognoscitiva entre el hombre y las cosas que lo rodean. A pesar de que es una operación cotidiana no hay un acuerdo acerca de lo que sucede cuando conocemos algo.

En todo conocimiento podemos distinguir estos elementos:

- El sujeto que conoce.
- El objeto conocido.
- La operación misma de conocer.

¹¹ F.Konstantinov. *Fundamento de Filosofía Marxista-Leninista. Materialismo Dialéctico* Parte 1. Editorial de ciencias sociales, La Habana, Cuba. 1985. P, 9-10.

¹² Magdaleno, José Aceves. *Filosofía, Introducción e Historia*. Ed. Impresora y Distribuidora S. A. México, 2007.P, 87.

BIBLIOGRAFÍA

- Antúnez, S. del Carmen; et. al. (1992) *Del proyecto educativo a la programación de aula*, Ed. Graó, Barcelona.
- Bishop, Alan J.(1999) *Enculturación matemática. La Educación matemática desde una perspectiva cultural*, Ed. Paidós, Barcelona,
- CEDEPO, *Técnicas participativas para la educación popular*, Ed. Lumen-Hvmanitas, 7ª ed., Buenos Aires, 300 p.
- Coll, César (2000) *Psicología y curriculum*. Ed. Paidós.
- Enciclopedia en carta*, México, Ed. siglo XXI
- Entwistle, Noel (1988) *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Ed. Paidós Trad. Iris Menéndez, España,pp. 64-70
- Gimeno, Sacristán J. (2002) *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*, Ed. Morata, 8ª. ed., Madrid, 423 p.
- Gimeno , Sacristán,J. y Pérez Gómez, A. I. (2005) *Comprender y transformar la enseñanza*, Ed. Morata, 11ª ed. Madrid, 447 p.
- Kemmis, Stephen y McTaggart, Robin (1998) *Cómo planificar la investigación-acción*, Ed. Laertes, 3ª ed. Traduc. Rufo G. Salcedo, Barcelona, 199 p.
- Konstantinov, F. *Fundamento de Filosofía Marxista-Leninista. Materialismo Dialéctico Parte 1*.Ed. de ciencias sociales, La Habana, Cuba. 1985. P, 9-10.
- Latorre, Antonio (2003) *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Ed. Graó, Barcelona, 138 p
- Magdaleno José (2007) *Filosofía, introducción e historia*, Ed. Impresora y distribuidora, México, P, 87.
- Magendzo K. Abraham. *Pedagogía crítica y educación en derechos humanos*. 2002
- Posner, George J. (2005) *Análisis del currículo*, Ed. Mc Graw Hill, 3ª ed., Trad. Miguel Angel Martínez Sarmiento, México, 345 p.
- Reyes, Galindo Rafael. Centro Universidad Abierta. Pontificia, Universidad Javariana
- Ruiz, A. Ariel. (2003) *Teoría y práctica curricular*. Ed. Pueblo y Educación. Cuba.
- Stenhouse, Lawrence (2003) *Investigación y desarrollo del Curriculum*, Ed. Morata, 5ª ed., Madrid, 319 p.
- Vásquez, Chagoyan Ricardo. “La escuela a examen”, Análisis del libro de texto de matemáticas de tercer grado de primaria.

www.monografias.com

CAJA DE HERRAMIENTAS

EL GRAN DILEMA, LA CONCEPTUALIZACIÓN DEL CURRÍCULUM*

Encarar el asunto de la conceptualización de los currículos supone, en primer término, diferenciar la teoría del hecho curricular. Esta diferenciación cobra peculiar significación en el caso de las ciencias pedagógicas, tradicionalmente confundida con un quehacer empírico, un arte o una técnica.

Durante estos últimos cincuenta años en América Latina, tal vez se pudiera decir que de manera universal, tanto el hecho como el concepto se ha utilizado y denominado de manera diferente e indistintamente según las corrientes predominantes y la comprensión de sus usuarios.

Es incuestionable que uno de los problemas principales que limitan el desarrollo de la teoría curricular es la inexistencia de un código de comunicación o vocabulario común, que propicie la comprensión de lo tratado. Por otra parte está la cuestión de lo ontológico, es decir, ¿qué es? ¿insumo o proceso?, ¿resultado o producto?, ¿retroalimentación o normas?, ¿proyecto o realidad? o ¿todas estas cosas al mismo tiempo?

Desde su aparición en 1918 en el libro de Bobbit denominado *The Curriculum*, hasta la fecha, han surgido en la literatura contemporánea múltiples y diferentes posiciones sobre este concepto, entre las que pudieran mencionarse:

H. Taba (1962), es de la opinión de que los currículos son “(...) un plan para el aprendizaje, en el que todo lo que se conoce sobre el proceso de aprendizaje y de desarrollo del individuo debe ser tenido en cuenta para su elaboración”.

