

Capítulo 2: Las fuentes del currículum

Objetivos Particulares

- Comprender que el estudio de las fuentes del currículum proporciona las bases para responder ciertas preguntas básicas que surgen durante el diseño y desarrollo del currículum: ¿qué enseñar-aprender?, ¿cuándo enseñar-aprender?, ¿cómo enseñar-aprender?, ¿qué, cuándo y cómo evaluar los aprendizajes?
- Fundamentar el currículum en las siguientes fuentes: sociocultural, psicopedagógica y epistemológica-profesional.
- Desarrollar procesos de pensamiento que permitan establecer relaciones entre todas las fuentes del currículum.
- Valorar la utilidad de aplicar las fuentes curriculares al análisis de planes de estudios conocidos y/o vividos por los estudiosos del currículum.

Temario

Las fuentes del currículum
Fuentes del currículum

Fuente sociocultural
Prospectiva de la educación:
hacia el siglo XXI
Fuente psicopedagógica
El aspecto psicológico
El aspecto pedagógico
Fuente epistemológica-profesional
El aspecto epistemológico
Clasificación de contenidos
El aspecto profesional

Capítulo 2: Las fuentes del currículum

Preliminares sobre el contenido del capítulo

Las ideas desarrolladas en el capítulo anterior permitieron captar la diversidad de posiciones respecto al currículum. Es lógico que exista tal diversidad puesto que abordar el currículum supone acercarse a la educación y sus fines, a los aprendices y enseñantes, a los contenidos culturales y las necesidades sociales, políticas y éticas.

Las diferentes teorías curriculares se debaten, pues, en el intento de articular posiciones con respecto a los requerimientos de la cultura y la sociedad y la selección de los contenidos valiosos y necesarios, y con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje adecuados, a fin de alcanzar las intenciones formativas propuestas.

Lo anterior ha llevado, por parte de los estudiosos del tema, a elaborar un conjunto de fundamentos, también llamados fuentes del currículum, que constituyen posiciones de índole sociocultural, epistemológica-profesional y psicopedagógica, a través de las cuales se pretende derivar principios que orienten tanto el diseño curricular como su desarrollo y evaluación. Dichas posiciones, resultantes de la particular visión de dichos fundamentos que tienen los diseñadores, permiten responder a las preguntas que se hacen los estudiosos del campo del currículum (Tyler, Coll y Taba, entre otros), las cuales presentamos en la figura 2.1:

¿Por qué y para qué enseñar aprender?

La respuesta a esta pregunta posibilita la formulación de las macrofinalidades o propósitos generales que encabezan un proyecto curricular y orientan su desarrollo.

¿Qué enseñar-aprender?

Esta interrogante se contesta a través de la selección y organización de aquellos contenidos (conceptos, teorías, principios, datos, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, herramientas, y actitudes y valores) considerados cultural y socialmente válidos y necesarios.

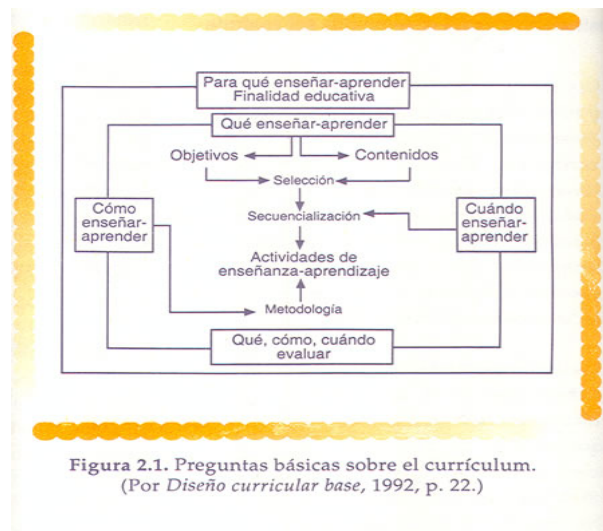
¿Cuándo enseñar-aprender?

En este apartado se trabajan aquellos aspectos vinculados a jerarquizar y secuenciar los objetivos y contenidos curriculares.

¿Cómo enseñar-aprender?

Responder esta pregunta supone elaborar un planteamiento psicodidáctico sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en áreas específicas del conocimiento adecuadas a los momentos particulares del aprendiz (niño, adolescente o adulto), por lo que, dicha pregunta se aplica a la selección, organización y secuencia tanto de las actividades de aprendizaje como de las estrategias de enseñanza.

