

Reestructuración curricular:

la búsqueda de un currículo participativo, flexible y creativo

>Claudia Fabiola Leyva Avalos*

INTRODUCCIÓN

Las estructuras curriculares de las instituciones educativas se han caracterizado por estar cargadas de un marcado conjunto de doctrinas profesadas, carentes de coherencia y claridad frente a los procesos educativos; lo que ha llevado a reducir el currículo a plan de estudios, formulación de objetivos, selección de contenidos, con estructuras cerradas que discriminan y no permiten procesos de construcción y reflexión curricular. La mirada a la forma como se ha dado el trabajo curricular, lleva implícita unas concepciones que se han ido modificando de acuerdo al tipo de persona que se pretenda formar y a los intereses políticos, sociales y económicos vigentes. Es así como en las últimas décadas surgen conceptualizaciones que tratan de dimensionar la complejidad curricular con planteamientos que tienen como eje central la persona, sus relaciones sociales-culturales, su contexto.

Pensar en currículos con una pertinencia académica y una pertinencia social lleva a centrar el trabajo en una formación más humanizante, que reivindica el valor de la formación desde la misma persona, reconociéndola en toda su dimensión

pero también valorando las múltiples interacciones que desarrolla con su medio. Esta mirada curricular requerirá de concepciones diferentes de educación y escuela que permitan agenciar y recrear los procesos sociales y culturales que rodean a las instituciones educativas y los que se gestan desde su interior. Ello implica currículos con ciertas particularidades de tal manera que se logre un trabajo integrado, coherente y flexible.

Un currículo con éstas características será de construcción permanente, participativo, flexible, creativo, con un enfoque social que reconozca y dinamice en sus concepciones y prácticas los contextos en los cuales se configuran, con abordajes transdisciplinares que permitan las transformaciones que nuestra sociedad requiere. Existen diferentes procesos sociales y comunitarios que no incluyen en sus dinámicas directamente a las instituciones educativas, es el caso del trabajo de la Red Interinstitucional para la Promoción del Buen Trato, que en su ejercicio reflexivo y práctico poco a poco va permeando la estructura tanto académica como administrativa de las escuelas, llevando a replantear el trabajo que se da al interior de las mismas; desde la articulación de los procesos cu-

rriculares con las dinámicas sociales y comunitarias que se agencian desde la Red. Es decir, que se mueven y generan procesos de reconstrucción curricular como resultado de los procesos sociales, de sus dinámicas, en un ejercicio diferente de concebir la relación escuela-comunidad.

Este artículo surge de una primera aproximación al análisis y reflexión de todas las transformaciones escolares generadas a partir del trabajo interdisciplinario e interinstitucional que se dan alrededor de la escuela, en una dinámica social que le exige a las instituciones educativas repensar su función social y adecuar sus estructuras, especialmente las curriculares, a las necesidades y expectativas que genera dicha dinámica.

Iniciar una reflexión sobre las estructuras curriculares y los procesos sociales que se dinamizan alrededor de la escuela, implica un acercamiento a la forma como se ha presentado lo curricular, sus características, para de allí comprender la influencia y pertinencia de un trabajo educativo que reconozca su entorno, su medio social y cultural.

Las estructuras curriculares de las instituciones educativas se han caracterizado por estar cargadas de

9

Cinzontle

* Egresada de la Maestría en Educación en la División Académica de Educación y Artes.

10

Cinzontle



De la serie Casa de la memoria, 8.

un marcado enciclopedismo, faltos de coherencia y claridad frente a los procesos educativos y su poca relación con el contexto; lo que ha llevado a reducir el currículo a plan de estudios, formulación de objetivos, selección de contenidos, con estructuras cerradas que discriminan y no permiten procesos de construcción, reflexión y transformación curricular.

