



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Pansza, Margarita (1987)
**“NOTAS SOBRE PLANES DE ESTUDIO Y RELACIONES
DISCIPLINARIAS EN EL CURRÍCULO”**
en Perfiles Educativos, No. 36 pp. 16-34.

NOTAS SOBRE PLANES DE ESTUDIO Y RELACIONES DISCIPLINARIAS EN EL CURRÍCULO

Margarita PANSZA*

Reconocer el carácter de reproducción social en la escuela no nos lleva necesariamente a negar que esta, a traves del currículo, puede servir a diferentes intereses y a abrir posibilidades de cambio.

INTRODUCCIÓN

A partir de los años setenta se revitaliza en México el campo problemático del sistema de educación superior que se refiere al currículo y sus implicaciones, mismo que dio origen a un número relativamente extenso de trabajos de investigación. Glazman y Figueroa, en el desarrollo de un documento sobre el tema, que fue preparado para el Primer Congreso de Investigación Educativa (1982), analizan doscientos cincuenta trabajos que se produjeron en la década 1971-81, referidos a desarrollo teóricos, a propuestas metodológicas y a las aplicaciones que tuvieron efecto.

A pesar de que la investigación educativa en el país es realmente precaria, se cuenta con un buen número de trabajos que se abocan al estudio de las diversas experiencias curriculares.

Estos trabajos muestran diversos niveles de complejidad, organización teórica metodológica y apoyo inquisitivo. El análisis y discusión del tema ha hecho evidente la conformación de un campo problemático, en cuyo interior se suscitan debates que están lejos de haberse concluido, y que abordan desde lo que representa las fronteras disciplinarias, hasta las relaciones entre la ciencia y el poder. Los estudios relativos se concretan en una vasta producción que ofrece, por ejemplo, la propuesta de universidades que tratan de presentar una opción diferente “a través de la vinculación del quehacer universitario con la problemática de la realidad social mediante la reflexión crítica y la acción creativa con intención transformadora”,¹ como es el caso del Documento Villarreal, que fundamenta la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana, y también metodologías para la elaboración de programas de estudio a partir de una reconceptuación curricular.

El Documento Villarreal implica una ruptura teórica con la pedagogía dominante en esa época, en México (1974), toda vez que “plantea el abandono de la organización formal del conocimiento como elemento estructurador de la enseñanza y eleva a la realidad, como instancia motora de la producción y transmisión del saber”, redefiniendo el papel de la docencia, la investigación y la extensión universitarias. El currículo se construye “a partir de una selección de los objetos abstraídos de la realidad”,² que son abordados por la guía de la enseñanza que conjuga en forma integral la

* Profesora e investigadora del CISE.

¹ G. Guevara, *El diseño curricular*, p. 10.

² *Ibidem*, p. 18.

investigación con el servicio, en íntima relación con el servicio, en íntima relación con el momento histórico que vivimos.

Este documento es un aporte muy importante para el desarrollo de la enseñanza modular en la educación superior y sin duda constituye uno de los intentos más trascendentes que promueve la renovación académica de nuestras universidades, como un modelo alternativo visible para resolver los problemas de la educación superior.

Los currículos modulares surgen como un producto de la crisis del 68, que agudizó la confrontación Estado-Universidad, y condujo a una reflexión autocrítica profunda acerca del papel de las instituciones de educación superior frente a la sociedad global y acerca del papel que desempeñan éstas en la formación de los intelectuales.

Ardoino³ nos habla de tres momentos en los procesos de auténtica innovación educativa. El primero es de denuncia y crítica; el segundo, de construcción de un proyecto, es la invención de una cosa nueva, y el tercero es la reevaluación por la acción. Es decir la síntesis entre la herencia del pasado y la invención de lo porvenir. En la enseñanza modular desarrollada en México podemos identificar estos tres momentos.

A diez años de su implantación, los currículos modulares se enfrentan a la difícil tarea de precisar las finalidades y valores que los orientan; a la de evaluar sus acciones y estrategias, y a la de recoger los frutos de la experiencia, en forma objetiva, a través de un proceso de reflexión profunda.

Siguiendo la línea de innovación curricular que ha tenido lugar en México, no podemos dejar de considerar la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (C. C. H.), en la UNAM (1972), el cual rompe sustancialmente con el modelo tradicional de plan de estudios integrado por materias, que constituía el medio para la formación del bachiller.

Este colegio se propone como un organismo catalizador del cambio universitario, cuya acción se reflejaría en los otros niveles de la educación superior y media superior. Propicia la formación bivalente del bachiller, con un doble carácter: propedéutico, porque lo prepara para su ingreso al nivel superior y terminal, porque le proporciona salidas laterales, llamadas "opciones técnicas", que lo capacitan para la realización de un trabajo específico.

El currículo del C. C. H. está basado en el aprendizaje de dos métodos (histórico y experimental), dos lenguajes (matemáticas y español) y en un enfoque interdisciplinario. Con esto se pretende "capacitar a los estudiantes para comprender los problemas de la naturaleza y de la sociedad".⁴ Constituyó una innovación, por romper con las concepciones tradicionales sobre estructura curricular, enseñanza, aprendizaje y por incorporar elementos teóricos ausentes en los currículos de esa época, tales como el concepto de inter disciplina y la relación teoría y práctica e investigación como proceso de aprendizaje.

En la producción curricular mexicana de la década de los 70 es importante destacar la emergencia de los dos llamados currículos abiertos, que se inscriben en la política social del gobierno del presidente Luis Echeverría (70-76), que pretende, frente a la crisis social evidenciada en el 68, "el mejoramiento de las clases populares, la ampliación de oportunidades de cultura y educación, la lucha contra el desempleo y la integración de las poblaciones marginadas al desarrollo nacional".⁵ Como resultado de esta política se incrementa la reforma educativa, "expresión que sirvió para designar desde el principio hasta el final todas las acciones del ramo, lo mismo la creación de nuevas

³ J. Ardoino, *La perspectiva política de la educación*, pp.31-34.

⁴ "Acuerdo de creación del C. C. H.", p. 32.

⁵ P. Latapi, *El análisis de un sexenio de la educación en México*, p. 58.

instituciones, que la expedición de nuevas leyes, la renovación de libros de texto y aún la expansión del sistema escolar”.⁶

Se promovieron: la primaria para adultos, licenciaturas para maestros, la preparatoria abierta del Centro de Estudios de Medios y Procedimientos Avanzados en Educación (CEMPAE) y del Instituto Tecnológico de Monterrey, el Sistema de Enseñanza Abierta (SEA), de Bachilleres. Con otra orientación, se funda el Sistema de Universidad Abierta de la UNAM.

En la instrumentación de los currículos abiertos se hizo evidente lo precario de la infraestructura de investigación educativa del país y la dependencia cultural que en relación a las metrópolis tenemos, pues para que estos currículos operaran en nuestro país, con frecuencia se acudía al extranjero para comprar materiales como los de Open University, que se convirtieron en una mercancía más, con la consiguiente fuga de divisas y el refuerzo al mimetismo cultural.

Pronto se hizo evidente la necesidad de proceder al diseño de los planes y programas en función de nuestra realidad y de los recursos con que se contaba en el país, lo cual permitió que se iniciara un incipiente campo de trabajo que aún hoy requiere de apoyo, sobre todo para fomentar la investigación sobre su problemática. Los currículos abiertos van desde la copia fiel del escolarizado, donde solamente se abaten los criterios normativos de asistencia a clases, hasta currículos alternativos que, basados en las prácticas profesionales, ofrecen otra opción para la formación del profesionista.

Supuestamente, los currículos abiertos son una respuesta a la marginación que en el aspecto socioeconómico sufren en nuestra sociedad los adultos, que inmersos ya en el sistema productivo no cuentan con la certificación emitida por un sistema escolar.

Otros trabajos importantes relativos al currículo, que se han desarrollado en México, tratan de su calidad y cobertura, así como de las relaciones ideológicas implicadas en los planes y programas de estudio. Por otra parte, las prácticas profesionales, la elaboración de perfiles de ingreso y egreso de los estudiantes, la ínter disciplina, las relaciones de contenido y método son otros aspectos del mismo campo de investigación.

El sistema social global se impone en la consideración del currículo. En la educación superior los planes de estudios no pueden considerarse solamente desde una perspectiva escolar. Los campos profesionales, entendidos como el nivel de la división del trabajo en que se agrupan las prácticas profesionales, involucran un objeto y un conjunto de procesos técnicos que se pueden descomponer en áreas que agruparían objetos particulares. Las prácticas sólo cobran vigencia en un sistema social concreto y en una época histórica determinada. Dichas prácticas deben ser consideradas en la construcción del currículo, lo cual viene a fortalecer la relación escuela-sociedad.

El egresado conforme a un plan de estudios medirá el éxito o fracaso de éste, no por la presentación de un examen académico, sino por su desempeño al incorporarse al sistema productivo y cultural del país, que es cuando pone en juego los conocimientos, habilidades y actitudes que ha adquirido. Este desempeño, aunque no es el único factor que se considera, sí es un elemento importante en la evaluación externa del plan de estudios, mismo que se detecta a partir de los seguimientos que se practican en los centros laborales.

