

CAPITULO III

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL CURRÍCULUM.

Dra. Miriam González Pérez

**Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior.
Universidad de la Habana**

miriam@cepes.uh.cu

1.1 Introducción

Todo currículum se sustenta en un conjunto de concepciones sobre aspectos sustantivos del mismo, como son las concepciones sobre la educación, sobre la esencia del hombre y los fines de su formación, sobre las instituciones educativas en su vínculo con la sociedad como sistema mayor en que surgen y existen, sobre el proceso de conocimiento científico y de la ciencia en general, sobre el proceso de enseñanza aprendizaje. Estas concepciones constituyen los fundamentos teóricos del currículum, pues aportan un marco referencial donde se apoya y justifica la toma y ejecución de decisiones relativas al diseño y desarrollo curricular, conforman y otorgan coherencia a las mismas.

Los aspectos antedichos son objeto de estudio de diversas disciplinas científicas, como la Pedagogía, la Psicología, la Sociología, la Filosofía, la Epistemología, la Antropología, la Economía y otras ciencias sociales que abordan la educación como objeto de estudio o se vinculan estrechamente a sus problemáticas. Cada una, desde sus respectivas perspectivas, aportan concepciones y hechos relevantes para el trabajo curricular.

La relativa independencia de dichos campos disciplinarios en lo que concierne al estudio del fenómeno educativo constituye una dificultad para la sistematización de los fundamentos curriculares, en tanto exige un proceso de integración y coordinación de las diversas perspectivas de estudio y de sus resultados, que aun se encuentra en sus primeros estadios. El avance de los estudios con enfoques interdisciplinarios debe permitir, en un futuro próximo, la integración y sistematización necesarias para la conformación de las bases teóricas del currículum. Hasta tanto ello ocurra se hace imprescindible abordar los fundamentos haciendo uso de los aportes provenientes de los diferentes campos científicos.

El presente capítulo tiene el propósito de abordar algunas bases teóricas requeridas a los efectos del diseño y desarrollo curricular y que determinan las decisiones que puedan adoptarse. La reflexión sobre las mismas constituyen un momento imprescindible del trabajo curricular habida cuenta de que no solo orientan conscientemente el trabajo, sino que muchas concepciones, e incluso creencias, subyacen de modo implícito en todos aquellos implicados en el diseño y el desarrollo de un currículum y pueden orientar su

quehacer en diversas direcciones no necesariamente coincidentes con los fines propuestos de modo consciente.

3.2- Las concepciones del hombre y de la educación.

Tras todo currículo late una determinada concepción del hombre y del papel que desempeña la educación en su formación y desarrollo. Diferentes corrientes filosóficas y antropológicas ofrecen sustentos conceptuales a diversos modelos educativos, que tienen en los currículos una forma de expresión.

De modo general interesa destacar dos grandes enfoques respecto a la naturaleza del proceso de formación del hombre, que se han expresado con fuerza en los currículos. Uno, que confiere a la influencia educativa un papel dominante, directamente determinante, en la formación del hombre; lo que se refleja en la consideración del individuo (del estudiante) como mero objeto de la acción educativa. Otro, que dimensiona el papel del individuo frente al de la influencia educativa.

La primera vertiente mencionada sustenta propuestas curriculares de corte tradicional, en sus diversas manifestaciones (renovada, tecnología educativa) que confieren prioridad al sistema de influencia: su determinación, orientación, contenido, organización, condiciones espacio temporales y otros atributos, en detrimento del papel que le corresponde al individuo en su propia formación. El proceso educativo -de enseñanza aprendizaje- se planifica, realiza y evalúa, con base a un estudiante “promedio” del grupo o población correspondiente, quien recibe la influencia educativa que debe moldearlo acorde con los objetivos propuestos por la institución y los profesores como representantes de los intereses educativos de la sociedad. El estudiante es tratado como objeto de la intervención educativa más que como sujeto de su aprendizaje.

La concepción de la educación, en estas corrientes tradicionalistas, ha tenido un fuerte sesgo del pensamiento técnico y eficientista, derivado del modo de producción capitalista.

La segunda vertiente, que pone el énfasis en el polo del sujeto, sustenta propuestas que en sus momentos históricos se han considerado de avanzada o, al menos, discordantes con las tradicionales. En este sentido son bien conocidas las corrientes libertario naturalistas que han inspirado modelos como los de Rousseau, donde se sitúa la libertad individual como eje de toda intervención educativa; el propio movimiento de la Escuela Nueva que aparece desde los inicios del siglo XX y subraya el papel protagónico del estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje; los movimientos existencialistas e incluso aquellos que han preconizado la antiescolarización, que niegan el papel de la escuela en la formación de las nuevas generaciones.

Merecen mención también las corrientes personalistas que mantienen su impronta en las ideas educativas actuales y defienden la idea del hombre por encima de los grupos sociales, dando cuerpo a propuestas como la denominada educación personalizada, o la educación no directiva que tiene a Carl Roger, como uno de sus más connotados representantes.

Estas y otras concepciones humanistas, han surgido como contrapartida de corrientes tradicionalistas y han aportado importantes modelos educativos que revalidan el papel del hombre –estudiante, profesor- en la sociedad y en la educación en particular, dando lugar a valiosas propuestas curriculares.

Sin embargo, tanto las corrientes tradicionalistas como las que se le oponen, no trascienden el enfoque dualista en la relación objeto-sujeto, ni en la relación individuo sociedad, pues se mueven de uno a otro polo de la relación. Así se muestra en la perspectiva (como la de Rousseau) de concebir currículos que permitan la “libertad” para que el individuo exprese y desarrolle sus capacidades naturales y necesidades innatas sin interferencia de la influencia educativa, como algo predeterminado. En el sentido opuesto las concepciones (como la del conductismo más ortodoxo) que dan sustento a currículos muy estructurados y directivos y a una atención casi exclusiva al sistema de influencias que consideran determinantes directos de las formaciones psicológicas del estudiante.

