



Revista F@ro N° 8 - Estudios - Invitado

El currículo necesario para una época compleja

Prof., Dr. Rolando N. Pinto Contreras (1)
Facultad de Educación
Universidad del Mar, Chile

[\[Descargar PDF\]](#)

I.- A modo de introducción.

El currículo, hasta ahora, se ha entendido como la expresión política y cultural sistémica/institucional que orienta y determina la organización de los componentes pedagógicos de la enseñanza, que se instalan en la formación y que encuadran al educando en la construcción de su aprendizaje cognitivo-afectivo-activo y en su posicionamiento vital como sujeto social. Este posicionamiento le significa al que enseña, seleccionar y organizar los objetivos, contenido y estrategias formativas como una construcción normativa para los educandos que se encuentran en la sala de clase. Al mismo tiempo, este dispositivo significa también que el educando vaya dando al mundo real, que lo mediatiza en su relación con otros, el sentido de vida que a la sociedad le acomoda y que le sirve para construir conciencia ciudadana personal y social a la vez.

De esta manera, el currículo que se instala en la educación latinoamericana y, naturalmente, a nivel planetario, ha sido el basado en una perspectiva epistemológica técnica-instrumental, centrada en la enseñanza de los saberes instalados en la sociedad oficial.

Éste, en síntesis, ha significado: seleccionar y organizar el conocimiento enseñable, de acuerdo a ciertos principios de estructuración homogenizante del contenido, para alcanzar ciertas conductas sociales esperables y a ciertos criterios de estandarización de resultados formativos que, en su conjunto, implican el conocimiento y las verdades eruditas, instaladas como conductas deseables por la sociedad capitalista dominante.

En consecuencia, se puede graduar la complejidad, el volumen y la actualidad del aprendizaje, según los fines pedagógicos que se quieran alcanzar con el proceso de enseñanza hegemónica al que se obliga a aprehender a las poblaciones infantiles, adolescentes y juveniles de un determinado país o región de países.

En este sentido funcional e instrumental, necesario para la integración del educando a un mundo ya construido, se concibe el desarrollo de la formación como una estructura jerárquica sistémica, que se organiza en tres niveles de concreción curricular (2). El primero corresponde al diseño del Marco Curricular Mínimo y Obligatorio que tanto desde el punto de vista de sus objetivos como de sus contenidos, deben alcanzar nacional, regional o mundialmente todos los educandos de la serie o grado educativo correspondiente. En este nivel "macro" se fijan los estándares de logros de aprendizajes mínimos que deben alcanzar todos los educandos del correspondiente grado y ciclos escolares. Hoy día, incluso, se llega a hablar de estándares mínimos de desempeño escolar del educando, como si esto fuese normable en el educando que de, manera natural, aprende aquello que le interesa o le da significado a su vida.

El segundo nivel de concreción del currículo corresponde a la elaboración de Planes y Programas de Estudio propios a cada centro escolar específico. Se supone que en este nivel de concreción cada Centro Escolar toma el Marco Curricular Nacional y de acuerdo al propio perfil doctrinario del Centro, elabora Planes y Programas de Estudios contextualizados que faciliten el logro de aprendizajes significativos y efectivos, frente a cada disciplina o asignatura o subsector del saber específico, instalado socialmente en el sistema escolar nacional, regional o mundial. Sin duda que este segundo nivel de concreción ya supone entrar a la sala de clase con una cierta propuesta de programa escolar que requiere, todavía, una concreción todavía mayor en el aula.

El tercer nivel de concreción y ya situados en el ámbito de la sala de clases, supone que cada docente, teniendo en cuenta las características de sus alumnos, sus ritmos e intereses, como también su propia experiencia pedagógica, asume la tarea de adaptar, complementar o innovar el programa de estudio y genera una planificación curricular contextualizada y original para ese grupo-aula.

En este nivel de concreción se trata que el docente, supuestamente conocedor de los códigos de su disciplina científica o cultural, de los códigos estructurales de la arquitectura lógica del currículo y de las características psicosociales y culturales de sus estudiantes situados, selecciona y organiza el conocimiento disciplinario en una estructura cognoscitiva que no solo es atractiva para el aprendizaje del educando, sino que también y al mismo tiempo, le permite a éste avanzar en un proceso de satisfacción de su curiosidad epistemológica, cada vez más ascendente en complejidad y profundidad sobre lo mismo.