M. Jr. Jonson (1967), considera que los currículos son “(...) una serie estructurada de resultados esperados (deseados) de aprendizaje, que prescribe (o al menos anticipa) los resultados de la enseñanza y no establecen los medios, o sea, las actividades, los materiales, o aún el contenido de la enseñanza que se emplea para lograrlos”.

R. W. Tyler (1973), señala que los currículos pueden ser considerados como “(...) todo aquello que transpira en la planificación, la enseñanza y el aprendizaje de una institución educativa para sus propósitos, los currículos comprenden solamente los planes para un programa educativo”

R. S. Zais es del criterio que el término currículo es utilizado ordinariamente por los especialistas de dos maneras:

- Para indicar un plan para la educación de los alumnos (significado prescriptivo).
- Para identificar un campo de estudio (como disciplina). Es de la opinión de currículo es “(...) aquello que debe ser llevado a cabo en las escuelas, es el plan o la planificación, por la cual se organizan los procesos escolares de enseñanza-aprendizaje”.

* Ruiz, A. Ariel, *Teoría y práctica curricular*, Ed. Pueblo y Educación. 2003, Cuba.

R. Rodríguez, sobre este aspecto brinda algunas concepciones de currículos que según su opinión, se han venido desarrollando a lo largo de la historia de la educación colombiana donde aparecen conceptos de:

- Currículos como sinónimo de plan de estudio, donde se considera la distribución de asignaturas a lo largo de diversos años y semestres con una duración determinada.
- Currículos como sinónimo de disciplina, donde prevalece el criterio de que lo fundamental es el programa de estudio.
- Currículos como sinónimo de producto, donde lo predominante es la definición previa de los resultados que se espera obtener de los estudiantes.
- Currículos como sinónimo de proceso, donde se considera el sistema como un esquema en el que existe una entrada (input) proceso y la salida (out-put), con una relación entre la entrada y la salida: la retroalimentación (feed-back); lo importante para el diseño no es ni la entrada ni la salida, sino tener dispuesto todos los elementos y aspectos que se encuentran en el proceso.
- Currículos como sinónimo de recorrido, que lo que se trata fundamentalmente es identificar y definir todos los espacios, los momentos y las acciones por medio de los cuales el estudiante va a pasar.
- Currículos como sinónimo de educación, en la que se distinguen las consideraciones siguientes; es todo lo que hace y ofrece la institución educativa para preparar a los individuos, es la suma de experiencias que bajo la orientación de la institución educativa se ofrece a los niños.

T. T. Da Silva (1994), dice que los currículos son (...) la creación, selección y organización del conocimiento escolar”.

O. Mader (1977), es de la opinión que los currículos son “(...) una representación del proceso educativo, que se fundamenta en la estructura de la personalidad y que abarca no sólo el resultado propuesto sino también las vías hacia ese resultado y el progreso temporal derivado de las vías aplicadas.

I. Stenhouse (1981) en este sentido expresa: “Nos encontramos al parecer, ante dos puntos de vista diferentes acerca del currículum. Por una parte, es considerado como una intención, un plan o una prescripción, una idea acerca de lo que deseáramos que sucediese en las escuelas. Por otra parte se le conceptúa como el estado de cosas existente en ellas, lo que de hecho sucede en las mismas. Me parece esencial que el estudio del currículum se interese por la relación entre sus dos acepciones. Como intención y como realidad”

P. McLaren (1984), plantea que: “Los teóricos críticos de la educación (pedagogía crítica en la que él se incluye) ven los currículos como una forma de política cultural, esto es, como parte de la dimensión sociocultural del proceso escolar”.

C. Coll (1987), considera el concepto de currículos “(...) como el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen las responsabilidad directa de su ejecución. Para ello, los currículos proporcionan información concreta sobre qué enseñar, cuándo enseñar, cómo estudiar y qué, cómo y cuándo evaluar”.

Estos, como el estudio de otros prestigiados autores tales como Gagne, Días Barriga, Apple , posibilitan llegar a la conclusión de que las distintas concepciones conceptuales sobre los currículos pueden agruparse de forma general en:

- Las que consideran los currículos como *contenido*.
- Las que consideran los currículos como *planificación*.
- Las que consideran los currículos como *realidad interactiva*.

Teniendo en cuenta que existe una unidad dialéctica entre exigencia sociales y condiciones sociales, entre lo que es y lo que debiera ser, entre las aspiraciones y las vías para su materialización, la problemática curricular deber verse como *un proceso integrado que abarca el conocimiento de los antecedentes del currículo real, el currículo real o en acción (diagnóstico de la realidad del modelo actuante, el ser) la `planificación del deber ser (diseño curricular, modelo proyectivo-pronóstico) y su comportamiento en la práctica con todas las implicaciones (nuevamente currículo real) y las manifestaciones que las condiciones históricas concretas imponen*.