Desde la perspectiva filosófica que asumimos, la del materialismo dialéctico e histórico, la educación constituye una forma universal del desarrollo del hombre, determinada histórica y culturalmente, que promueve el desarrollo del individuo como **ser social**. En ella se manifiesta la relación dialéctica individuo sociedad y sujeto objeto.

La determinación concreta del hombre, su esencia, está en el conjunto de las relaciones sociales. Precisamente en el “conjunto”, no en la suma mecánica de unidades iguales, sino en la diversidad de todas las relaciones sociales representadas en la unidad (en el ser individual). La esencia de cada individuo humano, de cada hombre, se encuentra **en el sistema concreto de individuos interactuantes entre sí**, unidos por lazos mutuos que tiene un carácter socio histórico. Solo en los marcos de dicho sistema es posible que cada individuo sea lo que es.

La personalidad surge en ese espacio de **interacción** real y objetal del individuo con otros, mediatizada por **la actividad** con las cosas creadas o en proceso de creación por el trabajo. Esa relación con el otro -y por su carácter mutuo- engendra la relación del individuo consigo mismo y la transformación desde un ser fundamentalmente receptivo de las acciones del otro (como “objeto”) a la condición de sujeto, que implica una relación mutuamente activa, una relación dual entre dos o más individuo (hijos-padres; estudiante-educador, por ejemplo) y una autoconciencia y una autodeterminación individual, como personalidad, como ser social, como individualidad que manifiesta su irrepetibilidad en la acción social real, transformadora.

La educación se orienta a las finalidades de la formación del hombre, de su personalidad y para ello tiene que responder a sus regularidades. Los currículos, como expresión y cristalización de un proyecto educativo concreto orientado a tal fin, requieren necesariamente ser coherentes con dichas regularidades y en mayor o menor medida, modelar el proceso de formación y propiciar las condiciones favorables para ello, de modo tal que el individuo pueda devenir personalidad en la colaboración con otros y en la interacción con el objeto de conocimiento, mediatizada socialmente.

El desarrollo y despliegue de la personalidad individual transcurre en la realización de tareas relevantes desde el punto de vista social y personal. Dichas tareas expresan las aspiraciones, intereses, exigencias sociales a través de la individualidad, o sea, de la persona. La realización de tales tareas la ubican en la avanzada del desarrollo cultural, de la creación de algo nuevo que devenga en logro social.

Desde esta perspectiva la libertad del individuo es entendida, no como la posibilidad individual de realización al margen de los requerimientos sociales que se ven como limitantes a tal efecto o a contrapunto de los mismos, sino como la capacidad y voluntad de superar los obstáculos, de transformar aquellas realidades que lo requieran, de actuar modificando estereotipos, de la posibilidad de desplegar su labor de creación de nuevas formas de relación del hombre con su realidad, significativas socialmente.

Esta concepción supone para el ser individual concreto, un compromiso personal, no de acatamiento o sumisión a un determinado orden establecido, sino de ente activo del progreso y avance cultural de la humanidad en su contexto espacio temporal. En este sentido se expresa -o se debe expresar- en el plano educativo el carácter activo del estudiante, como sujeto del proceso de enseñanza aprendizaje, comprometido con su propio desarrollo y con el desarrollo social como futuro profesional.

A la vez, dicho enfoque permite considerar el desarrollo individual en su condicionamiento social; es decir, como expresión no de una voluntad individual, ajena o independiente de las condiciones de su existencia, sino que sus fuentes y origen están en el sistema de relaciones sociales que se dan en el desarrollo de su actividad. Por tanto, la sociedad y la educación tienen un compromiso social: la ampliación de las esferas de la actividad creadora de cada individuo en bien de la sociedad y de su propia persona y no el establecimiento de sus límites.

Desde una óptica educativa y teniendo como base la concepción del hombre como valor supremo de la sociedad, se evidencia la necesidad social de organizar y garantizar el sistema de interrelaciones y actividad que permitan situar al individuo, desde su infancia, en condiciones en las que no solo pueda, sino que esté necesitado de desarrollarse como personalidad y asumir con responsabilidad y voluntad su propia formación multilateral.

Al nivel de la educación superior, este compromiso social se concreta en **finalidades** educativas de formación de profesionales activos portadores del acervo cultural – en cuanto a la historia, los valores y principios de nuestra sociedad y de lo mejor de la humanidad- y científicos, en las respectivas áreas del conocimiento profesional y de los avances científico técnicos de la época.

Ello supone que los currículos propicien en los estudiantes el desarrollo de la sensibilidad ante los problemas de su entorno, la capacidad de identificarlos, de buscar soluciones a los mismos, de transformar la realidad en el sentido del progreso, de la mejora social y personal. Supone formar en los estudiantes la capacidad de autosuperación permanente y disposición de contribuir a la superación y desarrollo de los demás. Implica garantizar las condiciones para el desarrollo de cualidades personales como responsabilidad, criticidad,

reflexión, autonomía, compromiso social; que devienen, asimismo, finalidades de la educación.

Para el diseño y el desarrollo curricular tales finalidades constituyen un reto. El proyecto curricular no se puede limitar a declarar, de modo elegante e impecable, ambiciosos objetivos de formación que luego quedan como formulaciones discursivas de valiosas aspiraciones, que no siempre se sabe si llegan y cómo, a realizarse. Tiene que prever el modo de lograrlos, a través de la selección de los aspectos esenciales de ese acervo cultural que van a formar parte del contenido a enseñar y a aprender, así como de la organización y conducción del proceso de enseñanza aprendizaje pertinente con tales finalidades.