Esta selección y organización así entendida, va permitiendo al educando motivado, construir secuenciaciones en el manejo de los códigos esenciales del saber disciplinario enseñado, hasta el punto de integrarlo competentemente en el mundo de la vida. Así la decisión pedagógica del docente de organizar el conocimiento disciplinario enseñado no sólo se refiere a la selección y adopción de estrategias pedagógicas del "buen enseñar" y del "buen y efectivo aprendizaje", sino que principalmente muestra que su dominio disciplinario y didáctico le permite estructurar la secuencia y el ritmo de la enseñanza del contenido

disciplinario, en la perspectiva de formar en el sujeto estudiante la capacidad de ir mostrando la reproducción epistemológica de la disciplina enseñada.

II.- Los supuestos teóricos del paradigma clásico/instrumental del currículo.

En esta visión del currículo CENTRADO EN LA ENSEÑANZA, se consideran tres supuestos básicos que configuran el episteme dominante en el actual campo curricular mundial:

1. El primer supuesto es que quienes diseñan el modelo de concreción curricular entendido en estos tres niveles y los que determinan el Marco Curricular Central, son expertos técnicos y políticos que dominan el saber erudito disciplinario y son capaces, además, de transformarlos en saberes enseñables, pedagógicamente organizados en Planes y Programas de Estudios. Es decir, son los actores que producen el saber disciplinario “erudito” (3) y son capaces, al mismo tiempo, de transformarlo en conocimiento “enseñable”, de tal manera de lograr aprendizajes efectivos. Curiosamente este supuesto, en el caso, por ejemplo en la educación chilena, en que se implementa una reforma curricular para todo el sistema escolar nacional, identifica a los “expertos curriculares” como profesionales que no son pedagogos ni profesores del sistema, sino que son especialistas de disciplinas específicas de apoyo a la educación, sin una práctica docente sistemática y efectiva que los legitime como “enseñantes”.
2. El segundo supuesto es que el Marco Curricular Central apunta efectivamente a los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios que deben dominar todos los educandos del país, como estándares comunes y homogéneos de desempeño para un mundo moderno globalizado. Es decir, se trata de un supuesto profundamente ideologizado, que procura concretar en el currículo una cultura escolar hegemónica, unidimensional y etnocentrista, lo que sin duda está reñido con la realidad multicultural en que nos movemos como sociedad nacional o regional o mundial.
3. El tercer supuesto es que los docentes del sistema escolar, dominan los códigos de la disciplina y los saberes pedagógicos que le permiten adaptar sus planificaciones de aula al diseño del Marco Curricular Oficial. Este supuesto desconoce al menos tres indicadores de realidad que lo hace difícilmente viable:
 - Que los docentes, por ejemplo, los chilenos, tienen prácticas pedagógicas que se han configurado históricamente y que las han internalizado como actitudes y saber-haceres rutinarios y cotidianos permanentes.
 - Que en Chile como país, no ha existido debate sobre el proceso educativo y la vinculación de la educación con la economía y la cultura desde hace más de 30 años. La última oportunidad histórica que tuvimos los chilenos de debatir sobre estos temas fue a propósito de la propuesta de Escuela Nacional Unificada, realizada en 1972 por el gobierno de la Unidad Popular(4). La falta de este debate lleva a una pérdida de protagonismo educativo y ciudadano al colectivo docente, que sin duda requiere ser recuperado como el único profesional que sabe enseñar para que el educando aprenda y que sabe instalar, en la conciencia y la práctica de ellos, la convivencia democrática y el respeto a la legitimidad del otro o de lo diverso.
 - Que no hay renovación teórica ni metodológica en las instituciones formadoras de profesores, lo que permite la continuidad reproductiva de una cultura curricular tecnológica y centralizada en la “enseñanza”, que sigue elaborando currículo desde la perspectiva del dualismo entre diseño y desarrollo curricular, entre actores expertos y actores ejecutores, en fin, entre los que orientan el cómo enseñar y evaluar, y los que si enseñan, operan o concretizan lo diseñado.

En este modelo dominante de adaptación curricular homogenizante, a lo más novedoso que se ha llegado es al currículo integrado o comprensivo, que articula los componentes socialmente determinados como saberes oficiales con los saberes emergentes provenientes de los entornos vitales que condicionan al educando. En este último caso se habla de una “Educación Constructivista Social”(5) que más que un efecto sobre la organización del sentido cultural que debe tener el contenido del currículo, se refiere al tipo de tratamiento pedagógico al que puede ser sometido el contenido oficial, teniendo como referente el aprendizaje significativo que sobre él va construyendo el educando situado.