EL CURRÍCULO: ¿LOS CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA O UN ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA?*

El pensamiento sobre el currículum se nutre de una tradición anglosajona, mientras que hablar de didáctica y de programas ha sido más propio de la tradición francesa, alemana y también de la española para referirse a problemas muy semejantes. Entre nosotros los temas curriculares se resumían en torno a los epígrafes “programas escolares” y “planes de estudio”. Hoy la primera perspectiva se ha impuesto y el campo del currículo, aunque en algún momento se ha considerado moribundo por algunos autores, reagrupa perspectivas muy diversas y líneas sugestivas de investigación en torno a las decisiones, organización y desarrollo en la práctica de los contenidos del proyecto educativo. Los estudios curriculares están en vías de encontrar un esquema ordenador de los diferentes problemas que se plantean en torno a él y a la enseñanza.

Los problemas básicos que agrupa el tratamiento del currículum dependen de la orientación de que sea objeto, pero podríamos resumirlos entorno a las siguientes grandes cuestiones:

- ¿Qué objetivos desea perseguir la enseñanza en el nivel de que se trate?
- ¿Qué enseñar, o qué valores, actitudes y conocimientos están implicados en los objetivos?
- ¿Quién está legitimado para participar en las decisiones del contenido de la escolaridad?

* Cfr. en Sacristán, Gimeno, *Comprender y transformar la enseñanza*. Ed. Morata, 2005, España. pp. 140-170.

Es evidente pues, que para conocer el currículum es preciso ir bastante más allá de las declaraciones, de la retórica, de los documentos, o mejor dicho, quedarse mucho más cerca de la realidad. Lo que resulta evidente es que, a través de las plasmaciones del currículum, se expresan más los deseos que las realidades. Sin entender las interacciones entre ambos aspectos no podremos comprender lo que les ocurre realmente a los alumnos y lo que aprenden. Cualquier discurso educativo debe servir al desvelamiento de la realidad para hacerla progresar más que a su embellecimiento enmascarador.

Como bien señala Grundy (1987) nuestro pensamiento está condicionado para considerar más el currículum como una realidad, producto u objeto, algo tangible un plan elaborado que después se plasmará en la realidad, en vez de entenderlo como un proceso, una *praxis*, en el que ocurren múltiples transformaciones que le dan un particular sentido, valor y significado. El que se caracterice como *praxis* significa que en su configuración intervienen ideas y prácticas, que adquiere sentido en un contexto real, con unas determinadas condiciones, que todo él es una construcción social. Si adoptamos una conceptualización reedificadora buscando algo tangible, plasmado en un plan, nos hace proclives a entender que el currículum es la plasmación de esos planes o diseños que lo reflejan (documentos de prescripciones, guías didácticas, libros de texto).

¿QUÉ HAY QUE ENSEÑAR?*

Los contenidos de la enseñanza como selección sociocultural

Los contenidos han tenido en la programación una trayectoria errática, desde la consideración de que adquiriendo muchos de ellos se desarrollarían también muchas capacidades, hasta estar totalmente subordinados a los objetivos, sin olvidar la total dependencia administrativa de unos contenidos prefijados sin la participación del contexto específico.

Actualmente, parece reproducirse un replanteamiento del papel de los contenidos. Entendemos por contenido educativo el conjunto de formas culturales y de saberes que constituyen parte de las relaciones sociales del contexto y que se introducen y permiten organizar las tareas pedagógicas del aula para construir el conocimiento del alumno.

En la programación de aula tenemos que acotar, seleccionar y ordenar qué contenidos son los más adecuados en función de unidades de trabajo con sentido y motivadoras (centros de interés, unidades didácticas, núcleos de aprendizaje, temas, módulos, proyectos...) y que son pilares provocadores de conocimientos posteriores. Como dice Stenhouse (1984), es precisamente poner a disposición del estudiante una selección de ese capital que es la cultura. Los criterios de utilidad, significación, adecuación, la globalización y la interdisciplinariedad, son considerados hoy necesarios para dicha selección.

* Antúnez, S. del Carmen; L. Imbernón; F. Parcerisa, A.; Zabala, A. (1992): *Del proyecto educativo a la programación de aula*, Ed. Graó, Barcelona. pp. 118-121

Un contenido será útil si sirve para reconstruir el conocimiento vulgar del alumno y desarrollar las capacidades que pretendemos en un marco determinado; será significativo si incluye los contenidos concernientes a la realidad, y será adecuado y global si se adapta a la competencia cognoscitiva de los alumnos y se relaciona con otros intereses., muy importante analizar los contenidos para seleccionar y organizar los que consideramos más adecuados a las circunstancias específicas de los alumnos (conocimientos previos, características psicológicas...) y al ambiente específico de aprendizaje.

Por otra parte, el contenido de aprendizaje de una disciplina lo constituye el conjunto de aportaciones culturales y científicas relativas a su objeto, tanto material como formal, de estudio. Su adecuada selección y organización ha de contribuir eficazmente a la consecución de los aprendizajes significativos que pretendemos.