En la educación superior el diseño, instrumentación y evaluación de un plan de estudios representa una concreción de la relación educación-sociedad. La escuela, centrada en sí misma, aislada y academicista, no es la respuesta adecuada a esta relación dinámica y cambiante. De ahí

⁶ *Ibidem*, p. 66.

que sea necesario considerar el plan de estudios en todas sus etapas como un proceso, y por lo tanto, como sujeto a una transformación permanente.

La complejidad del plan de estudios, con su red de relaciones internas (escolares) y externas (con la sociedad), hace evidente la necesidad de un proceso de investigación permanente. No se trata de hacer consideraciones sobre el rendimiento escolar en forma aislada, pues debemos contextualizar estas investigaciones desde la perspectiva misma del plan de estudios.

Este artículo es el resultado de la reflexión y estudio acerca del concepto de currículo y de sus implicaciones con los planes y programas de estudios, así como de la experiencia de mi labor docente con los profesores universitarios, que me ha llevado a enfrentarme a un campo de investigación muy dinámico, donde muchos de los conceptos se están construyendo apenas y donde las discusiones se multiplican y los acuerdos parecen distantes; pero que concreta la denuncia, el proyecto y la acción dirigida a la construcción de una realidad que puede parecer utópica en el intento por dar al acto educativo un curso científicamente dirigido.

Reconociendo la amplia producción nacional e internacional sobre este tema, así como la diversidad de enfoques y problemas, este artículo no pretende ser exhaustivo, de aquí el título de "Notas..." que le hemos dado. Su propósito va dirigido a sistematizar algunas reflexiones, y a permitir a los lectores una visión amplia de este campo de investigación, que facilite ubicar otros trabajos más específicos, como las metodologías para la elaboración de "perfiles", las prácticas profesionales, el análisis de las disciplinas y las relaciones entre ciencia y currículo. En este sentido queda solamente como una aproximación al problema curricular y a la consideración crítica y científica de éste.

El esquema de su desarrollo implica abordar el concepto de currículo y las diversas definiciones que sobre éste se han dado, de acuerdo con las tendencias aplicadas en la forma de abordarlo.

1. EL CONCEPTO DEL CURRÍCULO

Currículo es un término polisémico que se usa indistintamente para referirse a planes de estudio, programas e incluso a la instrumentación didáctica. Sin embargo, hay un esfuerzo de conceptualización, en el cual diversos autores definen el término según la visión que ellos tienen de la problemática educativa. Esto es lo que integra la llamada teoría curricular, que algunos autores presentan como un campo disciplinario autónomo y, otros, como un objeto de estudio propio de las llamadas ciencias de la educación en lo general, y de la didáctica, que hace especial énfasis en la metodología de la enseñanza. De hecho, el currículo es un objeto de conocimiento que nos hace evidente la dificultad de establecer límites disciplinarios rígidos, donde los objetos queden taxonómicamente ubicados. Como veremos más adelante, el currículo implica un tratamiento interdisciplinario.

Este tiene una relación estrecha con la educación formal, es decir con la que representa la escuela. Cualquiera sea su forma, en él se concretan problemas como los de finalidad, transmisión, interacción y autoridad.

Como objeto de conocimiento, el currículo es, en cierta forma, un objeto tardío, ya que su estudio es relativamente reciente (2ª. Década del siglo XX), a pesar de estar presente desde que se constituyó la escuela como institución social especializada en la transmisión de los conocimientos y valores de una sociedad. Johnson⁷ señala que los investigadores educacionales se han preocupado más por mejorar la educación que por comprenderla. En el caso del currículo esto parece ser evidente, y a este respecto destaca que hay un pequeño pero creciente número de estudiosos de la

⁷ M. Johnson, *La teoría del currículo*, p. 12.

educación que están enfocando su atención hacia las interrogantes sobre la teoría que lo sustenta. Este mismo fenómeno se observa en México y en otros países latinoamericanos.

En el campo curricular encontramos diversos conceptos sobre el currículo que reflejan la reconstrucción racional de los datos conocidos, los cuales son enlazados y organizados, conforme a las diversas concepciones que sobre la educación y su finalidad sustentan los autores. El análisis de las definiciones conceptuales permite establecer las siguientes tendencias:⁸

a) El currículo visto como contenidos de la enseñanza

En este sentido, se trata de una lista de materias, asignaturas o temas que delimitan el contenido de la enseñanza y del aprendizaje en las instituciones escolares. De hecho, quienes identifican el currículo con contenidos, destacan la transmisión de conocimientos como función primordial de las escuelas (Briggs).

b) El currículo como plan o guía de la actividad escolar

Un plan para el aprendizaje enfatiza la necesidad de un modelo ideal para la actividad escolar. Su función consiste en homogeneizar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Taba).

c) El currículo entendido como experiencia

Esta interpretación del currículo pone su énfasis, no en lo que se debe de hacer, sino en lo que en realidad se hace, “la suma de las experiencias que los alumnos realizan dirigidos por la escuela” (Jonson).

Lo más importante de estas definiciones es que destacan el carácter dinámico del currículo, entendiéndolo no sólo como una proposición o plan, sino como un proceso vivo en el cual intervienen seres humanos que le imprimen sus características peculiares. Sobresale la concepción activa y flexible del mismo. Se valora la influencia de los factores externos al ámbito escolar en la formación de los sujetos de aprendizaje, o sea que se considera la social.

d) El currículo como sistema

Aquí se impone la influencia de la teoría de los sistemas. En educación, el sistema se caracteriza por presentar:

- 1) elementos constituyentes, y
- 2) relaciones entre los elementos constituyentes. Destaca aquí la existencia de metas hacia las cuales apuntan los elementos y sus relaciones. Aquí el enfoque de la teoría de sistemas se interpreta como un proceso sistemático y lineal (Kaufman).

e) El currículo como disciplina

La última interpretación del currículo es la que se refiere a su carácter como disciplina. Es decir, el currículo no sólo se presenta como proceso activo y dinámico sino, también, como reflexión sobre este mismo proceso. Esta concepción ha alcanzado un gran desarrollo, sobre todo en los Estados Unidos. Sin embargo, a pesar de la amplia difusión del término en algunos países, en otros se prefiere ubicar su campo de estudio dentro de la didáctica. Para muchos, el concebir al currículo como disciplina es otra forma de penetración del pensamiento tecnocrático en la educación.⁹

⁸ Información resumida de *Cuadernos de Educación*, núm. 102, pp. 15-19.

⁹ En la fuente no señala ningún autor, por lo que se puede deducir que es una tendencia en configuración, particularmente creemos que Jonson se colocaría dentro de esta última tendencia.

Por lo que a mí se refiere, considero al currículo como una serie estructurada de conocimientos y experiencias de aprendizaje, que en forma intencional se articulan con la finalidad de producir aprendizajes que se traduzcan en forma de pensar y actuar frente a los problemas concretos que plantea la vida social y la incorporación al trabajo. Constituye el qué y el cómo se enseña; presenta dos aspectos diferenciados y al mismo tiempo interconectados: la construcción y la acción, que se articulan a través de la evaluación. Implica una concepción de la realidad, del conocimiento, del hombre y del aprendizaje y está situado en un tiempo y espacio social determinados.

En él se concretan los problemas de finalidad, interacción y autoridad. Siendo un campo de la didáctica, puede ser analizado desde la perspectiva de los modelos teóricos más comúnmente usados para juzgar las diversas perspectivas socio históricas de la enseñanza, como la enseñanza tradicional, la tecnocrática y la crítica.

Desde esta perspectiva, podemos caracterizar brevemente a los currículos tradicionales como aquellos que hacen un mayor énfasis en la conservación y transmisión de los contenidos considerados como algo estático, y en la jerarquización de las disciplinas, dándoles forma estratificada y unilateral, sin tomar en cuenta las relaciones sociedad-escuela. El enciclopedismo, o sea, la tendencia a sobrecargar a los alumnos de contenidos que suelen ser memorizados, está presente con frecuencia tanto en el plan de estudios como en los programas.

El modelo que ha ejercido una influencia muy importante en las instituciones educativas de nuestro país, es también conocido como tecnología educativa. A nivel del currículo suele caracterizarse por su ahistoricismo y por reducir los problemas educativos a asuntos meramente escolares. Desde esta perspectiva, el currículo no es más que una serie de procedimientos técnicos que aseguran el logro del aprendizaje. Por su carácter ahistórico, se considera que un buen diseño curricular dará magníficos resultados sin importar el contexto socioeconómico en que se use.

Las visiones críticas del currículo toman conceptos que habían sido cautelosamente evitados, como el de autoritarismo, el de poder y la relación que éstos guardan con el conocimiento.