Pues bien, esta lógica dominante de la reforma curricular todavía no se aplica en nada en la actual gestión curricular y en la docencia cotidiana y rutinaria de la escuela pública chilena y tampoco ha impactado en el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes que desarrollan los escolares que están en estas escuelas, y que era un propósito estratégico de la educación pública, al que se habían comprometido los gobiernos democráticos de transición.

El tema es ¿qué hacer, entonces?

III.- Nuestra propuesta de contextualización.

Con este artículo quisiéramos poner en discusión algunos aspectos controversiales que se derivan de esta continuidad histórica de la racionalidad técnica instrumental de producir, construir, diseñar y desarrollar currículo centrado en la enseñanza, pero que ya no es congruente ni con los tiempos de incertidumbre y complejidad postmoderna que nos toca vivir, ni con los desafíos democratizadores que aspiramos a instalar en nuestras contradictorias sociedades nacionales.

- Por un lado, el primero de estos aspectos tiene que ver con el contenido filosófico y político de la educación necesaria en América Latina. Se trata de poner en discusión algunos principios y mecanismos organizadores del currículo, que intencionen la educación como una acción que acoge la realidad

diversa y multicultural del sujeto, del conocimiento y del mundo que los envuelve, precisamente en una situación latinoamericana con escenarios socioculturales y políticos complejos y con desafíos de desarrollo de potencialidades que, hasta ahora, no se han instalado ni en el pensar ni en el hacer latinoamericano.

- Por otro lado, para elaborar esta propuesta consideramos importante explicitar la mirada epistemológica y socio-política en la que nos situamos. Adoptamos una doble mirada crítica: a) La de P. Freire, ya que, para mí en particular, él es el único educador - intelectual de América Latina que supo colocar su práctica educativa en una relación dialéctica fundante entre educación y sociedad.

b) La mirada socio-crítica de la Ciencias Sociales, en dónde nos reconocemos varios educadores latinoamericanos(6), que nos hemos nutrido de la educación popular y que planteamos la necesidad de aceptar nuestras identidades latinoamericanas diversas para avanzar a un esfuerzo mancomunado de resolver integralmente nuestros problemas y desafíos comunes.

Ponemos en discusión, desde esta doble mirada, la necesidad de una autonomía profesional de la escuela y del docente, cuando se trata de construir propuestas innovadoras del currículo, centradas en el protagonismo del educando. Hablamos, en este caso, de Currículo Crítico-transformativo(7) y/o lo que otras titulan "Currículo como Acción Comunicativa"(8), pero que en común sitúan la construcción o diseño del currículo en una perspectiva que organiza complementariamente las siguientes dimensiones del ser educando:

- La construcción de la conciencia social en la acción formativa;
- El conocimiento como producto que vincula la práctica social y productiva entre educadores y educandos;
- La experiencia diversa de la cultural y de las necesidades de aprendizaje como construcción de mundo y de sentidos democráticos;
- En fin, el diálogo como una acción fundante de la relación enseñanza/aprendizaje en el aula.

IV.- La necesidad de una epistemología curricular centrada en el aprendizaje.

Sin duda que plantearse el tema de la innovación curricular en la educación pública de América Latina, supone entender lo que J.M. Escudero llama la "Cultura de Cambio" y, naturalmente, la organización que facilitaría el desarrollo de esta cultura(9). Pero la comprensión se complejiza cuando se trata de revisar esta innovación desde una perspectiva teórica crítica que centra el proceso educativo en el aprendizaje y en la transformación del sujeto social latinoamericano. En tal perspectiva, no toda innovación puede entenderse como cambio en las relaciones sociales de poder, ni todo cambio sería necesariamente innovador. Esta dialéctica de significaciones contradictorias es la que hace que la innovación curricular en América Latina, necesariamente implica estar particularmente atento al tema de las motivaciones políticas y de los enfoques teóricos y metodológicos que tienen los actores que deciden e impulsan esta innovación. Esto que es válido en general para toda decisión educativa, cuando se aplica al currículo como práctica socioconstructivista, dónde se supone debiera haber una negociación de orientaciones y organización de los procesos formativos más centrados en la participación de los educandos, resulta todavía más complejo y contradictorio