La selección y estructuración de los contenidos se realiza teniendo en cuenta fundamentalmente, y de manera interactiva, procesos de discusión y debate y de los criterios epistemológicos o de la disciplina (contenidos esenciales de secundarios), psicopedagógicos (en relación con la madurez de los alumnos) y sociológicos (relevantes para la cultura que pretendemos). Esta selección también queda delimitada por el estado teórico de la psicopedagogía, por el contexto curricular en el que se ha de desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje y por el tipo de alumnado que participa en el.

Es importante incidir en la selección y ordenación del contenido, que debe realizar el profesorado, aunque estas dependan básicamente de la fundamentación antropológica, psicopedagógica y sociológica del currículum y, en consecuencia, siempre se deriven de los objetivos generales de la educación, en una sociedad determinada.

Ya Bruner (1968) argumentó que los contenidos tienen tanta importancia que el dominio de la asignatura se basará en el conocimiento y la comprensión de su estructura.

Actualmente, diversos sistemas educativos han optado, en sus reformas, por acogerse a la teoría de Merrill (1983) respecto a la estructuración curricular de los contenidos. Dicha teoría puede ser un instrumento de referencia y análisis siempre que no constriña la labor docente en la transformación y reconstrucción de la cultura. Esto ha llevado a distinguir en los currícula prescriptivos tres tipos de contenidos:

- ❖ Los contenidos conceptuales.
- ❖ Los procedimentales.
- ❖ Los actitudinales.

Pasemos a analizar brevemente esta aplicación:

Contenidos conceptuales.

Son abstractos, son realidades de características comunes y están relacionados entre sí.

Dentro de estos contenidos, encontramos un conjunto de hechos, conceptos, sistemas conceptuales, principios... Aunque el tratamiento de estos contenidos es diferente, podemos decir que en el aula distinguimos los conceptos y los sistemas conceptuales de los hechos, ya que los procesos de aprendizaje son diferentes en esos dos grandes bloques.

Los hechos necesitan tareas más repetitivas y de memorización, más mecánica, mientras que los conceptos, sistemas conceptuales y principios necesitan tareas de comprensión de la acción, ya que se estructuran mediante experiencias variadas en la acción y en el contexto.

Un proceso interesante, basado en el aprendizaje significativo, de tratamiento y programación de contenidos conceptuales, de secuenciación y organización de conceptos clave puede ser el utilizar los mapas conceptuales (Novak y Gowin, 1988), ya que expone los conceptos y las proposiciones fundamentales en relación entre sí de acuerdo con la teoría del aprendizaje significativo. También podemos establecer mapas mixtos de conceptos, principios, hechos y actividades o tareas.

Contenidos procedimentales

Un procedimiento es un conjunto de acciones ordenadas.

Estos contenidos incluyen las habilidades, destrezas, estrategias...

Actualmente, se define un procedimiento como el conjunto de acciones ordenadas para alcanzar determinada meta. Las actividades experienciales y de repetición en la acción, a ser posible en diversa circunstancias y contextos, son la base fundamental de su aprendizaje.

Contenidos actitudinales

Son los que pretenden desarrollar en los alumnos y alumnas determinados comportamientos ético-sociales.

En estos contenidos se incluyen las actitudes, los valores y las normas. Las actitudes son un comportamiento persistente ante una determinada situación, personas u objetos. Los valores son la regulación del comportamiento ante un principio normativo social que se fundamenta en sí mismo o en una creencia. Y las normas son modelos de comportamientos sociales estipulados por la mayoría para determinadas situaciones.

Aunque es necesario introducirlo en la programación con la importancia de un contenido, es cierto también que a corto plazo son difíciles de evaluar y su aprendizaje se realiza mediante el ejemplo, la observación, la imitación, las reuniones, las asambleas.

Los conocimientos como premisas en el desarrollo del currículum

Los profesores y profesoras, como profesionales que han de desarrollar el currículum, no pueden supeditar la programación de su acción educativa a la intuición ni a la imitación de un libro de texto. Establecer la programación de la tarea diaria es siempre un proyecto cultural y didáctico que tiene un pasado, un análisis del presente y una proyección de futuro en determinado contenido y en cierta forma de trabajo curricular. Supone también una determinada síntesis del concepto, del método y de las fuentes que se poseen sobre la disciplina. He aquí una pequeña dificultad que entraña a veces esta síntesis, ya que el profesorado ha de conocer bien el contenido y la didáctica de este, siempre dentro de la flexibilidad que ha de tener una programación para adaptarse a las diversas circunstancias específicas que suelen aparecer durante el desarrollo vertiginoso de la aplicación del programa. Por

tanto, toda programación de las tareas en el aula, ha de acometerse partiendo de las siguientes premisas:

- Conocimiento pedagógico.