Capítulo 2: Las fuentes del currículum

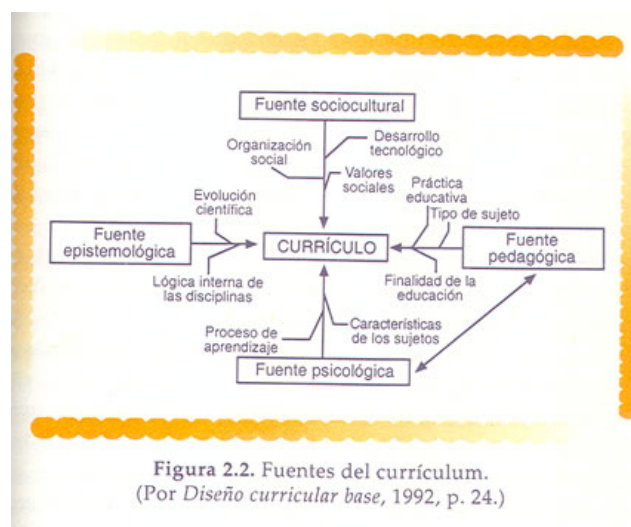


¿Qué, cuándo y cómo evaluar?

La respuesta a esta pregunta requiere vincular la evaluación a los fines y los contenidos, y a la metodología de enseñanza aprendizaje.

Las fuentes del currículum

Cada una de las preguntas formuladas en el apartado anterior supone un conjunto de problemas complejos que deberán ser resueltos por los diseñadores del currículum, quienes tendrán que acudir a las diversas fuentes de éste (ver figura 2.2.). Las fuentes del currículum, como ya se ha visto, le sirven al diseñador para articular posiciones sobre tres aspectos ineludibles de la realidad educativa: la sociedad y la cultura -fuente sociocultural-; la enseñanza y el aprendizaje -fuente psicopedagógica-; y el conocimiento, la especialización y el trabajo -fuente epistemológica-profesional-. De acuerdo con lo anterior, es posible inferir la importancia que tienen dichas fuentes como "nutrientes" de la tarea alrededor del currículum, es decir, de los diseñadores, de los administradores y del cuerpo docente.



Fuente socio-cultural

Casarini, M.(1997). *Teoría y diseño curricular*. México.:Trillas. (pp. 37-75).
Reproducido con fines educativos y de investigación.

Capítulo 2: Las fuentes del currículum

En la fuente sociocultural se analizan los requerimientos sociales y culturales que el medio formula a la escuela. Esta última es la institución social específicamente encargada de alcanzar las finalidades educativas, aun cuando existen otras instituciones que también cumplen con la función de educar. Aquellas demandas sociales y culturales hechas a la escuela son el conjunto de conocimientos, valores, actitudes, procedimientos y destrezas que contribuyen a la socialización del alumno dentro de las pautas culturales de una comunidad. Desde esta perspectiva la escuela asume las intenciones educativas de una sociedad para un determinado momento de su desarrollo, y por consiguiente, el currículum se convierte en la instancia mediadora entre institución y sociedad para el logro de aquellos propósitos.

Sin embargo, esta función de la escuela -y del currículum- no es sencilla; por lo menos en este siglo ha sido sometida a fuertes debates y controversias: ¿La escuela es reproductora de un sistema social, económico, político? Si esto es así, ¿qué trasmite la educación?

Aquí aparece su carácter conservador, pues junto a la comunicación de conocimientos, habilidades y técnicas, también trasmite los valores e ideologías representativas de los sectores dominantes, sectores que hegemonizan aspectos importantes de la vida política, económica, cultural y moral, a través de su particular concepción de la realidad.

Por otra parte, cabe preguntarse si mediante la educación se crean y recrean nuevos significados culturales favoreciendo alguna función crítica de la educación. Esta es una interrogante polémica que ha merecido muchos debates a lo largo del siglo. Efectivamente, el proceso formativo puede llegar a despertar en los educandos un sentido crítico ante las actitudes y relaciones sociales dominantes, de modo tal que lleguen a analizar y enjuiciar ciertos valores establecidos. Asimismo, la formación e información recibida en las diversas áreas del conocimiento no provoca sólo la reproducción de ciertos contenidos, sino también la recreación de significados y la creación de otros, estimulando, bajo ciertas condiciones, la creatividad e innovación de los alumnos. Como señala Stenhouse (1987, p. 124):

Pareciera asumirse que somos libres y que existe la amenaza de que la educación nos vaya a encadenar. Pero, de hecho, nuestra libertad es limitada, con arreglo a niveles tan próximos de lo absoluto como podemos concebirlas, los hombres son relativamente predecibles, limitados y creativos. Misión de la educación es convertirlos en más libres y más creativos. La educación refuerza la libertad del hombre introduciéndole en el conocimiento de su cultura como sistema.