Es así como el currículo ha transitado por diversas acepciones y prácticas, por ejemplo, aquellos currículos de colección, caracterizados por ser restringidos, con una educación especializada en asignaturas, alum-

nos homogenizados, con prácticas pedagógicas que fomentan el maltrato, la exclusión y el temor como forma de control y sumisión; pero también se ha trabajado en los últimos tiempos, sobre currículos integrados y flexibles, los cuales fomentan contenidos abiertos, donde la acción del docente es integral, las interacciones entre los participantes son más horizontales y se reivindica la importancia de la investigación y la evaluación dentro de los procesos educativos. Sin lugar a dudas las reflexiones que hoy se plantean, son el resultado del análisis de la situación vivida en la

cotidianidad escolar que muestra el anquilosamiento de las estructuras académicas y administrativas, con concepciones, relaciones, prácticas y manejos no acordes con las problemáticas y expectativas que tiene la sociedad contemporánea.

En este sentido el profesor Néelson López (1995) plantea una aproximación diagnóstica de lo que ocurre a nivel curricular en las instituciones de educación superior, diagnóstico que no está alejado de lo que sucede en los niveles educativos que la anteceden, donde se presentan características como la carencia de un proyecto educativo político y cultural, cuyo proceso curricular es considerado una acción instrumental u operativa. Afirma que la actual estructura curricular es de colección, académica, enciclopédica y de asignatura, que mantiene relaciones de verticalidad, caracterizándose el desempeño del docente por ser aislado y atomizado, con un proceso de investigación que no se constituye en un elemento central de la dinámica curricular y donde la evaluación y reflexión permanentes están marginadas en las actuales estructuras curriculares.

Otro aspecto interesante a tener en cuenta, es cómo la caracterización anteriormente descrita conlleva a un concepto de currículo restringido, que en muchas ocasiones se le relaciona directa y casi exclusivamente con el plan de estudios; además de no ser producto de construcciones propias y mucho menos abiertas y participativas, debido a que en su gran mayoría obedecen a copias poco reflexionadas o a requerimientos e imposiciones de organismos foráneos o estatales; aspectos que se agravan aún más cuando en la cotidianidad escolar son asumidos como estructuras estáticas y documentos acabados que no permiten su flexibilidad y adecuación a diferentes textos y contextos.

Dentro de las situaciones planteadas existen algunas que se eviden-

cion más en nuestras comunidades educativas, las cuales se han distinguido principalmente por la poca pertinencia y coherencia de sus estructuras curriculares, puesto que las propuestas elaboradas han estado descontextualizadas y no son trabajadas y compartidas con la comunidad educativa.

La reducción e instrumentalización de la que ha sido objeto el currículo, ha tenido como actor principal al docente, a quien se le ha delegado la responsabilidad exclusiva de la construcción y operación de las estructuras curriculares, sin entender que lo curricular es un camino de construcción colectiva, donde confluyen diversos intereses, saberes, anhelos e instancias que hacen parte del proceso educativo.

La mirada a la forma como se ha dado el trabajo curricular, lleva implícita unas concepciones que se han ido modificando de acuerdo al tipo de persona que se pretenda formar y a los intereses políticos, sociales, económicos vigentes.

Es así como el concepto de currículo ha ido evolucionando, se ha ido transformando; en 1918 cuando Bobbit en su libro *The Curriculum*, hasta los estudios más recientes, diferencian una corriente hoy denominada tradicionalista. Ralph Tyler e Hilda propusieron unos pasos para la elaboración del currículo que marcaron según Hugo Mondragón el acriticismo, negando sus posibilidades de comprender e interpretar el hecho educativo.

En los 60 Bruner, Huebner, entre otros, generaron propuestas para mejorar el sistema proponiendo golpear los fundamentos de la educación, es decir, retornar a la estructura de las disciplinas. De otro lado Stenhouse, en 1981 indica que un currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica, se puede observar cómo en esta conceptualización aparece

implícita la característica de un currículo flexible y coherente.

Gimeno en 1988 afirma que el currículo es el eslabón entre la cultura, la sociedad exterior a la escuela y la educación, entre el conocimiento o la cultura heredados y el aprendizaje de los alumnos, entre la teoría (ideas, supuestos y aspiraciones) y práctica posible, dadas unas determinadas condiciones, es decir, en las instituciones educativas se ponen de manifiesto las múltiples formas de interacción, la diversidad cultural y las dinámicas sociales, por ello el currículo se convierte en el puente que conecta la realidad social y la escuela.