De modo mas preciso, la concepción del hombre y su educación sustentan decisiones curriculares relativas:

- ⇒ A los objetivos curriculares. Estos deben contener las aspiraciones de formar un hombre de su tiempo, portador del acervo histórico cultural y con una posición de compromiso en la transformación de la realidad y de sí mismo, en bien del desarrollo social y personal. Dichos objetivos trascienden las exigencias del desempeño de la profesión al considerar las de la sociedad determinada y la época, con una visión integral en la formación, que incluye la dimensión individual del ser concreto que se forma.

La determinación de los objetivos curriculares requerirá del análisis de las tareas profesional y socialmente relevantes que debe acometer el futuro egresado en el contexto sociohistórico en que se desempeñará como profesional y ciudadano.

- ⇒ Al contenido de enseñanza que se plasma en el currículo. Su selección pertinente respecto a los objetivos curriculares, requiere tomar en cuenta tanto los contenidos del campo científico y profesional de que se trate, como los requeridos para la formación de cualquier profesional y que supone la inclusión de estrategias de aprendizajes que contribuyan a garantizar la autoformación permanente de los estudiantes y egresados, las bases conceptuales y metodológicas de la investigación científica que promueva el pensamiento inquisitivo, de permanente búsqueda de soluciones y de producción de nuevos conocimientos, entre otros contenidos.
- ⇒ Las formas, metodología de la enseñanza y dimensión temporal del currículo, que deben permitir la construcción social del conocimiento durante el proceso formativo, viabilizando el aprendizaje grupal, la interacción profesor alumno y de estos entre sí mediante realización de tareas conjuntas y compartidas y el trabajo individual, independiente, de los estudiantes durante todo el período de su formación.
- ⇒ Las formas organizativas de las actividades curriculares, que permitan dar espacio y vincular armónicamente la docencia, la investigación y la extensión de modo tal que la formación académica de los estudiantes transcurra en y con la indagación científica y la identificación y búsqueda de soluciones a las necesidades sociales y profesionales concretas de su entorno.

- ⇒ Las decisiones sobre el nivel de flexibilidad curricular deben garantizar la posibilidad de que el estudiante intervenga y asuma responsabilidades en su propio desarrollo personal y profesional, dando espacio a la elección de estudios, de contenidos y formas de aprendizaje, dentro de los márgenes apropiados a las condiciones de realización del currículo y las demandas de orientación individual del estudiante.

La reflexión analítica sobre la concepción y la concreción de los objetivos curriculares que responden al modelo del profesional que se aspira a formar constituye un momento imprescindible del trabajo curricular, desde su diseño. Dicho análisis se extiende a la realización del currículo diseñado, con los ajustes procedentes, así como a la valoración de la formación resultante. De tal suerte, la concepción del hombre y su educación constituye base para trazar la estrategia de formación, para llevarla a efectos y para valorar su devenir y resultados.

Ello justifica la necesidad de hacer explícitas y enriquecer las concepciones sobre el hombre, sobre la educación, sobre sus fines, en tanto constituyen fundamentos de cualquier trabajo curricular, en todos sus momentos y tareas: al establecer los objetivos, determinar el contenido de enseñanza, al organizar, desarrollar y valorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

3.3 Las concepciones sobre el papel de la educación y sus instituciones.

El análisis de las funciones de las instituciones educativas en la sociedad y las relaciones que se establecen con las demás instituciones sociales aporta relevante información para el trabajo curricular. Estos análisis subrayan el compromiso de la educación con los intereses dominantes (sociales, políticos, económicos) en la sociedad, que evidencian el carácter político ideológico y cultural del quehacer de la institución educativa. Desde una perspectiva pedagógica se ha subrayado el vínculo educación sociedad, como uno de los principios de la enseñanza.

Desde los enfoques sociológicos y socioeconómicos se han abordado las relaciones de las instituciones educativas y la sociedad. La escuela, “en tanto proyecto cultural y socializador objetiva y desobjetiva sus funciones a través del currículo” (Corea Vigoa, 1991, pág. 3) y éste expresa las interrelaciones escuela sociedad.

Entre los aportes que se hacen desde estas perspectivas de análisis resultan relevantes para el trabajo curricular, aspectos tales como:

- ⇒ Las definiciones sociales sobre el conocimiento escolar (aquello que se considera pertinente y valioso), se mantienen y recrean por las prácticas de la enseñanza y la evaluación.
- ⇒ A través del currículo se legitima el conocimiento: aquel que se selecciona para ser enseñado y constituye objeto de evaluación (del aprendizaje de los estudiantes, de lo que enseñan los profesores y la institución, de lo que prevén los planes y programas de estudio) a los efectos de la acreditación correspondiente (de los estudiantes, de los profesores, de los currículos, de las instituciones).