Al articular estos conceptos, se focaliza metodológicamente el problema de la legitimación de la posición cultural, económica y política, que a través de la escuela viabilizan los grupos hegemónicos, y lo concretan en la elaboración del currículo. Este hecho tiene un carácter latente, no manifiesto, de ahí la razón para denominarlo "currículo oculto".

El "currículo oculto" es uno de los más valiosos para develar la función ideológica de la escuela, que ha sido una preocupación de las perspectivas críticas de la educación. La mayor comprensión del papel reproductor de la escuela proviene de los trabajos marxistas. Arciniegas dice al respecto: "buena parte de los estudios críticos hechos desde el marxismo 'tradicional' –o influido por él– sobre la escuela, han pecado de cierta rigidez y de un alto grado de generalización, bloqueando por consiguiente, mayores ventajas teórico prácticas para una pedagogía alternativa".¹⁰

Entre los trabajos sobre el currículo oculto, que han tenido una gran difusión, y que responden a la línea señalada en las líneas anteriores, podríamos señalar el de Bourdieu y Passeron,¹¹ ampliamente conocido.

La noción de currículo oculto, "localizada primeramente en el ámbito de las relaciones sociales de la escuela [...] ha sido extendida por ciertos autores hasta el terreno del conocimiento objeto de transmisión escolar; de este modo, pensamos nosotros, puede convertirse en categoría central de un cuerpo teórico pedagógico capaz de señalar alternativas concretas que actúan bajo la dominación y que a la vez abre el cauce a la alternativa pedagógica que requiere la liberación".¹²

¹⁰ R. Arciniegas, "Sobre el currículo oculto", *Planific*, núm. 2, p. 63.

¹¹ Ver *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*.

¹² R. Arciniegas, *op. cit.*, p. 64.

El término “currículo oculto”, cuyo acuñador fue (según Arciniegas) Philip Jackson, debe retomarse precisamente como una categoría analítica que permita responder a una serie de preguntas que nos debemos forjar alrededor de la escuela y su función social, tratando de penetrar tanto en sus relaciones internas como externas.

Preguntas como ¿quién selecciona el conocimiento?, ¿por qué lo organiza para enseñarlo en esta forma?, ¿qué se entiende por alumno crítico? (finalidad expresada en la mayor parte de los currículos), abren una gama de problemas en torno al trabajo curricular que son ignorados desde la perspectiva liberal de la educación, y cuyas premisas radican en la igualdad educativa y la neutralidad de la ciencia, ya que el problema básico de la educación no es técnico, sino político, puesto que a través del currículo y de su instrumentación hay una reproducción económica y cultural de las relaciones de clase y de la estratificación social.

Reconocer el carácter de reproducción social en la escuela no nos lleva necesariamente a negar que ésta, a través del currículo, puede servir a diferentes intereses y abrir posibilidades de cambio. Si bien es cierto que los grupos hegemónicos buscan el consenso, éste no se da en bloque: hay conflictos, que son frutos precisamente del antagonismo de los intereses de clase y que generan “resistencias”, mismas que se entienden sólo a través de la explicación dialéctica del proceso educativo.

Hay diversas conceptualizaciones acerca del currículo oculto, algunas de ellas, aunque desmitificadoras del papel que le asigna la educación liberal a la escuela (la neutralidad, la igualdad y la gratuidad), hacen énfasis sólo en lo no escolar, en lo no contemplado en el currículo formal: corresponde al plano del desarrollo moral pero dejan a un lado el análisis de lo oculto en el currículo formal. Apple insiste en la necesidad de someter a revisión crítica el conocimiento formalmente representado en el currículo y el papel que tiene dicho conocimiento en las estructuras de significado que se afirman en una interrelación de ideología y esferas de poder.

El currículo oculto puede abordarse analíticamente en diversos niveles de análisis: social, institucional y del aula; los dos primeros nos revelan los intereses ideológicos a los que en lo global responde el currículo. Para su tratamiento teórico son indispensables los elementos de una sociología y de una teoría de las ideologías, que permitan trabajar tanto con lo latente como con lo manifiesto.

Al nivel del aula, el psicoanálisis y una psicología social son elementos claves para descubrir “otros contenidos que si bien no están explicitados en planes y programas de estudio, se promueven como aprendizajes dentro de las aulas; se trata de pautas y modelos de relación social que se constituyen en tareas educativas implícitas”.¹³

El objetivo de estos trabajos sobre el currículo oculto no es la mera denuncia de la producción de las condiciones sociales, sino precisamente el cambio que se opera mediante conocimiento de la misma, en espacios de transformación y liberación, a nivel institucional y del aula, para revalorar la actuación de los sujetos y los vínculos que establecen éstos entre sí y con el conocimiento.

Bohoslavsky analiza estos vínculos a través de una tríada: dependencia, competencia y cooperación, tomadas como formas o estructuras básicas de relación para comprenderlas; “sólo una lectura profunda revela el nivel de lo oculto tras el aspecto interno manifiesto de la interacción social”.¹⁴

¹³ Pérez Juárez, *Reflexiones críticas en torno a la docencia*, p. 10.

¹⁴ R. Bohoslavsky, “Psicopatología del vínculo profesor-alumno”, en *Problemas de psicología educacional*, p. 86.

Desentrañar lo oculto a nivel del aula nos enfrenta con los rituales y mitos que se manejan en el ámbito escolar. El ritual, como conducta estereotipada y basada en las tradiciones, y el mito, con su apariencia de verdad, son fuertes obstáculos para lograr lo que en muchos currículos se manifiesta como “formación de una actitud científica y/o crítica” en los alumnos.

Bernstein y Young¹⁵ dicen que la estructuración de los conocimientos y los símbolos, en las instituciones de educación, están íntimamente unidos a los principios de control social de una sociedad.

Las relaciones entre aparato productivo y currículo son dialécticas, los conceptos clave para su comprensión son: hegemonía, ideología y transmisión selectiva de los elementos críticos de la cultura.

La selección de los conocimientos implica también la selección de las categorías que usamos para enjuiciar las cosas.

Apple nos alerta acerca de lo escaso de los estudios en el campo de la educación formal y sostiene:¹⁶ “Necesitamos examinar críticamente no sólo cómo el estudiante adquiere más conocimientos sino por qué y cómo los aspectos particulares de la cultura colectiva son presentados en la escuela como conocimiento objetivo y factual. ¿Cómo, concretamente, puede el conocimiento oficial representar configuraciones ideológicas de los intereses dominantes en una sociedad?”

Hemos hecho una digresión, quizá un poco amplia acerca del currículo oculto; pero lo consideramos indispensable para poder caracterizar los trabajos críticos sobre el currículo. No se debe reducir lo crítico a lo oculto; se deben incluir aquellos currículos que rompen con las tradiciones acerca del conocimiento y la realidad.

El criterio para determinar si un currículo es tradicional, tecnocrático o crítico está delimitado por la visión global que se tenga sobre éste, y acerca del papel de la educación en la sociedad, así como sobre la forma de concebir: ciencia y conocimiento; hombre, aprendizaje y papel del docente y la instrumentación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estos criterios son analíticos y tratan de caracterizar **grosso modo** las tendencias teóricas predominantes en el currículo, por lo cual no se debe pensar en la existencia de “modelospuros”. En algunas ocasiones nos encontramos con un plan de estudios que presenta una visión crítica, en cuanto a su marco teórico, es decir, en cuanto a su fundamentación, pero que el concretarse en la instrumentación, ésta responde a una visión tecnocrática de los objetivos y actividades de aprendizaje; o sea, que nos enfrentamos a contradicciones que desde luego se reflejan en la práctica educativa.

Es importante considerar que un currículo puede ser analizado desde diversas perspectivas; por ejemplo, un currículo abierto puede ser considerado como innovador en relación al escolarizado, por la flexibilidad que presenta en relación a este último, en cuanto al criterio temporal que lo rige, pero manifestarse al mismo tiempo como un currículo tradicional, por la orientación ideológica de todos los demás componentes.

En el campo del currículo, podemos distinguir distintos aspectos, a saber:

- El doctrinario, que define la tendencia ideológica.
- El analítico, que trata sobre la relación de los diferentes elementos que componen el currículo.

¹⁵ Citado por M. Apple en *Ideology and Currículo*.

¹⁶ *Ibidem*, p. 14.

-La técnica curricular, o sea las normas de acción que hacen concreta y operativa la teoría y la técnica curricular.

El aspecto doctrinario constituye una toma de posición respecto al currículo. Lo analítico y lo técnico implican la teoría propiamente dicha y, como toda teoría, subsumen la explicación. Estos tres aspectos están íntimamente relacionados y debe haber concordancia entre ellos.

Cabe recalcar que el currículo está inserto en un sistema escolar, que es estructurado, intencional y que persigue siempre una finalidad, la cual puede ser analizada en varios planos: individual, grupal, institucional y social. En cada uno de ellos se relacionan los aprendizajes pretendidos y el momento histórico concreto en que surge el currículo. Su finalidad puede tender al cambio social o a conservar el statu quo. No es sólo un medio académico, ni meramente técnico: es esencialmente político, sin que por ello se nieguen las implicaciones científicas de su construcción, su instrumentación y su evaluación. El currículo, en síntesis, está inserto en el sistema escolar, se relaciona con el sistema educativo y con otros planos de la realidad social.