Los aspectos históricos anteriormente nombrados permiten entender cómo el concepto de currículo va cambiando, pero hoy desde concepciones más integrales, tratando de reconocer los diversos aspectos que hacen parte de la complejidad de los procesos educativos.

El currículo se empieza a considerar como un proceso, que se construye y transforma permanentemente, el cual debe tener una pertinencia académica; Rafael Rodríguez lo considera como la sistematización de un proceso de investigación en educación, concepción que pone de manifiesto las condiciones que hoy se plantean en beneficio de la calidad educativa: currículos flexibles, con pertenencia social, totalidad y realidad.

En los últimos años surgen conceptualizaciones que tratan de dimensionar la complejidad curricular con planteamientos que tienen como eje central la persona, sus relaciones sociales-culturales, su contexto; propósito que es coherente con las prácticas y principios, en un camino que se construye y reconstruye permanentemente desde el mismo ser y que pretende lograr un trabajo que vaya más allá de los contenidos, con una visión holística de la persona.

Pensar en currículos con una pertinencia académica y una pertenencia

social lleva a centrar el trabajo en una formación más humanizante, que reivindica el valor de la formación desde la misma persona, reconociéndola en toda su dimensión pero también valorando las múltiples interacciones que desarrolla con su medio.

La mirada curricular anteriormente expuesta requerirá de concepciones diferentes de educación y escuela que permitan agenciar y recrear los procesos sociales y culturales que rodean a las instituciones educativas y los que se gestan desde su interior. Ello implica currículos con ciertas particularidades de tal manera que se logre un trabajo integrado, coherente y flexible.

En este sentido la educación no podría ser vista como el simple hecho de informar, memorizar, transmitir, tendrá que ser entendida como un proceso dinámico y permanente que tiene como objeto principal la formación humana a través de la constante interacción consigo mismo, con el otro y con el contexto. Es decir que la educación se va incorporando en la persona, propiciando procesos de construcción y reconstrucción, generando múltiples y complejas relaciones, aprendizajes, construcciones que reconocen al ser humano en su pensar, sentir, actuar y convivir.

El proceso educativo implica interacciones muy complejas, las cuales involucran cuestiones simbólicas, afectivas, comunicativas, sociales, de valores, entre otras. De manera que un profesional de la educación contribuye propositivamente a otros a aprender, pensar, sentir, actuar y desarrollarse como personas. La educación permite al individuo formarse en los cuatro pilares fundamentales que plantea Jacques Delors: aprender a aprender, que genera autonomía y capacidad de formarse con responsabilidad, en un ejercicio permanente de reflexión y autorreflexión que nos lleve a dinamizar el conocimiento aprendido; aprender a ser y a hacer,

que tiene relación con las esferas de la formación humana planteadas desde lo ético y lo político, donde se promueva una educación para la decisión y la responsabilidad social y política, es decir se debe formar al ser humano para que cumpla una función social y para que tome una posición política, de tal forma que nos ayude a pensarnos como personas como una forma diferente de ser y estar en el mundo; y el último pilar es el de aprender a convivir, como posibilidad de construir, reconstruir y transformar la sociedad a través del contacto con el otro, del compartir y convivir con los demás, lo que implica unas formas diferentes de organización que privilegien las diversas formas de participación.

La educación como praxis social que es realizada por los diferentes actores sociales, se desarrolla de una manera intencionada o no, puesto que aprendemos y enseñamos en todos los momentos y espacios, con nuestros gestos, palabras y acciones, en la familia, la escuela, la calle; por ello no podemos limitarla a la estructura tradicional a la que siempre la hemos vinculado: el aula de clase, la escuela, va mucho más allá, recreando lo cultural dentro de unas condiciones de tiempo, espacio e interacciones y convirtiendo la educación en un proceso de transformación en la convivencia y en lo humano, como afirma Matrana: el ser humano se conservará o perderá en el devenir de la historia a través de la educación.