Éste es el marco que nos permite analizar y responder al porqué de una determinada selección de conocimientos, y cuáles son los que se pretenden trabajar con los alumnos, y cómo, porque reúnen la condición de conocimiento relevante y útil en el contexto en que se desenvuelven.

- Conocimiento social.

Permite analizar el marco en el que se encuentra la enseñanza y provocar la reconstrucción del conocimiento vulgar en conocimiento académico con una finalidad de análisis crítico y de transformación y mejora social.

- Conocimiento psicológico.

Permite saber el tipo de alumnos, su diversidad y cuáles son sus características.

- Conocimiento epistemológico.

Permite conocer y analizar el contenido y su secuencia lógica de aprendizaje.

- Conocimiento de las condiciones contextuales específicas.

Permite conocer y analizar las necesidades del alumnado, los recursos del centro educativo...en el que se lleva a cabo el aprendizaje. Esto significa tener en cuenta las necesidades educativas y sociales y los intereses de los alumnos para favorecer el máximo aprendizaje.

Este trabajo previo a la programación en el aula, que forma parte del bagaje profesional, es el reconocimiento de la existencia de una teoría curricular o marco teórico o ideológico, implícita o explícita, que guía cómo se aplica el currículum en las aulas y centros.

Esa teoría curricular deberá superar el tradicional conceptualizado como listado un determinado conocimiento y no otro y a poder escoger las actividades más adecuadas a nuestros alumnos y contextos.

A partir de estas premisas previas podemos programar lo específico, ya que la programación se hace necesaria no únicamente para finalizar el proceso si no para aumentar la calidad de nuestro trabajo.

UN RESUMEN DE LOS ELEMENTOS QUE CONFORMAN UN DISEÑO DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN.*

LOS PROPÓSITOS: Se refieren a la finalidad última del trabajo, al “por qué” o al “para qué” se le realiza... es importante explicitar si los propósitos son descriptivos, teóricos, políticos y prácticos, personales y/o sufren de una demanda externa. Los propósitos explicitados deberán ser tomados en cuenta en el contexto conceptual, las preguntas y los métodos.

EL CONTEXTO CONCEPTUAL: Se denomina contexto conceptual al “sistema de conceptos” supuestos, expectativas, creencias y teorías que respaldan e informan la investigación (Maxwell 1996) el concepto conceptual no se encuentra ni se toma prestado es construido por el investigador... La experiencia vital se refiere a la experiencia que posee el investigador a partir de su ejercicio profesional y vivencias sobre el tema estudiado... El análisis de las teorías... no es el resumen de las decenas de publicaciones en libros y documentos escritos sobre el tema.

LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN: ...son consideradas el corazón (Maxwell, 1996) del diseño, indican que se desea saber o comprender y a partir de su formulación se conoce la dirección que tomará la investigación... en general se inician con ¿qué? ¿Cómo es posible? ¿Cuáles? ¿Por qué? Y se desaconsejan las interrogantes ¿Cuánto? ¿Qué correlación hay? ¿Cómo es?. Estos últimos son propios del estilo de investigación cuantitativa.

MÉTODOS: El método se refiere a todos los procedimientos utilizados en el estudio para producir conocimientos al responder a las preguntas de investigación, concretar los propósitos e interactuar con el contexto conceptual... es necesario reflexionar y desarrollar por anticipado las siguientes fases: 1. Identificar las unidades de análisis... 2. El tipo de muestra... 3. La accesibilidad al terreno y los problemas éticos... 4. Las técnicas para recabar datos... 5. El tipo de análisis... 6. El software para asistir el análisis... 7. La ubicación del investigador en el proceso de investigación... 8. Las limitaciones del estudio.

CRITERIOS DE CALIDAD: En este componente del diseño, se hará referencia al cuidado que se observará en todo el proceso de investigación y en el informe escrito para garantizar la calidad del estudio... Guba y Lincoln en 1985 los redefinen del siguiente modo: Credibilidad, supone poder evaluar la confianza, tanto en el resultado como en el proceso... Transferibilidad: un cuestionamiento frecuente al evaluar la calidad de un estudio es el alcance del conocimiento logrado en el mismo, la posibilidad o no de generalizar al universo los hallazgos obtenidos en un estudio realizado en un contexto particular... Seguridad: las conclusiones surgirán del tipo de datos utilizados y así podrán ser objeto de auditoría por aquellas personas que quieran evaluar la calidad de la investigación... Confirmabilidad: ...el criterio rígido de objetividad del investigador es redefinido como confirmabilidad de los datos. De este modo se plantea la posibilidad de que otro investigador confirme si los hallazgos surgieron de los datos... Empoderamiento: cuando los estudios tengan como propósito la práctica o la adopción de políticas para corregir situaciones injustas... este criterio se redefinirá específicamente respecto a la contribución o no al mejoramiento de... las condiciones de trabajo.