La mirada a las intenciones políticas y científicas que tienen los actores que **lenguajean(10)** y practican la innovación, es una exigencia de rigurosidad reflexiva, cuando se trata de entender la innovación curricular como cambio de las relaciones de poder en la acción formativa. De esta manera se puede descubrir que en la medida que la práctica innovadora es efectivamente una negociación de sentidos e intereses que tienen educadores y educandos en interacción formativa, el currículo se comienza a instalar como proceso de aprendizajes más transformativos del sentido del conocimiento y del protagonismo del sujeto aprehendiente. Por el contrario, cuando el currículo establecido para la formación lo deciden los "expertos del conocimiento disciplinario o del saber ser crítico o creativo", la consecuencia es simplemente reproducir la cultura oficial, instalándose entonces el currículo como una "pedagogía bancaria" que acomoda a los educadores y los educandos a las intenciones sistémicas que tienen los "expertos".

De esta manera la configuración del currículo se nos plantea como una situación política, epistemológica y cultural extremadamente importante en la propia concepción de una educación democrática, más emancipadora y solidaria. Por tanto, el desafío de su innovación es una necesidad democrática para este tipo de educación; se trata, entonces, de abordar la organización del currículo como un cambio de las relaciones sociales de poder, en las situaciones formativas que se realizan en el contexto del capitalismo dominante.

Aquí, en esta disyuntiva, es que emerge el sentido y la dimensión espacial y temporal de este debate que aquí proponemos.

Se trata de descubrir en nuestros discursos y acciones organizadoras del currículo, las intenciones filosóficas, políticas, culturales e ideológicas que tenemos cuando nos posicionamos y decidimos hacer educación para la democracia, la justicia y la calidad de vida de las mayorías nacionales.

Se trata, entonces, de develar con nuestras decisiones organizativas de los procesos formativos, nuestras verdaderas motivaciones por el cambio, que tanto declamamos en la educación pública de América Latina.

En efecto, no deja de asombrarnos en América Latina cuando constatamos en los discursos pedagógicos que se autocalifican de alternativos, la facilidad con la cual se identifican con la educación liberadora o para un desarrollo humano de mayor calidad o como recuperación de esfuerzos para responder necesidades de aprendizajes necesarios para entrar con propiedad y originalidad al mundo moderno globalizado. Tales retóricas "reformistas" llegan a amenazar la propia confianza popular cuando comprueban, de manera frustrante, que en vez de esta posibilidad de desarrollo humano de calidad, lo que reciben como educación pública sus hijos/as son los códigos de segunda calidad que no les permite acceder a otra calidad de vida que no sea la de seguir reproduciendo la pobreza de sus padres.

A su vez, comprobamos también, que los presupuestos educacionales del Estado y las inversiones públicas en

educación, tanto para la escuela popular, como para la experimentación de innovaciones pedagógicas y para la formación de profesores para estos sectores poblacionales, se mantienen inalteradamente bajos y escuálidos en América Latina, comparándolas sobre todo con otras realidades tercermundistas de Asia y África, que si están saliendo del subdesarrollo ancestral.

Pues bien, todo lo anterior nos lleva al convencimiento que la verdadera “revolución educativa” que requerimos en la América Latina es, todavía, una “pedagogía de la esperanza”(11). Hasta ahora, los sucesivos procesos de metamorfosis política que simplemente siguen adaptando o acomodando o actualizando lo que siempre ha sido dominante: la ilustración de dar luces y moral a nuestros pueblos, basados en la traslación de lo ajeno a lo propio, como diría el ilustre economista venezolano Héctor Malavé Mata(12), es una práctica socioeducativa que no innova nada.

V.- Los principales ejes articuladores del currículo basado en el aprendizaje.

Esta “pedagogía de la esperanza” comienza con el proceso de llenar este vacío conceptual latinoamericano que tienen las propuestas de cambio o reforma educativa que se imponen en nuestra región. Se trata de identificar los ejes articuladores que debieran nuclear una propuesta actual de este currículo centrado en el aprendizaje, deseado para la educación pública latinoamericana.

Sólo como una explicitación resumida de estos ejes y de los contenidos que cada uno de ellos comprendería, precisemos aquí sus sentidos actuales:

- La necesidad del análisis antropológico del ser y estar en América Latina, como contexto histórico-situacional enmarcante de la innovación educativa crítica.