Pero hay que señalar que existe una tensión permanente entre los factores de conservación y los de cambio presentes en todo proyecto educativo, y aunque la escuela es dependiente del sistema social se dan, recíprocamente, influencias de peso de la escuela respecto al medio. Por lo mismo, como señala Pérez Gómez (1992, p. 18):

Casarini, M.(1997). *Teoría y diseño curricular*. México.:Trillas. (pp. 37-75).
Reproducido con fines educativos y de investigación.

Capítulo 2: Las fuentes del currículum

El proceso de socialización de las nuevas generaciones ni es tan simple ni puede ser caracterizado de modo lineal o mecánico, ni en la sociedad ni en la escuela. La tendencia conservadora lógica en toda comunidad social a reproducir los comportamientos, valores, ideas, instituciones y relaciones que se han manifestado vitales para la propia existencia del grupo humano, choca inevitablemente con la tendencia, también lógica, a modificar los caracteres de dicha formación social que se muestran especialmente desfavorables para algunos de los individuos o grupos que componen el complejo y conflictivo tejido social. El delicado equilibrio de la convivencia en la sociedad que conocimos a lo largo de la historia requiere tanto la conservación como el cambio y lo mismo ocurre con el frágil equilibrio de la estructura social de la escuela como complejo grupo humano, así como con las relaciones entre ésta y las demás instancias primarias de la sociedad

Estos aspectos contrastantes y muchas veces contradictorios tanto entre tendencias, fuerzas y sectores presentes hacia el interior de la escuela, así como en la relación de ésta con el entorno, se reflejan de manera explícita e implícita en el proyecto curricular, en las distintas dimensiones del currículum (formal, real u oculto). Por ejemplo, la posición que asuma una institución respecto a las necesidades sociales impregnará en gran medida los perfiles profesionales correspondientes a las carreras que imparte y también se proyectará en los contenidos considerados valiosos como componentes de una particular concepción del mundo.

Perspectivas de la educación hacia el siglo XXI

La problemática escolar sometida a análisis en este punto de la prospectiva educativa adquiere especial interés para los contemporáneos dada la proximidad con el siglo XXI: ¿Qué papel se espera de la escuela en este fin de milenio? ¿Qué es deseable que la escuela conserve y qué es deseable que cambie? ¿Es posible formular una prospectiva de la educación y del currículum para el año 2000?

Se sabe que todo proyecto curricular requiere de una prospectiva, "un ver de lejos y a lo lejos", pero no estamos seguros de cuál puede ser la prospectiva -y perspectiva- más adecuada de un currículum para una época como la nuestra, urgida de cambios. No obstante, tal necesidad de cambios no puede convertirse en un eslogan donde pareciera por momentos que se privilegia el cambio por el cambio mismo. A continuación reproducimos una cita presentada por la UNESCO (1990, p. 26), que refleja la problemática que se está analizando:

La innovación, la creación, el ocio, el deporte y en general, la formación para la edificación de una vida feliz y para el desarrollo de una identidad personal equilibrada, corren el peligro de ser sacrificados. Convendrá, en los próximos años, tratar de mantener, entre los contenidos aquéllos que son útiles y necesarios para la adquisición del conocimiento, los que mejor preparen para vivir en un mundo caracterizado por la evolución de

Capítulo 2: Las fuentes del currículum

las técnicas, el desarrollo de la información y de los medios de comunicación. De un modo general, los contenidos susceptibles de desarrollar la capacidad de anticipar e innovar, cualidades esenciales para sobrevivir en un mundo todavía desconocido y que para hacerlo más humano, deberían tener la prioridad.

Según la UNESCO, los estudios realizados por diversas organizaciones mundiales concuerdan en que la prospectiva defina apoyar un cambio de las estructuras, de las mentalidades y de los comportamientos para asegurar la supervivencia de la humanidad. Dichos estudios también están de acuerdo en que el problema de la educación es un problema global que depende del conjunto de las opciones fundamentales que lleva a cabo una sociedad, sobre todo en materia socioeconómica y político-ideológica. Respecto a esto último, los estudiosos explican que la calidad de la educación, en el futuro, depende de la democratización ya que dicha educación está estrechamente vinculada a la apertura de la sociedad. Algunos de los estudios mencionados afirman que esta apertura de la educación supone, en el aspecto cuantitativo, asegurar el acceso a la escuela y la permanencia en ella; y en el aspecto cualitativo, atender tanto los factores de contenido de la educación y la estructura pedagógica de las áreas curriculares, como la formación de profesores (Rama y Tedesco, 1991).