2. CARACTERÍSTICAS DEL TRABAJO CURRICULAR

Ya hemos dicho que el currículo constituye un campo de la investigación educativa: aunque es importante aclarar que no todo el que se ha implantado deriva de la investigación. Esto se debe, en parte, a que el currículo es un objeto construido recientemente en el campo de las disciplinas científicas de la educación, que por su complejidad no ha sido suficientemente comprendido, y también se debe a que la falta de apoyo, definición y planeación se refleja en la precaria situación de la investigación educativa en el país. Hay muchas instituciones educativas que carecen de la infraestructura mínima para ejercer la investigación educativa que, sin embargo, tienen que elaborar, implantar y evaluar un currículo que les es diseñado por un organismo central.

Para mayor claridad, nos remitiremos al concepto mismo de investigación. “El objetivo de la investigación es descubrir respuestas a determinados interrogantes a través de la aplicación de los procedimientos científicos. Estos procedimientos han sido desarrollados con el objeto de aumentar el grado de certeza de que la información reunida será de interés para el interrogante que se estudia y que, además, reúne las condiciones de fiabilidad y objetividad.”¹⁷

Las interrogantes a las que da respuesta la investigación sobre el currículo son siempre problemas de tipo social y académico, agrupados con la finalidad de buscar respuesta a ellos, para lo cual el primer trabajo que hay que hacer, como en cualquier otra investigación, será delimitar y definir los problemas, para así seleccionar los procedimientos científicos que permitan, por aproximaciones sucesivas, llegar a proponer una o varias alternativas de solución.

Por “problema entendemos cualquier dificultad que no se puede resolver automáticamente [...] los problemas científicos pueden ser teóricos o prácticos, abstractos o concretos [...] implican la necesidad de dar respuesta a una cuestión indagada; descifrar los valores de ciertas incógnitas, descubrir algún proceso desconocido, intervenir en el comportamiento de un proceso desconocido, intervenir en el comportamiento de un procedimiento para cambiarlo [...] formular nuevos conceptos, inferir conclusiones, establecer hipótesis o determinar explicaciones”.¹⁸

Abordar el currículo como un problema de investigación implica, en primer término, elaborar un plan de trabajo en el que se delimite el problema, el marco teórico y las etapas de trabajo. Este primer

¹⁷ C. Selltiz, *et. al.*, *Métodos de investigación en las relaciones sociales*, p. 17.

¹⁸ E. Gortari, *Lógica general*, p. 22.

trabajo delimita la acción y orienta las discusiones del equipo de trabajo que permitirá superar el eclecticismo que encontramos en muchos currículos de educación superior que dan origen a problemas concretos en su instrumentación, tales como el de la disociación entre teoría y práctica.

Al considerar al currículo como objeto de investigación podemos señalar algunas de las características del trabajo que implica su elaboración, de las cuales destacamos a continuación las más relevantes.

SU CARÁCTER INTERDISCIPLINARIO

El currículo debe construirse a partir de la selección y ordenación de los objetos de la realidad; ésta es cambiante, dinámica y dialéctica; sus fenómenos se dan integrados e interactuantes, y, por su misma complejidad, no pueden ser abordados satisfactoriamente desde la perspectiva de una disciplina única, ya que las disciplinas aisladas siempre implican un recorte de la realidad.

Hay, cuando menos, cuatro núcleos disciplinarios cuyo aprovechamiento se hace indispensable en relación al currículo: la epistemología, la sociología, la psicología y la pedagogía, entre las cuales se establecen nexos interdisciplinarios que permiten abordar el objeto de estudio en forma integral.

Además de estos cuatro grupos disciplinarios, concurren las disciplinas particulares de las que se ocupa el currículo que se diseña, y de las cuales se obtienen los contenidos específicos del mismo. Por ejemplo, el diseño del currículo para la carrera de ingeniería química requiere un trabajo interdisciplinario, apoyado en las cuatro disciplinas señaladas con anterioridad, para poder ubicar las prácticas, campos profesionales, las tendencias ideológicas de estas prácticas, las características y problemáticas propias de la enseñanza de las ciencias experimentales, etcétera, y además, el análisis del campo de la química como ciencia. En esta forma se busca diseñar un currículo que no resulte obsoleto, ni en lo científico ni en lo pedagógico.

De la epistemología, o teoría de la construcción del conocimiento científico, se toman elementos muy importantes para la ordenación y secuenciación de los conocimientos en función de criterios válidos. Estos criterios se desprenden de la adecuada delimitación del objeto de estudio de la disciplina respectiva y de sus modos de construcción, es decir, de sus métodos, así como de los límites y relaciones entre investigación, conocimiento y aprendizaje, que frecuentemente es un área muy descuidada. Hay poco trabajo desarrollado al respecto, y la solución a los problemas epistemológicos del currículo se dejan al sentido común, con lo que se debilita la fundamentación científica del mismo.

La ciencia, objeto de la epistemología, es producto de una práctica social; representa una forma histórica de la relación de los hombres con la naturaleza y entre sí; se produce como formación histórica concreta, en un proceso de institucionalización, que permite no sólo la producción sino también la legitimación de los conocimientos llamados científicos. Generalmente al hablar de ciencia se hace abstracción de los fenómenos sociales, económicos y políticos. Se ve la ciencia como una realidad no influida por las ideas, formas de vida y la estructura socioeconómica del país. Se piensa que la ciencia es neutral y que sus características son las mismas en cualquier sociedad.

Esta visión simplista la sustentan gran cantidad de profesores, científicos y políticos de la educación, y en consecuencia pretenden que el currículo es neutral, ya que sólo hay una visión

científica, la cual niega en su interior la ideología. Pero “la ciencia tiene una función ideológica y responde a un estilo de sociedad determinada”.¹⁹

Aquí viene al caso analizar las diferentes concepciones sobre la ciencia, ya que ellas reflejan una visión del mundo y del conocimiento y esto influye indudablemente en el diseño del currículo. Entre las grandes corrientes epistemológicas trataremos de distinguir las siguientes:

El empirismo. Considera que la experiencia sensorial es la única fuente del saber. Afirma que todo conocimiento se fundamenta en la experiencia y se adquiere a través de ésta. Subestima la abstracción y centra el proceso del conocimiento en los hechos. Separa los juicios de hechos de los juicios de valor; la ciencia, de la ideología, y, por tanto, sostiene la neutralidad de la primera, en detrimento de la consideración del carácter histórica de los fenómenos sociales.

El idealismo. Para éste lo espiritual, lo inmaterial, posee un carácter primario y lo material un carácter secundario. Ve el conocimiento humano al margen de la naturaleza. Pone su énfasis en la actividad del sujeto, al que atribuye, incluso, el papel de creador de la realidad.

El materialismo. Se basa, en la afirmación de la existencia objetiva del mundo exterior. Para esta corriente el saber es un resultado de la interacción dialéctica entre el sujeto y los objetos de la realidad. El conocimiento objetivo se construye después de una ruptura con el conocimiento sensible y sensorial, a partir de la crítica de las apariencias y de la idea que en forma más o menos espontánea nos forjamos acerca de los objetos. Destaca la relación entre ciencia e ideología. Implica una interpretación histórica, que sitúa siempre el conocimiento en dos categorías: espacio y tiempo, retomados desde la perspectiva de la categoría de totalidad.

El positivismo. Se basa en el estudio de los hechos “positivos”; se interesa en el desarrollo de leyes generales aplicables a todas las ciencias sin que importe su especificidad como humanas o naturales. Insiste en la sistematización de los objetos de estudio, lo que llevaría a la objetividad. Hace mucho énfasis en las posibilidades de experimentación en las ciencias humanas, niega que se pueda conocer la naturaleza interna de las cosas.

El empirismo es la corriente epistemológica que da sustento a los currículos tecnocráticos. Una manifestación educativa muy importante lo es el fundamento epistemológico de los currículos llamados tradicionales. El materialismo suele, a su vez, tomarse como fundamento de los currículos críticos.

La epistemología nos va a dar cuenta de las disciplinas en los currículos, pero los límites de éstas no deben ser considerados como rígidos y perfectamente delineados, porque el conocimiento no es más que la interpretación humana de la realidad y ésta tiene un carácter total, no fragmentario. Piaget²⁰ dice, refiriéndose al problema de la clasificación de las ciencias: “En realidad ninguna de las ciencias puede ser situada en un solo plano, sino que cada una de ellas admite distintos niveles jerárquicos: a) el objeto o contenido material de estudio; b) sus interpretaciones conceptuales o técnica teórica; c) su epistemología derivada o el análisis de sus relaciones objeto-sujeto en conexión con las demás ciencias.”