En esto distinguimos algunos ejes de contenidos que debieran nuclear el currículo de una formación centrada en el aprendizaje, entre otros aspectos valoramos:

- La presencia del cuerpo y de su movimiento, como producción del pensamiento teórico.
 - La relación mandonista magisterial o sabia como comprensión de la organización social e institucional.
 - El trabajo productivo como sustento de la construcción política y cultural del mundo de la vida.
 - La visión humanista de lo divino como materialización de una teología popular animista.
 - La vivencia ética de la reciprocidad y de la complementariedad como valores de construcción de la civilidad o de la ciudadanía comunitaria.
 - El equilibrio entre lo diverso y lo común en la identidad latinoamericana como construcción de una pedagogía intercultural que no sólo incluya visiones y lenguajes diversos, sino que en el rescate de la cultura oral vaya generando la pertinencia formativa que entusiasma a los educandos.
 - La visión epistemológica que surge del cruce de la razón intuitiva con la razón positivista como fundamento epistemológico del conocimiento científico y la curiosidad crítica del educando con su entorno.
 - En fin, el cruce de la dimensión estética y ética del conocimiento, como sustento del compromiso y la afectividad por el cambio y la renovación educativa.
- La comprensión de la multiculturalidad latinoamericana, expresada en varias manifestaciones del lenguaje social y en la diversidad de realidades socioculturales que van conformando nuevos sentidos de humanidad y nuevos marcos orientadores para la selección, organización y gestión de la cultura y el currículo escolar latinoamericano.

El desarrollo del currículo como una acción pedagogía que recoja la diversidad y que de manera crítica vaya construyendo nuevas formas de aprendizaje, que convine lenguajes pedagógicos y medios tecnológicos, y que organice espacios y tiempos escolares como vinculaciones múltiples, tales como:

- teoría y realidad,
- reflexión y práctica social,
- conocimiento común y científico,
- investigación y acción docentes,
- simetrías pedagógicas con asimetrías ontológicas,
- relaciones epistémicas con comportamiento éticos responsables del impacto de las opciones científicas y tecnológicas,
- relaciones de poder más solidarias y horizontales en todos los ámbitos de la convivencia social, entre otras variables.

Nos debieran llevar a un nuevo lenguaje y una nueva organización intelectual del educador y de la institución educativa, en la perspectiva de ir generando una nueva situación educativa que dé el protagonismo al educando; en este sentido se puede hablar de una nueva alianza política-social de las fuerzas por el cambio curricular para la educación pública en América Latina: la alianza escuela y familia; alianza entre el saber instalado y el emergente; en fin alianza entre curiosidad ingenua o común y curiosidad epistemológica o crítica-científica.

3) En fin, comprender la opción crítica transformativa de la educación pública latinoamericana, como una **pedagogía para el desarrollo humano**. El diseño de tal pedagogía junto con ser una posibilidad de construcción participativa, debe ser una estrategia de vinculación con la realidad local donde se sitúa la acción educativa efectiva. Para ello, habría que adoptar algunos criterios de selección y organización del currículo que se refirieran a:

- **Relacionar críticamente el conocimiento estructural, erudito, escolar, formalizado, oficial (como quiera llamarse) con saberes y aplicaciones necesarias que surgen de las acciones del desarrollo humano local.**
- Este criterio nos lleva a entender lo que debiera ser un principio organizador de los objetivos, contenidos y actividades de la acción formativa: **estos componentes deben potenciar los espacios de diálogo y construcción del conocimiento significativo y útil para cada acción del desarrollo, así como la reflexión y el trabajo en equipo.**
- Se trata entonces que el educador, los educandos, las relaciones temporales y espaciales que construyen entre ellos y el contenido o conocimiento que nuclea cada acción formativa en particular, deberían ser organizadas como **comunidades de aprendizaje (13)**, en las cuales las relaciones pedagógicas se fundan en la co-responsabilidad del enseñar y el aprender, y en dónde la variables del conocimiento instalado en los Programas de Estudio es un elemento que se mezcla y re-significa con el conocimiento emergente desde los sujetos educandos, para crear un nuevo conocimiento más pertinente a la respuesta que buscan los sujetos y a su utilidad para el mejoramiento de la calidad de vida de los que enseñan y aprenden. Se trata de una pedagogía que re-encanta a los sujetos del aprendizaje para una formación continua y permanente de su propia condición y capacidad de sujeto generador de nuevos mundos cognitivos y afectivos.
- De esta manera, los conocimientos estructurales que promueve el desarrollo, que se basa en las racionalidades cognitivas exógenas que se proponen como políticas y estrategias de dinamización e intervención en el medio local, se discuten y se confrontan con los conocimientos emergentes que aportan los actores locales, para que en una síntesis endógena (pedagógica innovadora) se construyan los conocimientos funcionales que se efectivizan en cada acción del desarrollo local.
- Así podría hablarse de una cultura pedagógica innovadora que selecciona y organiza el aprendizaje en torno a contenidos y actividades relevantes para cada sujeto interviniente en la formación y que, como resultado inmediato, adquiere las capacidades y la conciencia para ser ciudadano activo del desarrollo local auto sustentable o potencia su conciencia emprendedora para la continuidad y mejoramiento de la calidad de vida personal y local.
- Por último, la necesidad de centrar la reflexión y el análisis pedagógico en un conocimiento contextualizado. Aquí adoptamos el concepto de contextualización que hemos estado proponiendo en nuestras investigaciones socioeducativas y curriculares **(14)** y que define la misma como el proceso mediante el cual el centro educativo y los docentes toman decisiones y desarrollan acciones cognitivas y valóricas, a partir de una propuesta curricular oficial, con la finalidad de hacer más pertinente el contenido curricular a transmitir y otorgarle mayor identidad a la acción pedagógica de los profesores.