Se sostiene, siguiendo con el documento de la UNESCO, que la prospectiva debe tomar en cuenta un conjunto de actitudes y valores al elaborar los contenidos; valores y actitudes que, como en dicho documento se señala, formen "*parte de la moral humana en lo que tiene de más general*", entre los cuales se encuentran (UNESCO, 1990, pp. 26-27):

- el sentimiento de solidaridad y justicia;
- el respeto a los demás;
- el sentido de responsabilidad; - la estima del trabajo humano y sus frutos;
- la actitudes y valores concernientes a los derechos humanos fundamentales;
- la defensa de la paz;
- la conservación del entorno;
- la identidad y dignidad culturales de los pueblos;
- otros valores sociales, éticos y morales llamados a suscitar entre los jóvenes una visión amplia del mundo.

Respecto al maestro y la prospectiva, la UNESCO (1990, pp. 28-29) señala que es deseable tomar en cuenta las siguientes recomendaciones:

- ponerse al corriente de la renovación de las disciplinas básicas;
- iniciarse, a veces, en disciplina, nuevas (informática, tecnología general);
- asimilar una nueva pedagogía basada en la interdisciplinariedad;
- seguir las informaciones de los medios de comunicación de masa, con el fin de poder dialogar con sus alumnos, frecuentemente impregnados de ellas;
- preparar a los alumnos para la selección y utilización crítica de la información;

Capítulo 2: Las fuentes del currículum

- iniciarse en los problemas del trabajo y de la vida económica, en la pedagogía de adultos con vistas a tomar parte de la educación

En lo que respecta a la reforma de los contenidos curriculares y la prospectiva se sostiene que estos deberán ser:

a) Pertinentes: en relación con las necesidades de la colectividad nacional y las exigencias de la comunidad internacional.

b) Consecuentes: mejor articulados y equilibrados entre sí a partir de una interdisciplinariedad basada en:

- Los progresos en la ciencia.
- Exigencias del mundo del trabajo.
- La vida sociopolítica.

c) Adaptables: a los cambios del mundo del futuro.

Sobre los contenidos se afirma que el enfoque transdisciplinario posibilita un mayor acercamiento entre las ciencias exactas, las naturales y las sociales. Dentro de esta línea de pensamiento es interesante analizar la reflexión que realizó Davenport (1979, pp. 117-118) sobre la integración de las ciencias y las humanidades y el impacto de ambas en el currículum:

Si vamos en pos de un ideal y nos contentamos con la óptima mejora posible bajo las circunstancias locales, e incluso si nos quedamos un tanto cortos, nuestros desvelos no habrán sido en vano. Un futuro "currículum" en 'escuelas de ingeniería o institutos de tecnología, o centros de ciencia e ingeniería, debería dedicar de un cuarto a un tercio de las horas lectivas a las humanidades y a las ciencias sociales.

Por lo anterior, desde el punto de vista del currículo sería deseable:

- Asegurar la formación general con hincapié en la unidad de las ciencias.
- Especialización por completar a lo largo de la carrera.
- Especialización posterior correspondiente a las variaciones particulares del empleo.

Acerca del currículum y las modificaciones de las estructuras del conocimiento científico moderno, Oleg K. Drier (1990) hace las siguientes observaciones:

- Las partes de la ciencia se diferencian cada vez más.
- Existe la posibilidad de integración de los conocimientos científicos y multiplicación de los vínculos entre ellos.

Capítulo 2: Las fuentes del currículum

Lo anterior significa, por una parte, la tendencia a una mayor especialización, es decir, a una proliferación de disciplinas y subdisciplinas: "saber más sobre pocas cosas"; pero por otro lado, existe una tendencia a un enfoque global, a poner el énfasis en el enfoque holístico, transdisciplinario, sistemático y sintético en la resolución de problemas y la investigación fundamental: "aprehensión global".

La contradicción anterior, ¿cómo se proyecta en el currículo del futuro y la enseñanza? Veamos:

El currículum no absorbe rápidamente el proceso de diferenciación científico, así que no crea las condiciones necesarias para la asimilación de conceptos sintéticos que favorezcan el aprendizaje del alumno. Por ello, la diferenciación de las materias curriculares tiene atraso en relación con lo que ocurre en las diversas áreas de la ciencia, y a nivel de la enseñanza no se dispone, por ahora, de medios eficaces para unificar el saber. Se sugiere que el currículum y la enseñanza planteen problemas particulares que abarquen a su vez un conjunto de materias, más que centrarse en materias particulares.

Lo anterior permite puntualizar algunas recomendaciones respecto a cuáles deben ser las prioridades de la enseñanza en relación con el aprendizaje de los alumnos:

1. Adquirir mecanismos y métodos que permitan el descubrimiento, selección y utilización de conocimientos nuevos
2. Comprender e interpretar los hechos y, fenómenos en su integridad, lo cual podría facilitar una aproximación interdisciplinaria orientada hacia la solución de problemas. Por ello, más que acumular conocimientos se pretende que los alumnos adquieran estrategias y procedimientos a través de los cuales descubran, seleccionen, elaboren y utilicen nuevos conocimientos.