Esta concepción de Piaget es una respuesta a la organización de las ciencias que propone Augusto Comte,²¹ para quien cada ciencia está fundada en la consideración de un objeto, que es lo que constituye la base para la organización de las disciplinas y que, a su vez, permite una

¹⁹ J. Everdium *et al.*, “Proposiciones para la enseñanza de las ciencias, *Cuadernos de Educación*, núm. 36037, p. 14.

²⁰ J. Piaget y P. Mackenzie, *Tendencias en la investigación en las ciencias sociales*, p. 105.

²¹ A. Comte, *Cours de philosophie positive*, citado por SCHWAB en *Structure and Dynamics of Knowledge in Curriculum*.

clasificación jerárquica de las disciplinas particulares, cuya influencia en la construcción del currículo ha sido significativa.

El esquema de las ciencias que propone Comte es jerárquico, lineal y rígido, y va de lo que considera más concreto, a lo abstracto, como sigue:

Sociología,
Biología,
Química,
Física,
Matemáticas.

Frente a ello, Piaget propone el Círculo de las Ciencias, después de señalar que todas las fronteras que se ha pretendido fijar a las ciencias han sido siempre violadas. Divide las ciencias en dos grandes categorías: las del hombre y las de la naturaleza, entre las cuales se dan frecuentes intercambios. “El sistema total de las ciencias se ajusta al modelo de una espiral sin fin, cuya circularidad no es viciosa en absoluto, sino más bien expresión de la dialéctica del sujeto y del objeto en la forma más general.”²²

De las reflexiones epistemológicas se derivan importantes criterios para la instrumentación del currículo, como son el concepto de ciencia, de conocimiento, de las disciplinas y sus límites, así como las relaciones internas de éstas, el papel de la práctica, la relación entre teoría y práctica, el problema de la investigación y sus métodos y, por último, los criterios para la metodología didáctica.

El desarrollo de los trabajos epistemológicos en educación contribuirá a hacer realidad algo que actualmente se encuentra sólo al nivel de la aspiración: la realización de un auténtico trabajo científico.

La sociología. Forma el otro núcleo disciplinario que hemos considerado como fundamental en el trabajo curricular. Esta ciencia tiene como objeto de estudio la sociedad y sus instituciones, y puesto que el currículo es una concreción de la relación educación-sociedad, tomará de esta disciplina los criterios que le permitan esclarecer las relaciones que se advierten entre el conocimiento y la ideología. El currículo, pues, implica la concreción en una realidad histórica, de la concepción de las profesiones, de su función social y del tipo de ejercicio que de ellas se requiere. Explica, también, las relaciones entre escuela y sociedad y los diferentes juegos hegemónicos que en torno a una profesión se conjugan.

La relación entre escuela y sociedad no puede ser explicada desde la perspectiva de las disciplinas particulares. No es exclusivamente un problema didáctico, es político, y tiene consecuencias no sólo institucionales sino sociales, dado que el egresado debe desarrollar su labor profesional en la sociedad. Por otro lado, no debemos olvidar que la práctica educativa se realiza en el marco de una institución, y que ésta regula las acciones que se cumplen en el aula: “El conflicto y la contradicción están presentes en la vida escolar y de la sociedad, maestros y alumnos participamos en estos procesos aunque no seamos conscientes de su existencia.”²³

También en la sociología vamos a encontrar diversas tendencias que se reflejan en la concepción del currículo. Siguiendo a Gras, en su *Sociología de la educación*,²⁴ apuntaremos cuatro:

²² J. Piaget y Mackenzie, *op. cit.*, p. 105.

²³ C. Pérez Juárez, *op. cit.*, p. 3.

²⁴ A. Gras, *Sociología de la educación*, p. 30.

El enfoque humanista. Procede de una investigación moralizadora y a menudo transhistórica. En esta categoría se encuentran Durkheim y Manheim, que producen una sociología forzada a investigar la naturaleza humana en su faceta individual y social. Dicha sociología no es fundamentalmente conservadora: puede prever, preparar y aún provocar el cambio, pero su análisis de lo real se sitúa en el nivel de las representaciones colectivas ideales, dejando a un lado las relaciones con la base económica de la sociedad.

El enfoque económico. Conforme a éste, la primera preocupación consiste en medir la rentabilidad, en un sentido amplio, del sistema de enseñanza para la colectividad.

Este enfoque se funda completamente en la idea de rentabilidad de la educación. Se interesa por la relación entre la oferta del sistema de enseñanza y la demanda del mercado de trabajo. El sistema educativo pierde toda la autonomía que quisieran conservar los humanistas y debe de servir ante todo a fines socio-económicos supuestamente generales. Considera al medio escolar como esencial en el éxito profesional posterior (Albert, Schreiber). No se plantea aquí el problema de los valores que transmite la escuela.

El enfoque interpersonal. Predomina aquí el estudio de la socialización, tomada en el sentido de adaptación al entorno. En esta perspectiva se inspiraron gran parte de las teorías funcionalistas o estructuralistas de R. Merton y T. Parssons: se centra en el problema de las normas y los valores; su objetivo principal es el estudio de los desequilibrios momentáneos introducidos por la evolución del sistema social en general, y del sistema de enseñanza en lo particular.

Se interesa sobre todo por el comportamiento de los actores sociales y por el sentido que dan a su comportamiento; se centra en el análisis de lo manifiesto y desconoce que las relaciones de comunicación se insertan siempre en relaciones de fuerza.

El enfoque macro sociológico y totalizador. De inspiración marxista, que insiste en la escuela como medio de legitimación y de conservación social para las clases dominantes.

Considera también a la educación como elemento de un sistema social, pero de un sistema tomado en un momento de la historia de la explotación del hombre por el hombre. Da a la lucha de clases un estatus de mecanismo fundamental, aún reconociendo la existencia de instancias intermedias que obscurecen, velan y aún invierten estas relaciones (Bourdieu y Passeron).

“Los métodos utilizados en los tipos tercero y cuarto, no difieren fundamentalmente, siendo sobre todo las perspectivas en las cuales ellos se insertan y las interpretaciones resultantes las que divergen. Esto no impide a los sociólogos transatlánticos encontrar ocasionalmente el hecho político en sus análisis, ni a los autores marxistas adquirir a veces un discurso funcionalista; pero es evidente, con todo, que la manera de plantear los problemas hace inconciliables a priori las respuestas que puedan dar los ‘expertos’ de estos últimos tipos.”²⁵

No sólo por lo anteriormente expuesto, sino por una serie de problemas cuyo tratamiento rebasa el alcance de este trabajo, consideramos a la sociología como una disciplina indispensable para el desarrollo curricular.

La psicología. De esta disciplina, cuyo objeto de estudio es la conducta humana, se extraen importantes datos para la construcción del sujeto. El hombre es el único ser que puede pensarse a sí mismo como objeto de estudio. Construye lenguajes simbólicos universales que le permiten planificar su acción y utilizar instrumentos y técnicas para explicar, controlar y modificar la naturaleza y transformar lo natural en social. El hombre atraviesa por contradicciones y conflictos que son el motor de su desarrollo.

²⁵ *Ibidem*, p. 35.

La psicología explica, desde la perspectiva del sujeto, el proceso de enseñanza-aprendizaje y las relaciones que los sujetos establecen entre sí. En estos problemas hay que considerar lo manifiesto y lo latente; sin embargo, las corrientes psicológicas de corte empirista y positivista niegan esta parte de estudio de la psicología por considerarla una mera especulación subjetiva.

En la educación influyen, como principales corrientes psicológicas, la de la disciplina mental, el conductismo, el cognoscitivismo y, en menor medida el psicoanálisis y la psicología genética. Los currículos tradicionales suelen fundamentarse, por lo que respecta al aspecto psicológico, en la teoría de la disciplina mental; los tecnocráticos, en el conductismo, y las visiones críticas del currículo se fundamentan frecuentemente en la psicología cognoscitivista, el psicoanálisis y la psicología genética.²⁶

La pedagogía. Estudia la educación en general, que se limita a los estrechos perímetros de la escuela, porque es una función social global, ya que es medio y fin para la transformación social. No es posible concebir un cambio social profundo sin proporcionar los medios de una educación apropiada para llevarlo a cabo. El currículo constituye un proyecto educativo y como tal es portador de contradicciones:

“La educación es una función social, es decir, una dimensión de la sociedad global que tiene como principal objeto preparar al hombre para desarrollar sus condiciones de existencia; en primer lugar para respetarlas, y luego para transformarlas, en el sentido de un progreso, si se descubren, adquieren o inventan sus posibilidades.”²⁷ “La educación es un proceso interminable de maduración personal humana y política.”²⁸

El primer aspecto que implica el diseño del currículo consiste en que éste no puede hacer abstracción del cambio social y de las repercusiones personales e institucionales a que da lugar. El proceso educativo debe ser considerado aquí desde una perspectiva más amplia que la ofrecida por la instrucción.

Las disciplinas particulares, consideradas aisladamente, no pueden dar cuenta del currículo, cuya construcción, como ya lo hemos señalado, es un trabajo interdisciplinario.