Pues bien, estas son algunas de las ideas que quería compartir con este texto y que, desde mi punto de vista, abren nuevas perspectivas al debate sobre el Currículo que necesitamos construir para la educación pública latinoamericana. Sin duda estas ideas, tal vez no tan originales, pero sí polémicas, podrían ser de alguna utilidad para darle un contenido y un sentido menos superficial y menos mediocre al debate educativo que se abrió recientemente en Chile, gracias a la intervención pública de algunos académicos y Centros de Estudiantes Universitarios, vinculados a Facultades de Ingenierías, de algunas universidades elitistas de nuestro país, y de cuyo planteamiento se hacen cargo algunos medios periodísticos, demasiado identificados con el funcionamiento y la mantención del statu quo neoliberal en la educación nacional.

Viña del Mar, Septiembre de 2008.

Hay varios autores que se refieren a los niveles de concreción del currículo, nosotros lo hemos tomado de García, M.D. (1998) Diseño, desarrollo e innovación del currículo. Universidad de Granada, España.

Cuando utilizamos la distinción “conocimiento o saber sabio o erudito” estamos tomando el concepto de “saber sabio o del experto” que propone Chevallard en su libro “La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado”.(1982)

La propuesta de Escuela Nacional Unificada (ENU), significaba vincular la educación a un proyecto de país más democrático y a una economía más redistributiva, con mayor protagonismo productivo para el estado y

las clases trabajadoras. Recomendamos ver: I. Núñez (2004) "La ENU entre dos siglos. Un ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada". Santiago, Ediciones LOM.

Nos hacemos partícipe de la idea del "Currículo como Construcción Cultural" que plantea Tomas Tadeo Da Silva, en su libro "Espacios de Identidad. Nuevas Visiones sobre el Currículo". Octaedro Ediciones, Barcelona, 2001.

Entre otros, H. Zemelman; D. Ferrada; R. Pinto; E. Lander; J. Martinez Bonafé; R. Flecha; etc.

Ver: R. Pinto (2008). "El Currículo Crítico. Una Pedagogía Transformativa para la Educación Latinoamericana". Editorial UC, Santiago.

Ver: D. Ferrada (2005). El Curriculum como Acción Comunicativo. Editorial La Muralla, Barcelona.

Ver: J.M.Escudero. Diseño y Desarrollo del Currículo. Una perspectiva innovadora en educación. Editorial Universidad Complutense, Madrid, 2003.

Aquí nos apropiamos de una expresión comunicativa que utiliza el Microbiólogo Chileno, Dr. Humberto Maturana, orientado a la acción de coordinaciones cognitivas y emocionales que realizan los seres vivos en sus comunicaciones autopoyéticas. Ver: Maturana, H. (1992). El sentido de lo humano. Hachette Ediciones, Santiago, Chile.

Ver a Paulo Freire (1994). Pedagogía de la Esperanza. Siglo XXI Editores, México. En este texto este educador brasilero habla de la esperanza no como espera sino que como utopía educativa para la cual debemos luchar.

Ver: Malavé Mata, H. (1987). El desarrollo del subdesarrollo Venezolano. Ediciones de la Universidad Nacional de Caracas.