Las reflexiones anteriores sobre la prospectiva educativa nos plantean una cuestión crucial: ¿Cuál es la visión y el estatus de la enseñanza y cuál es el del aprendizaje en ese "contexto de futuro", es decir, ¿cómo abordar desde el aspecto psicopedagógico el quehacer de los maestros y de los estudiantes en las instituciones educativas?

Fuente psicopedagógica

La fuente psicopedagógica tiene particular peso, pues es inimaginable el currículum pormenorizado sin la presencia de la enseñanza y el aprendizaje, de modo que analizar el papel de los alumnos y los maestros se convierte en un tema obvio: es fácil admitir esta idea. Sin embargo, el asunto no es simple y presupone interrogantes de peso entre las cuales anotamos, a manera de muestra, las siguientes: ¿Qué principios sobre la enseñanza y el aprendizaje hay que considerar a la hora de diseñar un currículum? ¿Las características de las culturas modernas determinan cambios tanto en el perfil de la enseñanza

Capítulo 2: Las fuentes del currículum

como en el aprendizaje? ¿Qué tanta distancia guardan la enseñanza y el aprendizaje, entre sí? ¿Cómo concibe y define el maestro las situaciones de aprendizaje para los alumnos? ¿Cómo se define la autonomía -cognitiva y emocional-del alumno en su proceso de aprendizaje? A continuación se analizan los dos aspectos que se consideran en esta fuente.

El aspecto psicológico

El aspecto psicológico se relaciona con los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos. La comprensión del proceso evolutivo presente en las distintas etapas del desarrollo humano, a nivel físico, emocional y cognitivo, constituye una pieza fundamental para responder a preguntas clave sobre el aprendizaje de los alumnos al diseñar un currículum: ¿Qué se aprende de acuerdo con los procesos de desarrollo y aprendizaje?, ¿cómo se aprende?, ¿cuándo hacerlo? Estas preguntas justifican el porqué de la existencia de una gran cantidad de teorías psicológicas que pretenden explicar desde diversos marcos teóricos la génesis y el proceso de los aprendizajes humanos.

Considerarnos que el aprendizaje es un proceso mediante el cual se adquieren conocimientos, sentimientos, actitudes, valores y habilidades, a través de los cuales incorporamos nuevas maneras de pensar, de sentir, y de abordar situaciones del mundo interno y de la relación con los otros, así como con la realidad en general. Al aprender, se modifican, reestructuran y refuerzan un conjunto variado de comportamientos del individuo, tanto observables como interiorizados, tanto externos como internos. Este proceso de adquisición supone ciertos niveles de actuación mental y/o afectiva del sujeto sobre aquello que pretende adquirir. Además, la afectividad y la inteligencia son ingredientes vitales de dichos procesos de aprendizaje, pues el que aprende experimenta sentimientos y pensamientos sobre aquello que está aprendiendo.

Como se desprende de la definición anotada, el aprendizaje humano es muy variado, y por lo mismo es deseable propiciar en el alumno de nivel medio-superior y superior la incorporación de conocimientos científicos, humanísticos, técnicos y artísticos, y favorecer la apropiación y entrenamiento de estrategias cognitivas, habilidades del pensamiento, destrezas profesionales, actitudes y juicios valorativos. Esto significa que es erróneo y estrecho dirigir a los alumnos hacia adquisiciones unilaterales, y además, determina que la tarea de construir un currículum se convierta en todo un reto.

Si se acepta lo antes mencionado y sumamos las reflexiones sobre cultura hechas en la fuente anterior, estaremos en condiciones de comprender que es necesario vincular las demandas socioculturales a las demandas psicológicas a la hora de tomar decisiones sobre un nuevo diseño curricular o cuando es preciso rediseñar un currículum vigente. Las demandas socioculturales determinan, de hecho, el currículum: sin este aspecto, el factor psicológico queda sin contexto, flotando en un vacío social y cultural, y se corre el riesgo de caer en una interpretación simplista del desarrollo cognitivo y emocional del ser humano. Como se puede apreciar, es prudente, dada la variabilidad de los

Capítulo 2: Las fuentes del currículum

aprendizajes humanos, evitar una simplificación excesiva del aspecto psicológico; tanto el currículum como la enseñanza requieren de una(s) teoría(s) del aprendizaje que integre(n) diversas clases de aprendizaje evitando los reduccionismos.

Las ideas desarrolladas con anterioridad permiten asumir una posición más amplia y funcional sobre tipos o clases de aprendizaje (de conceptos, de valores, de procedimientos, de destrezas, etc.), puesto que en ellos pueden tener lugar diferentes procesos; se necesita, por ende, crear condiciones diversificadas de aprendizaje y aceptar que los productos de esos aprendizajes también variarán.