Ricardo Lucio en su texto Educación y Pedagogía y Enseñanza y Didáctica, plantea que la educación es un proceso por el cual la sociedad facilita de una manera intencional o implícita este crecimiento; por tal razón la educación es una práctica social que tiene como objeto la cultura. Es por ello que se considera fundamental, contextualizar el trabajo pedagógico de las acciones que realiza y contribuir en la transformación del papel del

docente como agente dinamizador, siendo reflexivo, analítico, crítico de su propio quehacer y el de la colectividad, dando un nuevo enfoque a la escuela de tal manera que genere cambios en y con las comunidades educativas.

Uno de los retos de la educación escolarizada es articularse a los procesos y dinámicas sociales que se gestan en la comunidad en un trabajo concertado, crítico y propositivo que permee la cotidianidad escolar, superando el desgaste ocasionado por mantener una escuela tradicional, que se ha convertido en una barrera para lograr una educación democrática y que trabaje basada en la realidad de las comunidades.

La flexibilidad curricular es uno de los principios que debería observar la curricula de toda carrera. Este principio refiere a la capacidad que posee o contempla un plan de estudios en lo que concierne a posibilidades de diversificación en atención a orientaciones o especializaciones de una carrera, de su adecuación a ámbitos particulares de desarrollo de la práctica profesional, y la incorporación de diferentes intereses y necesidades del estudiantado y del profesorado.

Formando parte de las estrategias para la concreción de este principio se hallan distintas alternativas: orientaciones o especializaciones, materias optativas, sistema de créditos, etc.

La flexibilidad curricular de un plan posibilita, entre otros aspectos:

- La incorporación de nuevas temáticas o problemáticas que expresen los avances y preocupaciones producidos o surgidos en el campo de conocimiento específico de una carrera, o los vinculados a la profesión.
- Una atención a las demandas y necesidades del medio social y productivo que determinan, o al menos requieren, el surgimiento y desarrollo de nuevas prácticas profesionales.

- Una atención a las expectativas e intereses de los estudiantes con relación a la aproximación o profundización de determinados temas o problemáticas de la futura práctica profesional.

Lo expresado pone de manifiesto la importancia de considerar las estrategias de flexibilidad adoptadas en las carreras profesionales, cuyo campo de conocimiento se extiende de modo muy acelerado demandando grandes esfuerzos de actualización, capacitación y formación. Esta “fuga hacia adelante” de los conocimientos científicos y tecnológicos, obliga a los docentes a una revisión permanente de los planes de estudio sobre la base de criterios de análisis sólidamente fundados a efectos de superar modas o tendencias no relevantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avila Penagos, Rafael. *La cultura: Modos de comprensión e investigación*. 2001. Bogotá: Siglo XXI, Ediciones Antropos. Colección pedagogía, 15 p.
- Avila Penagos, *La educación y el proyecto de modernidad*. 1991. Bogotá: Siglo XXI, Ediciones Antropos. Colección pedagogía, 37 p.
- Calle, Horaci; Morales, Jorge. *Identidad cultural e integración del pueblo colombiano*. Madrid: OEI, 1994. p.p. 25-28.
- Huberman, Susana. *Cómo aprenden los que enseñan: La formación de formadores*. 1996. Buenos Aires: Didáctica Aique, 14 p.
- Kluckhohn, Clyde. En: Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Editorial Gedisa, 1997. 20 p.
- Lopez, Nelson. *La reestructuración curricular de la Educación Superior: Hacia la integración del saber*. 1995. Bogotá: ICFES.
- Magendzo, Abraham. *Curriculum y cultura en América Latina*. 1991. Santiago de Chile. Programa interdisciplinario de investigaciones en educación P.I.I.E.
- Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. 2001. Bogotá: Editorial magisterio, 49 p.
- Vasco, Carlos Eduardo. “Currículo, pedagogía y calidad de la educación”. En: Revista educación y cultura. No. 30. (Julio, 1993). ISSN: 0120-7164.