Si bien es cierto lo que se entiende por "comunidad de aprendizaje" tiene un espectro amplio en la literatura educativa más progresista, aquí nos adscribimos y suscribimos la propuesta de Donatila Ferrada, quien entiende por esta situación formativa como una expresión operacional del **currículum crítico comunicativo**. Ver: D. Ferrada (2006). Una experiencia Innovadora en la formación de Profesionales de la Educación: comunidades de aprendizaje en Concepción". Ponencia en XV Seminario Internacional sobre Formación de Profesores en el MERCOSUR/CONOSUL. Rio Grande del Sur (Brasil).

En la Facultad de Educación de la PUCCH, hemos estado investigando desde hace 8 años la capacidad profesional que tienen los Centros Escolares del sistema educativo chileno, bajo cualquier modalidad y dependencia, y los educadores chilenos, para llegar a contextualizar los Planes y Programas de Estudios elaborados por el MINEDUC. Lo indagado hasta ahora nos permite afirmar que los diseños "inteligentes" señalados como obligatorios por el Ministerio son adoptados y adaptados por los Centros Escolares y que las contextualización de pertinencia hacia el tipo de educandos y realidades contextuales que deben considerar los centros escolares y los docentes, para llegar a conocimientos significativos y aprendizajes de calidad, solo son imitaciones homogeneizantes de lo impuesto por tales diseños. Ver: Meza, I; Pascual, E.; y Pinto, R. (2003). "La política de producción curricular en la reforma educativa de los noventa". Revista de Investigaciones Educativas, Vol. 10, Revista de la Universidad de la Frontera, Temuco, Chile. De los mismos autores (2006). "La contextualización como estrategia de construcción curricular". Boletín de Investigación Educativa, Vol. 22, N° 1, Revista de la Facultad de Educación, PUCCH, Santiago, Chile.

Referencias Bibliográficas

- Chevallard, M. (1982). "La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. EUDEBA, Buenos Aires.
- Da Silva, T.T. (2001). Tomas Tadeo Da Silva, en su libro "Espacios de Identidad. Nuevas Visiones sobre el Currículo". Octaedro Ediciones, Barcelona, 2001.
- Escudero, J.M. (2003). Diseño y Desarrollo del Currículo. Una perspectiva innovadora en educación. Editorial Universidad Complutense, Madrid.
- Ferrada, D. (2005). El Curriculum como Acción Comunicativo. Editorial La Muralla, Barcelona.
- Ferrada, D.(2006). Una experiencia Innovadora en la formación de Profesionales de la Educación: comunidades de aprendizaje en Concepción". Ponencia en XV Seminario Internacional sobre Formación de Profesores en el MERCOSUR/CONOSUL. Rio Grande del Sur (Brasil).
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la Autonomía. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Freire, P. (1994). Pedagogía de la Esperanza. Siglo XXI Editores, México.
- García, M.D. (1998) Diseño, desarrollo e innovación del currículo. Universidad de Granada, España.
- Malavé Mata, H. (1978). "El Desarrollo del Subdesarrollo en Venezuela". Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- Maturana, H. (1992). El sentido de lo humano. Hachette Ediciones, Santiago, Chile.

Meza, I; Pascual, E.; y Pinto, R. (2003). "La política de producción curricular en la reforma educativa de los noventa". Revista de Investigaciones Educativas, Vol. 10, Revista de la Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.

Meza, I.; Pascual, E.; y Pinto, R. (2006). "La contextualización como estrategia de construcción curricular". Boletín de Investigación Educacional, Vol. 22, N° 1, Revista de la Facultad de Educación, PUCCH, Santiago, Chile.

Núñez, I. (2004) "La ENU entre dos siglos. Un ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada". Santiago, Ediciones LOM.

Pinto, R. (2008). "El Currículo Crítico. Una Pedagogía Transformativa para la Educación Latinoamericana". Editorial UC, Santiago.

Notas

(1) El autor es Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Lovaina - KUL (1979); actualmente es Decano de Educación, Universidad del Mar, Chile; Profesor Adjunto/Asociado en los Programas de Postgrado en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile; y Profesor Visitante en los Programas de Doctorado en Educación de las siguientes Universidades: de Valladolid (España); Granada (España); Buenos Aires, Escuela de Graduados Alberto Soriano (Argentina); Católica de Córdoba (Argentina); Católica de Monterrey (México); Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Chile); Universidad ARCIS (Chile); Academia de Humanismo Cristiano (Chile) y Universidad de Concepción (Chile).

(2) Hay varios autores que se refieren a los niveles de concreción del currículo, nosotros lo hemos tomado de García, M.D. (1998) Diseño, desarrollo e innovación del currículo. Universidad de Granada, España.