La diversidad de los aprendizajes está muy vinculada a la variedad de los contenidos educativos. Éstos se configuran como tales, porque son el resultado de un conjunto de saberes social e históricamente desarrollados y acumulados por las distintas culturas. Los hombres producen cultura -ideas, teorías, herramientas, instrumentos y creencias que se convierten a su vez en contenidos escolares en los proyectos curriculares. Más adelante (fuente epistemológica) se hará referencia a las clasificaciones de los contenidos de acuerdo con su naturaleza.

Cada teoría del aprendizaje, apoyada por alguna escuela o corriente de pensamiento, pone énfasis en algunos tipos de aprendizaje. Esto repercute de modo especial en los diseñadores curriculares, pues se corre el riesgo de adoptar unilateralmente alguna teoría que da respuesta a ciertos requerimientos de aprendizaje en un currículum, pero ignora otro*, empobreciendo de esta manera el diseño curricular y, por ende, su práctica. Por ello se sostiene que, tanto desde la perspectiva del currículum como de la didáctica, se necesita un cuerpo de conocimientos sobre los procesos de aprendizaje que cumpla dos condiciones:

Abarcar, en forma integral y con un enfoque holístico, los distintos tipos y procesos de aprendizajes.

Demostrar su relación con la realidad, explicando no sólo hechos aislados de aprendizaje producidos en el laboratorio, sino también la complejidad de los fenómenos que emergen y se desarrollan de manera concreta en el aula.

A continuación se presenta una lista, siguiendo a Pérez Gómez, de las teorías más relevantes, así como de sus principales representantes:

1. Las teorías asociacionistas, de condicionamiento, de estímulo-respuesta, dentro de las cuales se distinguen dos corrientes: a) Condicionamiento clásico: Pavlov, Watson, Guthrie. b) Condicionamiento instrumental u operante: Elull, Thorndike, Skinner.
2. Las teorías mediacionales, dentro de las cuales pueden clasificarse múltiples corrientes con importantes matices diferenciados: a) Aprendizaje social, condicionamiento por imitación de modelos: Bandura, Lorenz, Tumbergen, Rosenthal.

Casarini, M.(1997). *Teoría y diseño curricular*. México.:Trillas. (pp. 37-75).
Reproducido con fines educativos y de investigación.

Capítulo 2: Las fuentes del currículum

b) Teorías cognitivas, dentro de las cuales se distinguen varias corrientes.
Teoría de la Gestalt y Psicología fenomenológica: Kofka, Kóhler, Whertheimer, Maslow, Rogers.
Psicología genéticocognitiva: Piaget, Brunner, Ausubel, Inhelder. Psicología genéticodialéctica: Vigotsky, Lucia, Leontiev, Rubinstein, Wallon.
La teoría del procesamiento de la información: Gagné, Newell, Simón, Mager, Pascual Leone.

De la anterior lista de teorías y corrientes, nos interesan de manera especial las teorías mediacionales. Se denominan así, porque a diferencia de otras, éstas subrayan la importancia de los procesos cognitivos propios de cada individuo, de la estructura cognitiva de éstos para abordar el aprendizaje, y de la manera de procesar y organizar la información. Entre algunos autores y corrientes citados en la posición mediacional podemos observar grandes divergencias; sin embargo, el centrarse en los procesos cognitivos de los aprendices permea dichas divergencias, lo cual determina el papel mediacional de estos procesos, situados entre los planes y acuerdos de los maestros y los resultados probables del aprendizaje de los alumnos.

A partir de dichos procesos cognitivos el alumno se convierte en mediador, pues "tamiza" mensajes, valores, ideas, propósitos, etc., en función de su perfil cognitivo y emocional, su historia personal, sus aprendizajes previos, etc. Es obvio que de todos modos esta mediación psicológica está altamente influenciada por otros factores, como los sociales y culturales, entre otros, que definen las mediaciones individuales (intelecto, familia, clase social, factor generacional, periodo político-social específico, etc.).

El "diseño educativo" que se desprende del análisis de las teorías mediacionales destaca cada vez más la necesidad de contar con modelos de enseñanza (fuente pedagógica) que incorporen tanto en sus fundamentos como en sus diseños los procesos de aprendizaje, las estrategias cognitivas para procesar la información y resolver problemas, los procedimientos que estimulan la autonomía (de individuos y grupos), así como la transferencia de estos procesos en la resolución de las tareas escolares. Hay que tener cuidado de no interpretar las reflexiones anteriores desde un reduccionismo psicológico, ya que llevaría a tratar de derivar cualquier prescripción curricular y pedagógica, de las teorías psicológicas. Por otra parte, una aclaración pertinente es considerar que dentro de las teorías mediacionales se le da -o puede dársele- un lugar diferente a la enseñanza; por ejemplo, hay diferencia entre autores tales como Piaget, Ausubel, Bruner y Vigotsky respecto a los pesos otorgados al desarrollo interno del sujeto, a los aprendizajes dirigidos o por descubrimiento, y a la enseñanza como algo fundamental precisamente por estimular dichos aprendizajes. Además, como señala Pérez Gómez (1985, p. 125) a propósito del paradigma ecológico, se puede perder de vista la influencia de ciertas variables contextuales (o interpretarlas solamente a partir de su presencia en la mente del aprendiz):