- ⇒ La selección del conocimiento a enseñar y a evaluar no es neutral, pues responde a las concepciones, intereses y valores predominantes en las instituciones educativas y la sociedad en que se insertan. La posición que asuma la institución educativa respecto a las demandas sociales se refleja en los perfiles profesionales de las carreras y condiciona el contenido de enseñanza.
- ⇒ Los certificados escolares y los índices académicos de los egresados soportan decisiones que abren o cierran posibilidades para la inserción de los mismos en el mundo del trabajo. Al respecto Gintis y Bowles (citados por Apple, 1993) señalan: “la función latente económicamente más importante de la vida escolar parece ser la selección y generación de los atributos de la personalidad y de los significados normativos que permiten tener una supuesta posibilidad de recompensa económica” (pág. 68).
- ⇒ Durante el desarrollo del currículo se producen aprendizajes no previstos. Esto es, en la institución educativa, en su funcionamiento cotidiano, se enseña más de lo formalmente establecido en el proyecto curricular. El contenido de ese aprendizaje también responde a intereses, concepciones, normas, valores latentes de la sociedad.
- ⇒ Las decisiones sobre los criterios que sustentan el ingreso, la permanencia, la promoción y el egreso de los estudiantes se vinculan, directa o indirectamente, con intereses sociales y económicos. Quiénes ingresan, quiénes pueden permanecer y concluir los estudios, está condicionado, en gran parte, por decisiones curriculares. Asimismo, se vincula con dichos intereses y propósitos explícitos o no, la oferta de estudios en cuanto a carreras, modalidades de curso, distribución territorial de las instituciones que las ofertan.
- ⇒ Las decisiones sobre la homogeneidad o la diferenciación de los currículos según la población, región geográfica, tipo de estudios, carreras, instituciones educativas. Existen distintos supuestos teóricos que pueden mover en una u otra dirección.

La homogeneidad o uniformidad de los currículos se sustenta en supuestos de garantizar la igualdad de condiciones educativas para todos los estudiantes; de la búsqueda de la unidad y la identidad nacional. Estos supuestos son objeto de crítica en tanto trata como iguales a poblaciones o sectores de las mismas que son diferentes, ignorando la diversidad cuyo reconocimiento es esencial para lograr la unidad cultural de una nación o región. En dicha crítica está presente la valoración ideológica. Según Apple (1993) “el compromiso por mantener un sentido de comunidad, basado en la homogeneidad cultural y el consenso de valores, ha sido y sigue siendo uno de los legados principales, aunque tácitos, del campo del currículo... la tendencia histórica de este compromiso es la de constituir la “comunidad” (y los currículos) que refleje los valores de los que poseen el poder económico y cultural” (pág. 108-109).

Las decisiones sobre homogeneidad o uniformidad de los currículos obedecen no solo a concepciones teóricas, sino también a razones de índole económica, para disminuir los costos de la educación en cuanto a recursos humanos y materiales, que aumentan al diversificarse los planes de estudios.

De tal forma, el currículo concreta una realidad histórica, una concepción de la profesión y su rol social, así como el tipo de ejercicio que de él se requiere (Vega, 2002). Los análisis socioeconómicos de la relación educación sociedad ponen especial interés en el papel de la educación en el proceso de reproducción social, su vínculo con la estructura ocupacional y con el mercado de trabajo, entre otros tópicos, todos los cuales se vinculan con decisiones curriculares como la determinación de las carreras, los perfiles profesionales, los contenidos de enseñanza.

Las corrientes económicas del conocimiento escolar, como se le ha dado en llamar, han aportado sustento conceptual e ideológico a las políticas educativas que se expresan a través de los currículos. V. M. Gómez (1993) identifica varias corrientes que han ejercido impacto en la educación, entre las que señala la Teoría de la funcionalidad técnica de la educación, con base en el funcionalismo, y que ha tenido un papel relevante en las políticas educativas en América Latina alrededor de la década del 70. Desde esta perspectiva se analiza al individuo en su relación con el mercado de trabajo y se postula la correspondencia (o alto grado de ajuste) entre la educación y la estructura ocupacional, en la dirección de que la educación responda a las exigencias de los puestos de trabajo y a las variaciones del campo ocupacional.

De tal manera las decisiones sobre el contenido curricular y de los propios currículos a ofertar, se vincula con las demandas y dinámica del trabajo de modo directo y determinante, lo que limita los objetivos formativos y la proyección mas abarcadora y transformadora de la educación, tanto en lo individual como en lo social.

Por otra parte, diversas corrientes socioeconómicas han centrado su atención en el tema del “poder” en la relación educación sociedad, tales como la teoría de la reproducción cultural de la desigualdad social y la teoría de la correspondencia entre el sistema educativo y el sistema productivo. Ambas comparten la consideración de que la educación cumple la función de hacer legítima ideológicamente la desigualdad social.

Desde la primera teoría se postula que la función real del sistema educativo es la transmisión de los instrumentos de apropiación del capital cultural de las clases dominantes. Los trabajos de Bourdieu y Passeron (1977) sobre el papel simbólico (ideológico) del aparato escolar en la reproducción de clases establecen las relaciones del proceso de enseñanza aprendizaje, sus contenidos, su vocabulario, sus formas de evaluación y selección como formas de reproducción de relaciones sociales desiguales y como forma legítima de reproducción de éstas.

Dichos autores plantean que la cultura -definida como la expresión simbólica de lo social- es relativa, por lo que existen diferentes culturas “legítimas” que responden al grupo social que la genera “pero la escuela hace propia la cultura particular de la clase dominante, enmascara su naturaleza social y la presenta como la cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo tiempo la cultura de otros grupos sociales. La escuela legitima de tal manera la “arbitrariedad cultural” (Op. Cit. Introducción) y ejerce una “violencia simbólica” que consideran inherente a toda acción pedagógica. La escuela hace aparecer como legítimo, universal, necesario, aquello que es el producto de una arbitrariedad cultural.

Las diferencias culturales de los grupos sociales y de sus miembros, resultante de su historia personal y social, se desvalorizan y se ocultan por la imposición de la del grupo dominante, que aparece como si fuera una necesidad académica, intrínseca a la experiencia educativa. Esto es, las diferencias culturales desaparecen al ser redefinidas como diferencias en rendimiento académico; la desigualdad social se legitima al presentarla como desigualdad natural de los individuos que se expresan al competir por ciertas “normas” académicas necesarias (p. 170). El fracaso académico es percibido como la falta de capacidades, mérito y esfuerzo del individuo en relación a la apropiación de estas normas (pág. 192). La educación se muestra como instrumento de reproducción cultural de la estructura de desigualdad social.