(3) Cuando utilizamos la distinción "conocimiento o saber sabio o erudito" estamos tomando el concepto de "saber sabio o del experto" que propone Chevallard en su libro "La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado".(1982)

(4) La propuesta de Escuela Nacional Unificada (ENU), significaba vincular la educación a un proyecto de país más democrático y a una economía más redistributiva, con mayor protagonismo productivo para el estado y las clases trabajadoras. Recomendamos ver: I. Núñez (2004) "La ENU entre dos siglos. Un ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada". Santiago, Ediciones LOM.

(5) Nos hacemos partícipe de la idea del "Currículo como Construcción Cultural" que plantea Tomas Tadeo Da Silva, en su libro "Espacios de Identidad. Nuevas Visiones sobre el Currículo". Octaedro Ediciones, Barcelona, 2001.

(6) Entre otros, H. Zemelman; D. Ferrada; R. Pinto; E. Lander; J. Martínez Bonafé; R. Flecha; etc.
(7) Ver: R. Pinto (2008). "El Currículo Crítico. Una Pedagogía Transformativa para la Educación Latinoamericana". Editorial UC, Santiago.

(8) Ver: D. Ferrada (2005). El Currículum como Acción Comunicativa. Editorial La Muralla, Barcelona.

(9) Ver: J.M.Escudero. Diseño y Desarrollo del Currículo. Una perspectiva innovadora en educación. Editorial Universidad Complutense, Madrid, 2003.

(10) Aquí nos apropiamos de una expresión comunicativa que utiliza el Microbiólogo Chileno, Dr. Humberto Maturana, orientado a la acción de coordinaciones cognitivas y emocionales que realizan los seres vivos en sus comunicaciones autopoyéticas. Ver: Maturana, H. (1992). El sentido de lo humano. Hachette Ediciones, Santiago, Chile.

(11) Ver a Paulo Freire (1994). Pedagogía de la Esperanza. Siglo XXI Editores, México. En este texto este educador brasilero habla de la esperanza no como espera sino que como utopía educativa para la cual debemos luchar.

(12) Ver: Malavé Mata, H. (1987). El desarrollo del subdesarrollo Venezolano. Ediciones de la Universidad Nacional de Caracas.

(13) Si bien es cierto lo que se entiende por "comunidad de aprendizaje" tiene un espectro amplio en la literatura educativa más progresista, aquí nos adscribimos y suscribimos la propuesta de Donatila Ferrada, quien entiende por esta situación formativa como una expresión operacional del **currículum crítico comunicativo**. Ver: D. Ferrada (2006). Una experiencia Innovadora en la formación de Profesionales de la Educación: comunidades de aprendizaje en Concepción". Ponencia en XV Seminario Internacional sobre Formación de Profesores en el MERCOSUR/CONOSUL. Rio Grande del Sur (Brasil).

(14) En la Facultad de Educación de la PUCCH, hemos estado investigando desde hace 8 años la capacidad profesional que tienen los Centros Escolares del sistema educativo chileno, bajo cualquier modalidad y dependencia, y los educadores chilenos, para llegar a contextualizar los Planes y Programas de Estudios elaborados por el MINEDUC. Lo indagado hasta ahora nos permite afirmar que los diseños "inteligentes" señalados como obligatorios por el Ministerio son adoptados y adaptados por los Centros Escolares y que las contextualización de pertinencia hacia el tipo de educandos y realidades contextuales que deben considerar los centros escolares y los docentes, para llegar a conocimientos significativos y aprendizajes de calidad, solo son imitaciones homogeneizantes de lo impuesto por tales diseños. Ver: Meza, I; Pascual, E.; y Pinto, R. (2003). "La política de producción curricular en la reforma educativa de los noventa". Revista de Investigaciones Educativas, Vol. 10, Revista de la Universidad de la Frontera, Temuco, Chile. De los mismos

autores (2006). “La contextualización como estrategia de construcción curricular”. Boletín de Investigación Educativa, Vol. 22, N° 1, Revista de la Facultad de Educación, PUCCH, Santiago, Chile.

F@ro

Revista teórica del Departamento de Ciencias de la Comunicación y de la Información
Facultad de Humanidades - Universidad de Playa Ancha

PRESENTACIÓN | MONOGRÁFICO | ESTUDIOS | TESIS | RESEÑAS Y RECENSIONES | CONVOCATORIA
Ediciones Anteriores | Staff Revista F@ro | Buscador | Contacto | Normas | E-recursos