Capítulo 2: Las fuentes del currículum

En la institución escolar, y en la vida del aula, el profesor y el alumno son, efectivamente, procesadores activos de información y elaboradores de comportamientos, pero no como individuos aislados, sino como miembros de una institución cuya intencionalidad y organización crea un clima de intercambio y genera roles o patrones de comportamiento individual, grupal y colectivo. Las actividades cognitivas y afectivas que desarrollan profesores y alumnos en el intercambio académico no pueden ser entendidas a menos que se interpreten inmersos en los conflictos de grupo de clase como sistema social (Getzel and Telen, 1975).

El aspecto pedagógico

El aspecto pedagógico integra tanto la conceptualización de la enseñanza a nivel teórico y de la investigación sobre ésta, como el conocimiento experiencial del maestro basado en la práctica de la docencia en el aula durante el desarrollo curricular. Estos dos niveles de la enseñanza -el teórico y el práctico- aportan conocimientos indispensables para la constitución del currículum y, obviamente, para su aplicación.

A continuación se presenta un concepto de enseñanza para luego derivar algunas reflexiones útiles al diseño curricular: la enseñanza es una actividad intencional y anticipada dirigida a propiciar el aprendizaje de diversos contenidos (científicos, técnicos y axiológicos) de acuerdo con determinados fines, que de una manera explícita e implícita son valorados por la institución educativa y por el medio social. A su vez habrá que tomar en cuenta que la enseñanza se concibe como una práctica social -dada su trascendencia-, sustentada tanto en ideas, posiciones, conocimientos, sentimientos, pensamientos y creencias de los maestros, como en la cultura a la que éstos pertenecen y que en gran medida se refleja en la práctica docente.

De acuerdo con lo anterior la enseñanza es una práctica que se fundamenta, de manera consciente e inconsciente, en concepciones pedagógicas y en juicios valorativos, así como en métodos y procedimientos que el profesor comienza a ejercer desde el momento mismo en que inicia la planeación de sus programas, ya que al hacerlo toma decisiones sobre los futuros aprendizajes de sus alumnos y sobre lo que va a enseñar y cómo va a hacerlo. Es obvio que en la medida que el profesor y la institución tengan una visión más amplia de las distintas actividades y funciones que puede ejercer el docente, esa actitud llevará a ampliar y enriquecer la concepción de enseñanza que se sustente.

Las ideas anteriores explican por qué surgen variaciones importantes respecto a lo que es la enseñanza. Según Fenstermacher (en Wittrock, 1979), algunas de las variaciones se producen, por ejemplo, cuando se sostiene que el objetivo de la enseñanza es producir el rendimiento del alumno o si, por el contrario, se concibe que la finalidad de la enseñanza es propiciar en dicho alumno la realización de las tareas del aprendizaje. La primera postura conduce a que el aprendizaje se entienda como el logro de la enseñanza, lo que supone destacar el rol del maestro en la trasmisión o impartición de contenidos. En la segunda

Capítulo 2: Las fuentes del currículum

posición, el docente es visualizado como aquél que instruye al estudiante sobre cómo adquirir el contenido a partir de sí mismo y de otros apoyos, por lo que dicho estudiante va aprendiendo en la medida en que se va volviendo capaz de adquirir los diversos contenidos que se le proponen. En este último caso, el aprendizaje se convierte en un resultado del alumno, no en un efecto que sucede a la enseñanza concebida como causa. Por lo tanto, la enseñanza es la tarea por la cual se le enseña al alumno cómo aprender, de modo que enseñar no produce automáticamente el aprendizaje.

Acercarnos a esta concepción de la docencia supone concebir -y diseñar-- los programas considerándolos roza guía (sobre la que se está en constante reflexión) que orienta el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje. Dicho con otras palabras, Significa crear situaciones de aprendizaje que le permitan al alumno asimilar, desarrollar y ejercer dichos aprendizajes y, asimismo, producir aquellas estrategias de enseñanza mediante las cuales el docente ayudará al alunulo en la adquisición de aquellos aprendizajes. A las consideraciones anteriores, agregamos la posición de Stenhouse (1987, p. 53) sobre la enseñanza:

Entiendo por enseñanza las estrategias que adopta la escuela para cumplir con su responsabilidad. Enseñanza no equivale meramente a instrucción, sino a la promoción sistemática del aprendizaje mediante diversos medios, y la estrategia de enseñanza constituye un importante aspecto del C.