Como segundo aspecto podemos anotar la necesidad de que el diseño del currículo sea abordado como TRABAJO DE EQUIPO. Dada la complejidad de un trabajo en el que se inscriben diferentes disciplinas y que genera múltiples tareas de investigación, para una sola persona es imposible resolver tantos problemas.

La formación de este equipo de trabajo no es una tarea fácil. Con frecuencia se viven problemas que dificultan llevar a feliz término el trabajo emprendido y para evitarlos es necesario contar con los criterios que ayuden a formar un buen equipo. La experiencia debe considerarse como factor importante. Tanto los planes, como los programas de estudio, deben ser elaborados preferentemente por maestros que han tenido experiencia en el aula; que conocen a los alumnos y los problemas de aprendizaje más comunes entre éstos.

Para la elaboración de planes de estudio es conveniente analizar la organización escolar. Generalmente, la institución está organizada por departamentos, colegios, asociaciones, que reúnen a sus miembros, ya sea conforme a su respectivo campo de especialización (departamentos o academias), o a su situación en el sistema (colegios de profesores y asociaciones de alumnos). Esto

²⁶ Confrontar con “Corrientes psicológicas y curriculares” de R. Glazman *et. al.*, en *Foro Universitario*, núm. 44.

²⁷ J. Ardoino, *op. cit.*, p. 276.

²⁸ *Ibidem*, p. 35.

podría tomarse como un segundo criterio para buscar la debida representatividad en el equipo de trabajo.

Un tercer criterio sería el de la disponibilidad del tiempo. La mayor parte de las veces este tipo de trabajo se hace bajo presión de tiempo. Un profesor que sólo cuenta con tres horas semanales de trabajo institucional puede brindar solamente un apoyo escaso al desarrollo de la fundamentación del plan de estudios.

En síntesis, para formar un equipo de trabajo se debe tomar en cuenta la experiencia, la disponibilidad de tiempo y la representatividad.

El tercer aspecto del trabajo curricular es su CARÁCTER PARTICIPATIVO. No toda la institución puede participar en la reelaboración o evaluación del plan de estudios, pero es responsabilidad del equipo de trabajo organizar una serie de actividades que permitan una participación organizada. Estos eventos no sólo deben pensarse como cuestionarios o encuestas que se deban aplicar a los miembros de la comunidad, pues los talleres, los seminarios y ciclos de conferencias pueden ser elementos de gran valor para lograr una participación representativa.

Es importante organizar la participación, a fin de que exista una auténtica representatividad; pero ésta debe ser planificada, orgánica y racional, o sea corre el riesgo de caer en mero asambleísmo y en creer que no se puede trabajar participativamente en la elaboración del plan de estudios respectivo.

Un cuarto aspecto del trabajo curricular es su CARÁCTER SISTEMÁTICO. Ya se trate del diseño, instrumentación o evaluación de planes y programas de estudio, esta labor debe de contemplarse como un proceso sistemático, más no por eso lineal.

Debe partirse de la elaboración de un proyecto general donde se especifican los trabajos a realizar y los tiempos en que se cumplirán. Dado que “los procesos educativos reales son multicausales, sobredeterminados en la compleja red de la lucha de clases, el abordaje metodológico no puede ser unilateral ni responder a un enfoque único. Es necesario encararlo desde ángulos diversos y también usar diversos sistemas de interpretación”.²⁹

Este trabajo sistemático se puede iniciar con el listado de los diferentes aspectos a desarrollar, pero no consiste solamente en esto, ya que tal labor quedaría reducida a la mera catalogación de los problemas: Implica ordenar y tratar dentro de un marco teórico los diversos problemas, hasta llegar a la elaboración de los documentos que representan la fundamentación del plan de estudios, así como el plan de estudios propiamente dicho, y a los programas de las distintas unidades didácticas.

Un quinto aspecto es su CARÁCTER SOBREDETERMINADO. Los planes de estudio y los programas de una institución están influidos por las diferentes concepciones que sobre aprendizaje, enseñanza y finalidad educativa se dan dentro de aquélla, así como por las políticas estatales que rigen la educación y las tendencias tanto respecto a las disciplinas como al mercado de trabajo.

Hay por lo menos tres determinaciones importantes que hay que tomar en cuenta en el diseño, implantación y evaluación de los planes y programas de estudios, como lo muestra el siguiente cuadro:

²⁹ A. Puiggrós, *Investigación educativa y cuestiones epistemológicas de la pedagogía latinoamericana*, p. 19.

M A R C O

LEGAL

TEÓRICO DISCIPLINARIO

PEDAGÓGICO

El marco legal está representado por las normas que dan legitimidad al plan, como por ejemplo, la Ley General de Profesiones, la Ley Orgánica de la UNAM, el Reglamento General de Exámenes, etcétera.

El teórico disciplinario implica las perspectivas conceptuales desde las cuales se aborda la formación del profesionista, las limitaciones y exigencias, tanto teóricas como metodológicas y técnicas que se deben considerar en función de las prácticas profesionales.

El marco pedagógico implica la concepción que se tenga sobre educación y la finalidad de ésta; sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, relación contenido-método, relación docencia-investigación y sobre difusión.

Estos tres marcos están íntimamente relacionados; su explicitación constituye la fundamentación del plan. Llegar a esto requiere de un gran esfuerzo por parte del equipo de diseño, pero facilita el resto del trabajo y, sobre todo, permite llevar a cabo una evaluación permanente.

Los cinco aspectos señalados respecto del trabajo curricular no son los únicos, sino los más importantes para asegurar un trabajo de investigación adecuado.

3. ETAPAS DEL TRABAJO CURRICULAR

Como hemos señalado, currículo es un término que se refiere a qué y a cómo enseñar. Se emplea indistintamente al hablar de planes, programas y a la instrumentación de éstos. Sin pretender negar esta polisemia, en esta parte del trabajo vamos a hacer referencia exclusivamente al plan de estudio, al cual definimos como: "documento político y científico pedagógico, aunque en éste no se encuentre formal y claramente expresado que cumple la función de homogeneizar las condiciones de aprendizaje, de reglamentar la obtención de títulos, de orientar la elaboración y aplicación de programas instruccionales más específicos".³⁰

Hay dos cuestiones que nos parecen centrales en los planes de estudio: las fuentes y la metodología. Las fuentes son:

Las necesidades sociales, que generan las demandas de profesionistas, para resolver problemas concretos en la práctica social.

Las prácticas profesionales, o sea el papel determinado que se cumple dentro de la estructura de la división social del trabajo.

Las disciplinas implicadas, que dan cuenta de los conocimientos y métodos de trabajo.

Los alumnos, considerados como seres humanos en situación, pertenecen a una determinada cultura y clase social, o sea como una síntesis estructurada de naturaleza y sociedad.

³⁰ N. Rodríguez, *La modificación del plan de estudios en la educación superior*, p. 241.

Necesidades sociales, prácticas profesionales, disciplinas y alumnos son considerados como fuentes primarias. Fuentes secundarias lo son otros currículos similares al que se investiga y todos aquellos datos que redondean la visión de conjunto.

La metodología está referida a la necesidad de trabajar en el currículo como sobre un problema de investigación. Es decir, trabajar científicamente, ejerciendo una vigilancia epistemológica, en los términos que señala Bachelard: “un hecho mal interpretado es un obstáculo”.³¹ El cuidado metodológico nos ayuda a alejarnos de la opinión y a poder plantear problemas que deben llevarnos a nuevos problemas: “El hombre animado por el espíritu científico desea saber, pero es por lo pronto para interrogar mejor.”³²

El trabajo metodológico implica ir más allá de la observación y recolección de datos. Es necesario construir el currículo como objeto de conocimiento, donde la observación y la recolección de datos no son más que etapas de dicha construcción.

Plantearse problemas, elaborar marcos teóricos³³ y de referencia,³⁴ estrategias de abordaje, hipótesis y objetivos, recolectar datos, interpretar, concluir en informar, son procesos indispensables en el trabajo curricular que pretenda romper con el sentido común y la opinión. Y esta es la única forma de abrir nuevas perspectivas para esta área.

Trabajar con la información curricular exige de los docentes un desempeño como investigadores. En la práctica esto constituye un primer problema, ya que muchas veces la formación de los docentes ha descuidado ese aspecto, lo cual no constituye un obstáculo infranqueable si aceptamos que se aprende a investigar investigando, según Bourdieu.³⁵ Esto es algo que debe de contemplarse, para que el trabajo curricular no se reduzca a mero empirismo, rutina y formalidad.

Las etapas de diseño, instrumentación y evaluación deberían de estar en íntima relación, pero con frecuencia son vividas como aisladas. Esto se da con más frecuencia cuando no existe en la institución una infraestructura mínima de investigación educativa.

Los trabajos de investigación y sus modalidades varían, según la etapa del trabajo curricular que se desarrolla.

En la elaboración del plan de estudios, se concretan las finalidades y las experiencias de aprendizaje que se consideran necesarias para la formación del profesionista. Esta etapa puede variar según se trate de:

- a) Elaboración de un nuevo plan de estudios.**
- b) Reestructuración de un plan de estudios existente.**
- c) La instrumentación del plan de estudios.**
- d) La evaluación del plan de estudios.**

³¹ G. Bachelard, *La formación del espíritu científico*, p. 20.