La segunda corriente teórica mencionada asume como fundamento de la reproducción de clases la estructura alienante de la división capitalista del trabajo y no la desigual distribución del capital cultural. Para Bowles y Gintis (1976), economistas norteamericanos, el hecho más importante del sistema educativo es que es un elemento integral en la reproducción de la estructura de clases predominante. “El sistema educativo tiene una vida propia, pero la experiencia en el trabajo y la naturaleza de la estructura de clases son las bases sobre las que se forman los valores educativos: se mide la justicia social, se conforma la estructura de lo posible en la conciencia de la población y se transforma históricamente las relaciones sociales del proceso educativo (pág 125-126).

La correspondencia estructural entre la escuela y el trabajo presenta características específicas según la clase social de los estudiantes, dando lugar a un proceso de socialización diferente que los prepara para estructura ocupacional jerárquica y segmentada. Ello se manifiesta mediante las diferencias entre las instituciones a que acceden los estudiantes de una u otra clase social, en los diferentes rasgos personales más atendidos y valorados en la escuela para unos y otros. Así los estudiantes de minorías étnicas o de bajos recursos económicos asisten a instituciones de escasos recursos y baja calidad de la enseñanza, en los que aprenden la necesidad del control de la conducta, la sumisión a las normas sociales, una pobre imagen de sí mismos y a limitar sus aspiraciones personales. Los estudiantes de la clase dominante o la clase media ascendente, asisten a escuelas con mayores recursos y oportunidades pedagógicas, con énfasis en un proceso educativo activo que estimula la experimentación, la investigación, la autonomía y creatividad. El objetivo de este proceso es formar personas capaces de ejercer liderazgo. De tal forma, a través del currículo se legitima la correspondencia entre la jerarquía ocupacional y la jerarquía social, necesaria para la reproducción de las relaciones sociales de producción dominantes.

El énfasis en el carácter reproductor de la escuela tiene como contrapartida las concepciones sobre el papel transformador de la misma en la sociedad, que se esgrimen desde las corrientes sociocríticas de la educación. De hecho las instituciones educativas cumplen ambas funciones: las de conservar la cultura y la ideología de los grupos dominantes, así como factor de transformación, en pos del desarrollo personal y social.

Como plantea J. M. Ruiz(pág. 118) el tipo de sociedad condiciona las intervenciones educativas que en ella se generan y realizan. En una sociedad democrática los principios

que rigen sus acciones deben propender a potenciar la igualdad de oportunidades, el respeto a la diversidad, al derecho a la educación; a los derechos humanos en general.

En resumen, las instituciones educativas y sus currículos reflejan la ideología de los grupos dominantes y la estructura de poder, favoreciendo su conservación; pero a la vez desempeñan un activo papel en la promoción de cambios mediante un proceso formativo crítico y creador y el impacto de su gestión en su entorno social. Ambas funciones son necesarias, en tanto se requiere preservar el acervo histórico cultural, los valores socialmente relevantes, y abrir espacio para enjuiciar críticamente el orden establecido, recrear y crear nuevos significados culturales. Las decisiones curriculares que se adopten al respecto contribuirán en mayor o en menor medida a cumplir dichas funciones.

3.4 La concepción del proceso de conocimiento y de la ciencia.

Los fundamentos epistemológicos del curriculum hacen referencia a las concepciones sobre la ciencia, las relaciones y límites entre las disciplinas científicas, el proceso del conocimiento y de la investigación científica; que aportan criterios para la toma de decisiones relativa a la construcción y realización del proyecto curricular, en cuanto a sus objetivos, contenidos y metodología de enseñanza aprendizaje.

De acuerdo con J. Núñez (2001), la epistemología contemporánea se entiende como teoría y crítica del conocimiento y sus usos sociales; como una discusión sobre los procesos de producción, transferencia, difusión y aplicación de conocimientos y sus interrelaciones, vistos como procesos sociales conectados a las condiciones, también sociales, donde ellos se desenvuelven. Desde esta perspectiva el desarrollo de los conocimientos es una construcción social, un proceso histórico; lo que permite entender la dimensión social de la ciencia y la investigación científica, las características del trabajo en comunidades científicas e introducir los análisis de ética científica, de responsabilidad social y de políticas científicas en las investigaciones.

Hoy día la ciencia se concibe como sistema de conocimientos acerca de las leyes de la naturaleza y la sociedad y como tal conforma una parte sustancial de la concepción científica del mundo; se concibe, a su vez, como actividad de producción difusión y aplicación del conocimiento científico y como institución social. Los cuatro aspectos son relevantes para los currículos.

Una interesante elaboración al respecto se encuentra en el trabajo de Rebeca Vega (2002), quien propone considerarlos como principios que sustentan un currículo universitario orientado a la investigación y que trasciende a otros perfiles. Estos cuatro principios propuestos por dicha autora se retoman en el presente trabajo, como marco para abordar algunos aspectos de los fundamentos epistemológicos del curriculum.

La ciencia como sistema de conocimientos sobre las leyes objetivas de la naturaleza y la sociedad constituye una de las principales fuentes para la selección del contenido de enseñanza que se plasma en los proyectos curriculares. Esta ha sido una de las direcciones mas claramente establecida entre currículo y ciencia, pero no está exenta de importantes problemáticas que mantienen su actualidad. En este sentido se encuentran la definición de

criterios de selección del contenido, la estructuración del mismo, los modos de reflejar en la enseñanza las dinámicas relaciones que se dan entre campos científicos a impulsos de su desarrollo, entre otras problemáticas.