*Vasilachis de Gialdino, Irene, *Estrategias de investigación cualitativa* Ed. Gedisa, 2006, Barcelona. pp. 72-96.

EL ORIGEN DEL CONOCIMIENTO*

1.- Racionalismo.

Se denomina racionalismo a la doctrina epistemológica que sostiene que la causa principal del conocimiento reside en el pensamiento, en la razón. Afirma que un conocimiento solo es realmente tal, cuando posee necesidad lógica y validez universal. El planteamiento más antiguo del racionalismo aparece en Platón. El tiene la íntima convicción de que el conocimiento verdadero debe distinguirse por la posesión de las notas de la necesidad lógica y de la validez universal.

2.- El empirismo.

Frente a la tesis del racionalismo, el pensamiento, la razón, es el único principio del conocimiento, el empirismo (del griego *Empereimía* = experiencia) opone la antítesis: la única causa del conocimiento humano es la experiencia. Según el empirismo, no existe un patrimonio a priori de la razón. La conciencia cognoscente no obtiene sus conceptos de la razón, sino exclusivamente de la experiencia. El espíritu humano, por naturaleza, está desprovisto de todo conocimiento.

El racionalismo es guiado por la idea determinada, por el conocimiento ideal, mientras que el empirismo, se origina en los hechos concretos.

Los racionalistas casi siempre surgen de la matemática; los defensores del empirismo, según lo prueba su historia, frecuentemente vienen de las Ciencias Naturales. Esto se entiende sin esfuerzo. La experiencia es el factor determinante en las Ciencias Naturales.

En ellas, lo más importante es la comprobación exacta de los hechos por medio de una cuidadosa observación. El investigador depende totalmente de la experiencia. Suelen distinguirse dos clases de experiencia: una interna y otra externa. El fundamento de un conocimiento válido, no se encuentra en la experiencia, sino en el pensamiento.

3.- Apriorismo.

En la historia de la Filosofía existe también un segundo esfuerzo de intermediación entre el racionalismo y el empirismo: el apriorismo. El cual también considera que la razón y la experiencia son a causa del conocimiento. Pero se diferencia del intelectualismo porque establece una relación entre la razón y la experiencia, en una dirección diametralmente opuesta a la de éste. En la tendencia de apriorismo, se sostiene que nuestro conocimiento posee algunos elementos a priori que son independientes de la experiencia. Esta afirmación también pertenece al racionalismo. Si relacionáramos el intelectualismo y el apriorismo con los dos extremos contrarios entre los cuales pretenden mediar, inmediatamente descubriríamos que el intelectualismo tiene afinidad con el empirismo, mientras que el apriorismo, se acerca al racionalismo. El intelectualismo forma sus conceptos de la experiencia; el apriorismo rechaza tal conclusión y establece que el factor cognoscitivo procede de la razón y no de la experiencia

* www.monografias.com

LA POSIBILIDAD DEL CONOCIMIENTO*

1.- El dogmatismo. Para el, resulta comprensible el que el sujeto, la conciencia cognoscente, aprehenda su objeto, esta actitud se fundamenta en una confianza total en la razón humana, confianza que aún no es debilitada por la duda. El dogmatismo supone absolutamente la posibilidad y realidad del contacto entre el sujeto y el objeto. Para Kant el dogmatismo es la actitud de quien estudia la metafísica sin haber determinado con anterioridad cuál es la capacidad de la razón humana para tal estudio.

2.-El escepticismo. El dogmatismo frecuentemente se transforma en su opuesto, en el escepticismo. Mientras que el dogmatismo considera que la posibilidad de un contacto entre el sujeto y el objeto es comprensible en sí misma, el escepticismo niega tal posibilidad. El sujeto no puede aprehender al objeto, afirma el escepticismo. Por tanto, el conocimiento, considerado como la aprehensión real de un objeto, es imposible. Según esto, no podemos externar ningún juicio, y debemos abstenernos totalmente de juzgar. Mientras que el dogmatismo en cierta forma ignora al sujeto, el escepticismo desconoce al objeto. El escepticismo se puede hallar, principalmente, en la antigüedad. Su fundador fue Pirrón de Elis (360 a 270). El afirma que no puede lograrse un contacto entre el sujeto y el objeto. La conciencia y cognoscente esta imposibilitada para aprehender su objeto.

3.- El subjetivismo y el relativismo. El escepticismo sostiene que no hay verdad alguna. El subjetivismo y el relativismo no son tan radicales. Con ellos se afirma que si existe una verdad; sin embargo, tal verdad tiene una validez limitada. El subjetivismo, como su nombre lo indica, limita la validez de la verdad al sujeto que conoce y juzga. El relativismo afirma que no existe alguna verdad, alguna verdad absolutamente universal. El subjetivismo y el relativismo son análogos, en su contenido, al escepticismo. En efecto, ambos niegan la verdad; no en forma directa como el escepticismo, pero sí en forma indirecta al dudar de su validez universal.