³² *Ibidem*, p. 20.

³³ Por marco de referencia, adoptamos el criterio de Serrano Ysunza: “Conjunto de elementos conceptuales y empíricos con los que se define el contexto social y su relación con el contexto educativo.” *El diseño curricular en la concepción educativa por objetos de transformación*, p. 4.

³⁴ Bourdieu et. al., *El oficio del sociólogo*.

³⁵ E. Ruíz, *Reflexiones sobre la realidad del currículo*, p. 67.

a) **Elaboración de un nuevo plan de estudios.**

Se presentan cuatro situaciones básicas:

- Existe ya el trabajador empírico
- Existe una necesidad disciplinaria
- Existe un problema social definido
- Existe una oportunidad política

El antecedente de muchas profesiones es la necesidad de legitimar un ejercicio determinado, reivindicando así la acción de un grupo que actúa ya desarrollando un trabajo concreto en la comunidad. En este caso se estudian las características del trabajo y se escogen los conocimientos científicos y tecnológicos necesarios para poder llegar a un desempeño mejor, se determinan las exigencias legales para poder ejercer, se desarrolla e instrumenta el currículo. Tal es el caso, por ejemplo, del currículo para el trabajo social. Actualmente, para realizar un trabajo que antes era empírico, se exige cursar la carrera, que puede darse a distintos niveles: técnico o de licenciatura; y en la modalidad escolarizada o abierta.

En otras ocasiones, la evolución misma de las disciplinas obliga a pensar en nuevas carreras. Tomemos como ejemplo el caso de la bioquímica, que hasta hace poco tiempo era una materia dentro del currículo de medicina y que se convierte en una carrera independiente de ésta. Tal cosa sucede por dos razones básicas: la formalización de la disciplina y el desarrollo de las políticas nacionales de investigación.

En otros casos, existe un problema social agudo, por ejemplo la contaminación ambiental, y se llega a la conclusión de que los egresados de los currículos existentes no pueden abordarlo en forma integral sin que se cree un nuevo currículo interdisciplinario, que forme especialistas en el área de la contaminación.

Algunos planes de estudio surgen como producto de una oportunidad política, como lo es el caso de la Universidad Pedagógica. Existía en el país la Escuela Normal Superior, que cubría la formación de maestros para la enseñanza media; pero en vez de proponer nuevos planes o ampliar su nivel de cobertura, se crea una universidad con un planteamiento diferente.

Cuando surge un nuevo plan de estudios, es importante contar con estudios que justifiquen su creación, ya que muchas veces este hecho responde simplemente a presiones de los grupos de poder, por lo cual sus egresados no cuentan con una incorporación real en el mercado de trabajo, lo que recrudece el problema del desempleo de graduados.

b) **Reestructuración de un plan de estudios**

La finalidad, en este caso, está proyectada a mejorar la calidad de la educación impartida: “a través de la evaluación curricular y por las informaciones y resultados obtenidos, se posibilita la realización de los ajustes y adecuaciones pertinentes al plan curricular y con ello se asegura su permanencia y continuidad”.³⁶

Este proceso se inicia como respuesta a una necesidad sentida por la comunidad, cuando las contradicciones y conflictos internos, derivados de la instrumentación, hacen necesario revisar todo el plan de estudios para adecuarlo a las demandas de la práctica profesional, al avance disciplinario y los requerimientos teórico-pedagógicos.

³⁶ Aristi Miklos, *Organización social y curricular*, p. 44.

La reestructuración del plan puede surgir como resultado de una política académica institucional, por la presión de los alumnos, por la de un grupo de profesores o por estos tres factores simultáneamente. Es indispensable identificar como primera tarea.

Aunque la reestructuración de un plan de estudios debería ser contemplada como parte de una estrategia de evaluación permanente, propia del carácter que como proceso tiene el currículo, no siempre sucede así, pues en la práctica los planes de estudio quedan legitimados, y no se puede trabajar sobre ellos sin previa autorización de los órganos colegiados. En la educación superior, cursar un plan de estudios implica institucionalmente legitimar la obtención de un título o grado que permite desarrollar un trabajo socialmente productivo, que conlleva responsabilidades sociales. Esta es una de las razones básicas para legislar en torno al cambio del plan de estudios, ya que se exige que el plan vigente sirva cuando menos hasta la formación de una generación de egresados. La realidad nos demuestra (contra lo que sostienen los “cientificistas” de la educación) que en los planes de estudios para la educación superior no se puede hablar de “planes de estudio experimentales”.

Como criterio rector de la actividad académica institucional, el plan de estudios no cambia sin alterar la organización académica, por lo cual el mecanismo más viable para su revisión consiste en someterlo, previa su legitimación, a evaluaciones sistemáticas por parte de los diferentes sectores de la comunidad, para afinar lo más posible el modelo. La posibilidad de la evaluación permanente del plan de estudios se da a través de la modificación de los programas, lo cual actualiza los contenidos pero respeta el modelo básico del plan de estudios.

Por esto es de vital importancia conceder al diseño del plan de estudios todo el tiempo necesario, para que éste represente en forma real un trabajo científicamente fundamentado y no un producto elaborado al vapor, donde los supuestos ocupan lugar central en los criterios de decisión.

El currículo es, como se ha dicho, una forma social de organización del conocimiento, y al reestructurarlo, es necesario rescatar para él lo manifiesto, lo oculto y lo real, en toda su dimensión.

Esta etapa de reestructuración o elaboración de un nuevo plan de estudios concreta el modelo curricular que orientará el plan de estudios. Podemos hablar de planes de estudios organizados por materias aisladas, por áreas de conocimiento, por módulos, o bien “de tronco común” y con diversas opciones terminales. Estos modelos representan una síntesis epistemológica, ya que implican una concepción de lo que es ciencia, conocimiento y práctica. El modelo de plan de estudios refuerza la instrumentación didáctica: si aquél es atomista y fragmentario, la actividad pedagógica puede hacer bien poco para lograr la integración global del plan.

La relación conocimiento sociedad, escuela-sociedad, problemas sociales y currículo, se vincula en alguna forma a través del modelo de plan de estudios. Así, por ejemplo, el reconocimiento de la parcialización del conocimiento, en ámbitos cerrados y sin relación entre sí, llevó a la búsqueda de modelos con troncos comunes que pretenden romper con las pseudo especializaciones disciplinarias, para propiciar que se den eventos interdisciplinarios, lo cual implica una doble crítica: a la relatividad de los límites de las disciplinas y al riesgo de la sobre especialización prematura, la cual únicamente logra acentuar la ignorancia, estrechando la visión de la realidad y reduciéndola a parámetros inexistentes.

Tanto en la elaboración como en la reestructuración de un plan de estudios, es necesario redactar un documento que recoja la fundamentación del plan, donde se indique con claridad tanto la finalidad del currículo, como los principales problemas sociales que se han tomado en cuenta, el papel de la universidad y del universitario, así como los criterios teórico-pedagógicos que deben de tomarse en cuenta para la instrumentación didáctica. La elaboración de este documento rebasa en complejidad a la mera presentación de los objetivos generales del plan de estudios, y su correspondiente mapa curricular proporciona valiosos elementos para la aplicación y evaluación del

plan, así como lineamientos generales para diseñar las políticas de formación de profesores que se requieren para asegurar, o cuando menos, proponerse alcanzar la calidad académica.

c) La instrumentación del plan de estudios

La práctica pedagógica es indispensable para hacer realidad patente cualquier currículo. Es en ella donde se hacen evidentes las contradicciones, las lagunas y los aciertos del plan de estudios, para cuya aplicación es necesaria que los profesores conozcan la fundamentación del plan, a fin de ayudar a lograr la continuidad y coherencia del mismo.

La práctica pedagógica es una práctica social: es frecuente que esta práctica sea analizada desde un solo plano, el manifiesto. Pero uno de los elementos más importantes en la consideración del currículo oculto es precisamente la relación alumno maestro y conocimiento método. “Por esto es necesario que los docentes hagan un trabajo previo de análisis conceptual sobre la propuesta curricular en la que trabajan, análisis que no implica la aceptación a priori del esquema conceptual y la conclusión sobre la congruencia lógica de éste. El primer paso podría consistir en un nuevo conjunto de preguntas que nos permitan ver nuevas relaciones y sentidos ocultos, no explícitos en nuestra práctica curricular.”³⁷

Las preguntas de los profesores respecto a la orientación científico-ideológica del plan de estudios son un primer elemento para el análisis de la instrumentación pero figura en forma muy destacada la opinión de los estudiantes sobre los eventos académicos a que han estado sometidos, sobre las metodologías que se han aplicado, los aprendizajes logrados, etcétera.

d) La evaluación del plan de estudios

Cuando se trata de la reestructuración del currículo, como en todo proceso de investigación, la evaluación requiere de un proyecto en el que se articule lo teórico con lo metodológico; que se fijen líneas generales de acción y se señalen tiempo y quienes serán responsables de llevarla a cabo.