Dentro de los criterios de selección del contenido se encuentra el de su diversidad. La formación integral a la que están demandados los currículos, supone que el objeto de aprendizaje sea tanto el contenido conceptual e instrumental de un campo determinado, como el valorativo y comportamental, en cuanto a las formas de hacer ciencia, esto es de producir, difundir, aplicar los resultados de la investigación científica vinculados a las necesidades del desarrollo social y al carácter colectivo del trabajo científico.

Otro importante aspecto relativo a los criterios de selección del contenido es el referido al énfasis en lo general (esencial) o lo específico. Las demandas de formación de profesionales de perfil amplio, con posibilidades de orientación, reorientación y actualización en su campo profesional, de aplicación y creación de nuevos conocimientos y soluciones a problemas de su entorno, requiere el dominio de conocimientos esenciales que constituyen la base (las invariantes) de objetos y fenómenos particulares y permiten una mejor comprensión y manejo de los mismos. A su vez, favorecen la actualización permanente del profesional en el flujo constante de información científica, sin sobrecargar los currículos de contenidos que, por demás, se hacen obsoletos con rapidez.

En la actualidad se reconoce el carácter inacabado del conocimiento científico, que transcurre como un proceso de aproximaciones sucesivas al objeto de estudio, en continua revisión y transformación. Proceso que supone cambios cuantitativos, por acumulación, y cualitativos, por saltos y reestructuraciones en los conocimientos existentes. Esta característica del conocimiento científico sustenta la necesidad de que el contenido de enseñanza se presente, no como verdades absolutas, inamovibles, sino en su relatividad, como resultados de un proceso en constante movimiento y desarrollo.

La organización y secuencia lógica del contenido de enseñanza, responde no solo a demandas pedagógicas sino, además, a las relaciones y la lógica del propio conocimiento científico. La estructuración sistémica del contenido en los planes y en los programas de estudio tiene su base en las relaciones estructurales del cuerpo de conocimientos de la ciencia, como sistemas desarrollados y en su génesis, que se modelan en el proceso de enseñanza aprendizaje. Esta representación sistémica y esencial del conocimiento científico permite que el estudiante conforme una orientación teórica de la realidad y desarrolle su pensamiento teórico.

Por otra parte, el desarrollo científico conlleva un proceso de integración de los conocimientos, de interpenetración conceptual y metodológica de las disciplinas científicas establecidas, que hace desaparecer sus límites y muestra una importante producción de conocimientos en las zonas fronteras. Asimismo se manifiesta una integración, llamada vertical, como tendencia de la actividad científica a involucrarse en diversos ámbitos de la práctica social (Quintanilla, 1989; citado por Vega, 2002). Estas tendencias integradoras en la ciencia tienen su reflejo curricular en la necesidad de enfoques multi, inter y transdisciplinarios de los contenidos de enseñanza y de las actividades que se realizan con fines formativos, como condiciones necesarias para la

preparación de profesionales que sean capaces de identificar y solucionar problemas complejos en su labor profesional.

- ⇒ La ciencia como actividad de producción, difusión y aplicación del conocimiento se vincula en lo curricular con el papel de la actividad investigativa como componente de la formación de los estudiantes. Dos aspectos se destacan al respecto: lo referente a la metodología de la investigación y el vínculo del trabajo investigativo con los problemas del desarrollo social.

La metodología de la investigación, como estrategia de búsqueda del conocimiento científico, constituye fundamento del proceso de enseñanza aprendizaje y, a su vez, objeto de aprendizaje en tanto el estudiante universitario debe apropiarse de la misma para su aplicación en la solución de los problemas profesionales. Ello lleva a dar prioridad, en el currículo, a la actividad investigativa como vía de aprendizaje de los contenidos de enseñanza y para que el estudiante aprenda a investigar. Los modos de organización de dicha actividad y las formas de incorporación de los estudiantes, pueden ser diversos, pero resultan imprescindibles por lo que se requiere que en los planes de estudios se prevean las formas y el tiempo a tal efecto.

Un aspecto cabe destacar en dicha dirección: la necesidad tanto de modelar tareas investigativas en el transcurso del proceso de enseñanza aprendizaje como de garantizar la incorporación de los estudiantes a la planificación, realización y control de tareas reales que respondan a problemas concretos de la sociedad, de modo que los estudiantes se sientan implicados y comprometidos en su solución y vivencien la dinámica del trabajo científico investigativo en sus distintas fases, en sus vínculos sociales e interrelaciones personales.

La difusión de los conocimientos, consustancial a la actividad científica, sustenta decisiones curriculares dirigidas a garantizar la formación en los estudiantes de las habilidades de comunicación, con el uso de diversos medios (gráficos, escritos, orales) de transmisión de la información, así como de debate, de análisis crítico valorativo de la misma, el dominio de medios técnicos para la obtención de la información científica.

La preparación de los estudiantes para el trabajo científico requiere garantizar, desde el currículo, las condiciones para que se involucren en la introducción de los resultados en la práctica social, ya sea directamente en su aplicación o, al menos, en la discusión de su repercusión social. Esta actividad es particularmente importante para reforzar la formación de valores en los estudiantes a partir de la comprensión de la significación social y del compromiso que entraña la actividad de investigación.

- ⇒ La comprensión de la ciencia como institución social significa, como plantea R. Vega (2002), entenderla como un proceso social donde se establecen diversas relaciones sociales (jurídicas, de información, económicas, psicológicas, entre otras) en el seno de la comunidad científica, de la institución, entre comunidades científica y en la sociedad como un todo. Se trata, no de la producción de un científico individual y aislado, sino la de colectivos que requieren de la interrelación y cooperación de todos sus miembros y que

responden a una determinada organización del trabajo científico en la sociedad. Esta dimensión lleva a considerar en los currículos la necesidad de la formación de los estudiantes para trabajar en colectivo; para planificar, organizar, realizar y controlar el trabajo científico, para formarse en la ética científica.