4.- El pragmatismo. El escepticismo presenta una actitud esencialmente negativa. Formula la negación de la posibilidad del conocimiento. El escepticismo adquiere un cariz positivo en el pragmatismo moderno. El pragmatismo, al igual que el escepticismo, desecha el concepto de la verdad considerado como concordancia. El pragmatismo cambia el concepto de la verdad en cuanto que es originado por una peculiar concepción de lo que es el ser humano. Dentro de tal concepción el hombre no es primordialmente un ser especulativo y pensante, sino un ser práctico, un ser volitivo.

5.- El criticismo. Existe una tercera postura que resolvería la antítesis en una síntesis. Esta postura intermedia entre el dogmatismo y el escepticismo recibe el nombre de criticismo. Al igual que el dogmatismo, el criticismo admite una confianza fundamental en la razón humana. El criticismo está convencido de que es posible el conocimiento de que existe la verdad. Pero mientras que tal confianza conduce al dogmatismo, a la aceptación candorosa, para decirlo en alguna forma, de todas las aseveraciones de la razón humana y al no fijar límites al poder del conocimiento humano, el criticismo pone, junto a la confianza general en el conocimiento humano, una desconfianza hacia cada conocimiento particular, acercándose al escepticismo por esto.

El criticismo examina todas y cada una de las aseveraciones de la razón humana y nada acepta con indiferencia.

* www.monografias.com.

CONSIDERACIONES GENERALES EN TORNO AL CONCEPTO DE CURRÍCULO*

¿Qué papel juega el currículo en las actividades educativas escolares? ¿Qué elementos incluye? En definitiva ¿Qué es el currículum?. Esta pregunta es realmente difícil de contestar, pues prácticamente cada especialista tiene su propia definición con matices diferenciales. Soslayaremos el debate sobre qué es el currículo y nos limitaremos a precisar qué se entiende por currículo en LA propuesta aceptando que hay otras concepciones posibles distintas de la que aquí se contempla, pero sin entrar en polémica. El camino que lleva a la formulación de una propuesta curricular es más bien el fruto de una serie de decisiones sucesivas que el resultado de la aplicación de unos principios firmemente establecidos y unánimemente aceptados. Lo que importa, en consecuencia, es justificar y argumentar la solidez de las decisiones que vayamos tomando y, sobre todo, velar por la coherencia del conjunto. (...) La primera función del currículo, su razón de ser, es la de explicitar el proyecto –las intenciones y el plan de acción- que preside las actividades educativas escolares.

En tanto que el proyecto, el currículo es una guía para los encargados de desarrollarlo, un instrumento útil para orientar la práctica pedagógica, una ayuda para el profesor. Esta función implica que no puede limitarse a enunciar una serie de intenciones de principios y de orientaciones generales que, al estar excesivamente alejados de la realidad de las aulas, sean de escasa o nula ayuda para los profesores. El currículo debe tener en cuenta las condiciones reales en las que va a tener que llevarse a cabo el proyecto, situándose justamente entre, por una parte, las intenciones, los principios y las orientaciones generales y, por otra, la práctica pedagógica. Es función del currículo evitar que se produzca un hiato entre los dos extremos; de ello depende, en gran medida, su utilidad y su eficacia como instrumento para orientar la acción de los profesores.

Los componentes del currículum, los elementos que contempla para cumplir con éxito las funciones anteriores, pueden agruparse en cuatro:

- 1º Proporciona información sobre qué enseñar.
- 2º Proporciona informaciones sobre cuándo enseñar.
- 3º Proporciona informaciones sobre cómo enseñar.
- 4º Proporciona informaciones sobre qué, cómo y cuándo evaluar.

Estos cuatro están relacionados entre sí y se condicionan mutuamente, pues recogen diferentes aspectos de un mismo proyecto: mientras el primero (¿qué enseñar?) explicita las intenciones, los tres restantes (¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿qué, cómo y cuándo evaluar?) conciernen más bien al plan de acción a seguir de acuerdo con dichas intenciones. Uno de los problemas de fondo en la elaboración de un currículo reside en decidir cómo se deben concretar estos diferentes elementos.

Para algunos autores, entre los que manifiestamente se cuenta Stenhouse, el currículo incluye tanto la descripción del proyecto educativo como el análisis empírico de lo que realmente sucede en las aulas cuando el proyecto se lleva a cabo; esto explica, por ejemplo, que para Stenhouse el currículo deba contemplar, además de los componentes que hemos mencionado, una serie de principios para el estudio empírico de su aplicación. Es obvio que hay dos aspectos relacionados con el currículo, el Proyecto o Diseño Curricular y su aplicación, y que ambos están íntimamente conectados. El problema reside, a nuestro juicio, en que, definido de esta manera amplia,

* Cfr. en Coll, César, *Psicología y currículum*. “Fundamentos del currículum” Ed. Paidós. 2000. pp 21-47

el curriculum termina por abarcar la totalidad de elementos de la educación formal perdiendo así su carácter específico y también su operatividad. Por otra parte resulta difícil admitir que el análisis empírico de lo que sucede realmente en las aulas pueda reducirse al desarrollo o aplicación del currículum, ...¡a menos que en él se incluyan absolutamente todos los factores que, de una u otra manera inciden sobre la realidad escolar!