La evaluación puede ser interna o externa. La primera comprende:

ANÁLISIS DE	LA INTEGRACIÓN Y SECUENCIA DEL PLAN DE ESTUDIOS. EL PROGRAMA: SU ACTUALIZACIÓN Y SECUENCIA. LOS ÍNDICES DE DESERCIÓN, REPROBACIÓN Y APROVECHAMIENTO.
ACTUALIZACIÓN	DEL MARCO TEÓRICO – CONCEPTUAL DEL MARCO REFERENCIAL DE LOS PROBLEMAS (conocimiento no disciplinario).
OPINIÓN DE	LOS ALUMNOS. LOS DOCENTES.

³⁷ J. Ardoino, *op. cit.*, p. 288.

Visto así, el proceso es en sí mismo insuficiente. Pero en muchas instituciones, por falta de recursos humanos, solamente se puede partir de esto para modificar el plan de estudios vigente.

La evaluación externa implica tomar en cuenta la realidad misma, a través de, cuando menos:

- El análisis del mercado y su concreción en las prácticas y campos profesionales.
- La opinión de especialistas externos.
- El análisis comparativo con otros currículos de la misma área de especialidad.

La evaluación de un plan de estudios constituye, sin lugar a dudas, una etapa de intenso desarrollo institucional, tanto en lo político como en lo académico. Todo este trabajo puede verse desvirtuado si el docente, pilar básico de la enseñanza-aprendizaje, no hace suyo el proceso institucional, y la única forma de lograrlo es su participación en el trabajo curricular. Ardoino,³⁴ al referirse a la participación docente, dice algo que nos hace reflexionar acerca de todo el trabajo de evaluación: "El sabio, el enseñante, el educador, pueden hacerse policías en nombre de la política, la justicia y la verdad."

CONCLUSIONES

El trabajo sobre currículo representa una acción social importante, pues implica la organización de los conocimientos para su transmisión y la producción de otros, a partir de la experiencia educativa.

Para que el diseño, la instrumentación y la evaluación de un plan de estudios puedan coadyuvar al desarrollo de la calidad académica de las instituciones, es necesario fomentar una infraestructura de investigación educativa que permita la participación del profesor, en el diseño, instrumentación y evaluación de planes y programas de estudio.

Para la realización eficaz de este proceso es importante la consideración de lo manifiesto, lo real y lo oculto, a fin de que el currículo se pueda apreciar en toda su magnitud. Debe ser vivido como tal proceso y por lo tanto en un movimiento dialéctico permanente, en el cual se dan conflictos y contradicciones.

El plan de estudios no es meramente un documento técnico; implica una respuesta política, ideológica y científica a las demandas sociales de formación de profesionistas. Un plan de estudios innovador no asegura una alta calidad académica si no se desarrollan programas de formación docente que hagan realidad lo plasmado en el currículo. En el diseño, instrumentación y evaluación de un plan de estudios, los trabajos tienen una estrecha relación entre sí y no deben ser considerados ni mecánica, ni linealmente, sino abordados en estrecha relación dinámica con la sociedad.

Si bien es cierto que en nuestro país el trabajo de investigación sobre el currículo se ha visto fortalecido en la última década, es necesario insistir en la necesidad de abordarlo como un trabajo científico, en la perspectiva de un objeto de investigación permanente, en todas las instituciones educativas.

³⁴ Bourdieu *et. al.*, *El oficio del sociólogo*.

BIBLIOGRAFÍA

- “Acuerdos de creación del C. C. H.”, en la *Gaceta UNAM-CCH Naucalpan*, UNAM, 1977.
- APPLE, Michael, *Ideology and Currículo*, Routledge-Keagan Paul, 1979.
- ARDOINO, J., *Perspectiva política de la educación*. Madrid, Narcea S. A. De Ediciones, 1980.
- ARCINIEGAS, R., “Sobre el currículum oculto”, en la revista *Planiuc*, núm. 2, Año 1, Universidad de Carabobo, Venezuela, 1977.
- ARENAS, V. et al., “El sistema modular y la enseñanza de la M. V. Z.”, *Cuadernos de Formación de Profesores*, División de Ciencias Biológicas y de la Salud, UAM Xochimilco, 1981.
- ARISTI, P., y Miklos, M., “Organización social y curricular”, en *Foro Universitario*, núm. 8, STUNAM, julio 1981.
- BLEGER, J., *Psicología del ser humano. Psicología de la conducta*. Buenos Aires, Edit. Piados, 1977.
- BOHOSLAVSKY, R., “Psicopatología del vínculo profesor-alumno. El profesor como agente socializante”, en *Problemas de psicología educacional. Revista de Ciencias de la Educación*. Buenos Aires, Editorial Axis, 1975.
- BORDIEU et al., *El oficio del sociólogo*. México, Siglo XXI Editores, 1978.
- Cuadernos de Educación*, núm. 102, “Criterios para el análisis del diseño curricular”. Caracas, 1983.
- EVERDIUM, J. et al., “Proposiciones para la enseñanza de las ciencias”, *Cuadernos de Educación*, núm. 36037, junio-agosto, Caracas, 1976.
- GALÁN, I. y Marín D., “Marco teórico para el estudio del rendimiento escolar. Evaluación del currículo” en *Perfiles Educativos*, núm. 27-28, enero-junio 1986.
- GLAZMAN, R., “Corrientes psicológicas y currículum”, en *Foro Universitario*, núm. 44, STUNAM, 1984.
- - - “Panorámica sobre la investigación en desarrollo curricular”, en *Congreso Nacional de Investigación Educativa. Documentos base*, vol. 1, México, 1976.
- GORTARI, E., *Lógica general*. México, Edit. Grijalvo, 1972.
- GRAS, A., *Sociología de la educación* Madrid, Narcea, S. A. De Ediciones, 1976.
- GUEVARA, G., *El diseño curricular*. México, UAM Xochimilco, División de Ciencias Biológicas y de la Salud, 1976. (Documento).
- JONSON, M., “La teoría del currículo. (Definiciones y modelos)”, en *Perfiles Educativos*, núm. 2, CISE-UNAM, 1982.
- KURI, A., *Elementos para una crítica a la tecnología educativa*, presentado e el simposio Alternativas Universitarias, UAM Azcapotzalco, 1980. (Documento).
- LATAPÍ, P., *Análisis de un sexenio de la educación en México*. México, Ed. Nueva Imagen, 1980.
- LEVIT, M. (editor), *Currículo-University of Illinois Press*. Chicago, URBANA, 1971.
- LUCARELLI, E., *La comunidad y la institución educativa como fuente del currículo. Una metodología para la programación de universidades didácticas*. ICASE., Universidad de Panamá, 1977.
- PANSZA, M. Et. al., *Fundamentación didáctica*, vol. 1. México, Editorial Guernica, 1986.
- - - *Apuntes para una didáctica crítica en el sistema modular*. Ponencia presentada en el Encuentro sobre Diseño Curricular.

ENEP-Zaragoza, UNAM. 1983.

--- "Enseñanza Modular" en *Perfiles Educativos*, núm. 11, enero-marzo, 1981.

PÉREZ JUÁREZ, C., "Reflexiones críticas en torno a la docencia", en *Perfiles Educativos*, núm. 29-30, julio-dic., 1985.

PIAGET, J. Y Mackensie, P., *Tendencias en la investigación en ciencias sociales*. Madrid, Alianza Editorial-UNESCO, 1976.

PUIGGRÓS, A., "Investigación alternativa y cuestiones epistemológicas en la pedagogía latinoamericana", en *Revista de la Investigación Educativa*, año III, núm. 4. Instituto Superior de Ciencias de la Educación, Toluca, México.

RODRÍGUEZ, N., "La modificación de planes de estudio en la educación superior", en revista *Planuic*, año 4, núm. 7, enero-junio, 1985. Universidad de Carabobo, Venezuela.

RUÍZ, L. E., "Reflexiones sobre la realidad del currículo", en *Perfiles Educativos*, núm. 29-30, julio-dic., 1985.

SERRANO, R. Y M. Ysunza, *El diseño curricular en la concepción educativa por objetos de transformación*. Trabajo presentado en Encuentro sobre Diseño curricular, ENEP-Aragón, 1982. (Documento).

SERRANO, R. "El objeto de transformación y la educación", *Cuaderno de Formación de Profesores*, núm. 5, División Ciencias Biológicas y de la Salud, UAM Xochimilco, 1982.

SELLTIZ, C., *et. al.*, *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid, Edit. Rialp, S. A., 1968.

TABA, H., *Elaboración del currículo*. Buenos Aires, Edit. Troquel, 1974.

VELAZCO, R. *et. cl.*, "Notas acerca del diseño curricular. La definición de fases y el diseño modular", *Cuadernos de Formación de Profesores*, núm. 6. División de Ciencias Biológicas y de la Salud, UAM Xochimilco, 1982.