La ciencia forma parte de la concepción científica del mundo y, por tanto, ocupa un papel decisivo en la labor orientada a la formación en los estudiantes de una concepción científica de la realidad en que viven. El contenido de las distintas materias o asignaturas que conforman el proyecto curricular, la inclusión de tópicos relativos a la historia de la ciencia, la epistemología, la filosofía, unido al desarrollo de actividades de investigación por los estudiantes, son en consecuencia, aspectos relevantes a atender en el trabajo curricular a tal efecto.

3.5 La concepción del proceso de enseñanza aprendizaje.

Las concepciones sobre el proceso de enseñanza aprendizaje constituye un pilar esencial del currículo. A través de la realización del proceso en sus distintas formas, se manifiestan y concretan los fines de la educación, los planes de estudio, las concepciones respecto a la profesión, al conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje; acorde con las condiciones específicas de los profesores y alumnos como sujetos sociales y como miembros de una comunidad educativa, según las características de la disciplina docente y de la carrera de que se trate.

El proceso de enseñanza aprendizaje se orienta, de modo consciente e intencional, a la finalidad de la formación de los estudiantes de modo integral y sistemático; aunando dialécticamente las actividades de enseñar y aprender y por tanto, la acción e interrelación de sus sujetos –estudiantes, grupo, profesor- en una actividad conjunta orientada a la consecución de los objetivos formativos.

El currículo modela el proceso de enseñanza aprendizaje en diferentes niveles. Los componentes estructurales de dicho proceso –objetivos, contenidos, métodos, medios, condiciones, resultados- y funcionales –orientación, ejecución, control y ajuste- aparecen en los currículos en diferentes planos de generalidad: desde el proyecto curricular que establece la visión integral y total del proceso de formación, hasta su unidad menor, la tarea docente, que se da en las clases o en otras formas de organización del proceso. Los niveles intermedios se expresan en los ciclos, años de estudio, disciplinas, asignaturas, módulos u otras formas de estructuración, según corresponda. Cada uno de estos componentes en su interrelación, constituyen objeto de trabajo en la planificación, ejecución y evaluación de los currículos.

Las concepciones que rijan el proceso de enseñanza aprendizaje tendrán, por tanto, un impacto directo en el diseño y desarrollo curricular.

Numerosos estudios han demostrado que la organización tradicional de la enseñanza, que ha dado sustento a currículos tradicionales, conduce a un desarrollo limitado de los estudiantes, favorece el pensamiento empírico, una orientación deficiente en el objeto de conocimiento, pobre motivación o ausencia de los motivos más adecuados para el

aprendizaje y otras características no deseadas en los estudiantes y en los grupos estudiantiles. En el pensamiento pedagógico resumen décadas, los planteamientos realizados desde diferentes posiciones, relativos a la necesidad de renovación de la enseñanza en el sentido de su activación y el rompimiento de concepciones y prácticas tradicionales que limitan su alcance y resultados, buscando vías más efectivas, proponiendo alternativas que propicien el desarrollo pleno del educando.

La concepción del proceso de enseñanza aprendizaje como fundamento teórico del curriculum se hace, en este trabajo, desde una posición comprometida con las ideas que aporta el enfoque Histórico Cultural. Desde dicho enfoque la categoría de *actividad*, constituye un principio explicativo y metodológico para la comprensión y la investigación del surgimiento y desarrollo de la psiquis, tanto desde el punto de vista filogenético como ontogenético.

La idea de que la actividad es condición y medio de formación de la psiquis supone un replanteo conceptual de la enseñanza de incuestionable importancia. Desde una perspectiva teórica general la enseñanza -como planteó L.S.Vygotski- constituye una forma universal del desarrollo psíquico del hombre, forma históricamente establecida, en la que transcurre la apropiación de la cultura de acuerdo con el contenido y según las regularidades correspondientes a una época histórica determinada. Sin embargo, la relación entre enseñanza y desarrollo no es mecánica, pues no toda enseñanza conduce al desarrollo, sino aquella que tiene en cuenta las regularidades del proceso de formación del educando, de la apropiación de la experiencia histórico social.

La formación se da en la actividad social, en la comunicación interpersonal. El aprendizaje es un proceso formativo, de construcción personal de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, modos de comportamiento por el sujeto que aprende. El estudiante, como sujeto de su actividad, es un ser activo y conscientemente dirigido al logro de determinados objetivos de aprendizaje, que regula su proceder según sus condiciones internas (nivel de desarrollo alcanzado, base de conocimientos, estrategias intelectuales, intereses, concepciones, actitudes, valores) y externas (características del objeto a aprender, exigencias de la formación que se traducen en objetivos curriculares, particularidades del proceso de enseñanza aprendizaje en la situación determinada) para el logro de un nivel creciente de autonomía y autodeterminación.

Dicho proceso de aprendizaje transcurre mediante la realización por el estudiante de diversas acciones adecuadas al objeto y en condiciones de orientación, colaboración y comunicación social, que mediatizan, en el proceso de apropiación, la relación sujeto-objeto. De tal modo el aprendizaje emerge de **la relación** del sujeto (estudiante) con el objeto a aprender, con los demás sujetos implicados en la situación de aprendizaje y consigo mismo.

Como sujetos del proceso de enseñanza aprendizaje se encuentran, a su vez, el profesor y el grupo de estudiantes que comparte la situación de aprendizaje. El profesor orienta, guía, incentiva, aporta información, organiza las condiciones requeridas para el aprendizaje, valora, controla, regula; pero no sustituye al estudiante en el aprendizaje, quien se mantiene como sujeto y centro de atención del proceso de enseñanza aprendizaje.