Una última precisión terminológica sobre los conceptos de instrucción y de currículo para terminar con este apartado de consideraciones generales. El término “instrucción” se utiliza habitualmente en un sentido amplio como sinónimo de “educación formal” y de “escolarización”; y en un sentido limitado para referirse a los componentes de metodología de la enseñanza, tanto en su vertiente de proyecto como de ejecución efectiva (Laska, 1984). Asimismo, el término “currículo” se utiliza en ocasiones (Novak, 1982) en un sentido mucho más limitado que el que le hemos atribuido nosotros, para referirse únicamente a los objetivos y a los contenidos de la educación formal. Nuestra manera de entender el Diseño curricular incluye pues tantos aspectos curriculares en sentido limitado (objetivos y contenidos) como aspectos instruccionales (relativos al cómo enseñar)

INTRODUCCIÓN GENERAL AL PENSAMIENTO COMPLEJO DESDE LOS PLANTEAMIENTOS DE EDGAR MORÍN*

Morín plantea superar el pensamiento simplificador, es decir, aquel que se vincula ciegamente a una sistema de conocimiento para comprender al mundo sin ser capaz de ir más allá de los límites que a sí mismo se impone. Este pensamiento es unidimensional y simplista.

En el pensamiento llamado simplificador uno podría distinguir cuatro principios básicos constantemente mencionados por Morín:

1. **La disyunción:** que tiende a aislar, a considerar los objetos independientes de su entorno, no ve conexiones, no ve en las especializaciones la relación de unas con otras, etc.
2. **La reducción:** que tiende a explicar la realidad por sólo uno de sus elementos: ya sea síquico, biológico, espiritual, etc.; ve el mundo una máquina perfecta; se siente satisfecho estableciendo leyes generales desconociendo la complejidad de la realidad y del hecho humano.
3. **La abstracción:** que se contenta con establecer leyes generales desconociendo las particularidades de donde surgen.
4. **La causalidad:** que ve la realidad como una serie de causas efecto, como si la realidad planteara ingenuamente un trayecto lineal, del menos al más, ascensional o se le pudiera plantear una finalidad.

* Rafael Reyes Galindo, Centro Universidad Abierta Pontificia, Universidad Javeriana

En cambio, en el pensamiento **complejo**, se plantea la heterogeneidad, la interacción, el azar; todo objeto del conocimiento, cualquiera que él sea, no se puede estudiar en sí mismo, sino en relación con su entorno; precisamente por esto, toda realidad es sistema, por estar en relación con su entorno. Se podría distinguir algunos principios del pensamiento complejo: el dialógico, la recursividad, el hologramático:

1. **El dialógico:** A diferencia de la dialéctica no existe superación de contrarios, sino que los dos términos coexisten sin dejar de ser antagónicos.
2. **Recursividad:** El efecto se vuelve causa, la causa se vuelve efecto; los productos son productores, el individuo hace cultura y la cultura hace a los individuos.
3. **El principio hologramático:** Este principio busca superar el principio de “holismo” y del reduccionismo. El holismo no ve más que el todo; el reduccionismo no ve más que partes. El principio hologramático ve las partes en el todo y el todo en las partes.

Estos principios están atravesados por dos términos que se presentan con unos planteamientos nuevos en Morín: el concepto **paradigma** y el concepto de **sujeto**. El paradigma es una estructura mental y cultural bajo el cual se mira la realidad. Estos paradigmas, por ser culturales, son inconscientes, son como un imprinting. En esto se separa de Kuhn para quien los paradigmas son científicos, por tanto, conscientes. Con respecto al concepto de sujeto, Morín lo aplica a toda realidad viviente cualquiera que sea. El sujeto tiene tres características: su autonomía, su individualidad y por su capacidad de “computar”, es decir, de procesar información: “Ergo computo ergo sum” dice Morín; el hombre es el sujeto de mayor complejidad.

Morín sostiene que no se puede asumir esta noción de sujeto desde un paradigma simplista. Es necesario el pensamiento complejo; aquel “pensamiento capaz de unir conceptos que se rechazan entre sí y que son desglosados y catalogados en compartimentos cerrados” por el pensamiento no complejo. No se trata de rechazar lo simple, se trata de verlo articulado con otros elementos; es cuestión de separar y enlazar al mismo tiempo. Se trata pues, “de comprender un pensamiento que separa y que reduce junto con un pensamiento que distingue y que enlaza”.