El grupo se constituye en medio y en sujeto de aprendizaje, en tanto el propio grupo en la situación de influencia educativa, aprende, avanza, se transforma, se autodesarrolla y con él, cada uno de sus integrantes. Esta consideración responde a una de las leyes generales del proceso de formación, que ubica la génesis de las formaciones psicológicas del individuo en las relaciones interpersonales, precedentes respecto a su existencia intrapersonal. Se trata, a los efectos de la enseñanza, de la necesidad de organizar y propiciar el aprendizaje grupal y no solo del uso de métodos o técnicas participativas en el desarrollo del proceso.

Como plantean T. Sanz y E. Rodríguez (2000, p. 139), la organización del proceso de enseñanza aprendizaje, sustentada en dicha concepción, supone aspectos tales como:

- La formulación de los objetivos a partir de las acciones que debe desarrollar el estudiante en el marco de las materias específicas y de las funciones que éstas desempeñan en el perfil del egresado de un nivel de enseñanza determinado.
- La selección de aquellos contenidos que garanticen la formación de los conocimientos y características de la personalidad necesarias para la realización de los diferentes tipos de actividad. La estructuración de estos contenidos esenciales sobre la base de un enfoque sistémico de forma que se revele las condiciones de su origen y desarrollo.
- La organización y desarrollo del proceso de aprendizaje del estudiante tomando en cuenta los componentes funcionales de la actividad: orientación, ejecución y control.
- El establecimiento de una nueva relación alumno-profesor donde la función principal de éste último es la de guiar y orientar el proceso de aprendizaje del estudiante, tomando en cuenta sus intereses y potenciando sus posibilidades de desarrollo. El estudiante, considerado como objeto y sujeto de su aprendizaje, asume una participación activa y responsable de su propio proceso de formación.

Desde lo curricular, la concepción del proceso de enseñanza aprendizaje y, consecuentemente, la visión del papel que desempeña el estudiante, el grupo y el profesor en el mismo, tiene su reflejo en decisiones sobre los modos de organización, los tiempos, los espacios, los métodos, objetivos y contenidos de dicho proceso. Y marca diferencias sustanciales entre currículos según se conciba el proceso.

Una concepción tradicional del proceso de enseñanza aprendizaje lleva a currículos sobrecargados de información (número de asignaturas y volumen de contenidos), centrados en la actividad de enseñanza del profesor como trasmisor de la misma y formas de enseñanza que privilegian los métodos expositivos y la posición receptiva del estudiante. Los tiempos se calculan sobre la base de lo que requiere un estudiante promedio (en abstracto) para asimilar el volumen de información. Las formas de evaluación del aprendizaje privilegian las funciones de control y comprobación final de los conocimientos mediante su reproducción por parte de los estudiantes en los exámenes finales, para los que se destina, por lo general, un período determinado y relativamente grande del tiempo total del plan de estudios. La enseñanza tiende a ser directiva en demasía.

Una concepción del proceso de enseñanza aprendizaje sustentada en el Enfoque Histórico Cultural y la Teoría de la Actividad lleva a currículos cuyos objetivos emanan de las exigencias de la sociedad, del país y de la profesión, a partir de las tareas generalizadoras y básicas de la misma, que se concretan en el modelo del egresado de modo integral. Sus contenidos buscan un nivel de esencia y de integración necesarias para el desarrollo del pensamiento teórico y la formación multilateral del estudiante. El proceso se centra en la actividad de los estudiantes –individual y colectiva- con formas, métodos, medios de enseñanza y modos de evaluación, que propicien un proceso personal de adquisición del contenido curricular, mediante la interacción del estudiante con el objeto de conocimiento, sustentada en la colaboración y orientación social. Se garantiza un grado de flexibilidad que permite atender a particularidades y necesidades de los estudiantes y de las situaciones de enseñanza aprendizaje.

3.6 Bibliografía

Apple, M (1986). Ideología y currículo. Akal, Madrid.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Ed. Laia Barcelona .

Casirini, M (1997) Teoría y diseño curricular. Ed. Trillas, México

Corral Ruso, R. (1998). Vigotsky y la enseñanza: implicaciones y explicaciones. Primer Taller Nacional de Didáctica Universitaria. CEPES, Universidad de La Habana.

Gómez, V.M. (1993) Acreditación educativa y reproducción social. En. El examen: texto para su historia y debate. UNAM, México.

Ilienkov, E V.(s.f). ¿Qué es la personalidad?. Instituto Superior de Arte. La Habana.

Núñez J. (2001) Tesis sobre epistemología y educación (material inédito)

Pansza, M (1993) Pedagogía y currículo. Ed. Gernika, México

Ruiz Ruiz, J. M. (1996): Teoría y Diseño Curricular. Edit. Madrid.

Samuel Bowles y Herbert Gintis.(1976) Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the contradictions of economic life. Basis Book,

Sanz Cabrera, T y Rodríguez Pérez, M.E. (2002): El Enfoque Histórico Cultural: su contribución a una concepción pedagógica contemporánea. En. Tendencias pedagógicas en la realidad educativa actual. Universidad Autónoma de Tarija, Bolivia.

Vega Miche, R (2002). Un sistema de principios para el currículo de la licenciatura en Química. Tesis en opción al grado de Doctor en ciencias Pedagógicas (Predefensa), Universidad de La Habana

Vigoa Sánchez, C (1991): Fundamentos epistemológicos del currículo. Aproximación a la experiencia modular. Trabajo de curso de la asignatura Teoría y diseño curricular, CEPES, La Habana.