Yo prefiero el término de "estrategia de enseñanza" al de "métodos de enseñanza", que incluye tradicionalmente un significado de entrenar al profesor en ciertas destrezas. "Estrategia de enseñanza" parece aludir más a la planificación de la enseñanza y del aprendizaje a base de principios y conceder más importancia al juicio del profesor. Implica el desarrollo y puesta en práctica de una línea de conducta.

A partir de este momento se está en condiciones de entender la importancia de los aspectos psicológicos y pedagógicos (fuente psicopedagógica) en la configuración del currículum, tanto a nivel formal como aplicado: si el aprendizaje escolar se concibe como un proceso mediante el cual los alumnos asimilan y reconstruyen la cultura y el conocimiento público de la comunidad social, es necesario preguntarse cómo formular el diseño curricular de tal modo que propicie ese proceso de reconstrucción de la cultura por el cual los alumnos aprenden los contenidos, aprenden a aprender dichos contenidos y aprenden a ejercerlos, utilizando la cultura. Al llevar a cabo dicho proceso, los aprendices transforman sus propios pensamientos y sentimientos, así como sus modos de ejecución; todo ello favorece la transformación de la realidad y la reelaboración de la cultura. Como es obvio, este tipo de proceso amerita no sólo el diseño cuidadoso de situaciones de aprendizaje para los alumnos, sino también el diseño de estrategias de enseñanza para el docente; de este modo se está en posibilidad de realizar el proceso mencionado.

Por otra parte, es necesario señalar que la integración de los aspectos psicológicos y pedagógicos en el currículum no se logra por mera traslación de

Capítulo 2: Las fuentes del currículum

alguna(s) teoría(s) del aprendizaje a la organización de la práctica didáctica. A la hora de adoptar un modelo de enseñanza hay que tener claro que éste no es derivado de alguna teoría más del aprendizaje, sino que en su elaboración, además del conocimiento psicológico del alumno, se deben ponderar otros componentes del currículum: fines, contenidos, modalidades de evaluación, organización del tiempo escolar, determinantes culturales del contexto institucional, etcétera.

Para concluir este apartado, señalamos que del aspecto psicológico se derivan principios para el diseño curricular. Entre algunos de estos principios fundamentados en las posiciones cognoscitivistas y constructivistas, y de las condiciones necesarias para su desarrollo, enunciados en el libro *Diseño curricular base* (1989), nos interesa destacar los siguientes:

- Partir del nivel de desarrollo del alumno. La intervención educativa tiene que tomar en cuenta las posibilidades de adquisición del alumno. Integrar este principio al diseño del currículum exige atender dos aspectos: el nivel de competencia cognitiva del sujeto y los conocimientos adquiridos con anterioridad.
- Construir aprendizajes significativos de manera de atenuar y, si es posible, corregir la tendencia a los aprendizajes repetitivos. Es deseable que el currículum asegure la construcción de aprendizajes significativos de diversas clases: tanto los conceptuales y procedimentales, como los relativos a valores y actitudes.
- Realizar un proceso personal de adquisición del contenido curricular, es decir, que los alumnos sean capaces de aprender a aprender; por ello hay que adquirir estrategias cognitivas que permitan planear y regular las actividades de aprendizaje. Esto conduce a modificar los esquemas de conocimiento que el alumno posee.

Siguiendo en parte al texto mencionado (*Diseño curricular*), algunas condiciones necesarias para que el principio referente a la construcción de aprendizajes significativos pueda concretarse son las siguientes:

- La selección y estructura de los contenidos debe basarse (ver más adelante la fuente epistemológica), por una parte, en la estructura lógica de las disciplinas y áreas de conocimiento y por otra, en la estructura psicológica del alumno. Aquí cabe hacer dos consideraciones: una acerca de los contenidos, y otra sobre el nivel de desarrollo del aprendiz. Los contenidos pueden organizarse desde la estructura formal de las asignaturas o a partir de la formulación de problemas cuya sola construcción reclama o convoca un conjunto de disciplinas diversas. En cuanto al nivel del aprendiz (que incluye también tener en cuenta los contenidos) no debe olvidarse el estado de desarrollo en que dicho aprendiz se encuentra: por ejemplo, hay que analizar el peso de los aprendizajes previos y el desarrollo de la estructura cognitiva en relación con su etapa evolutiva.

Capítulo 2: Las fuentes del currículum

- La motivación por parte del alumno favorece sus aprendizajes, conectando lo que ya sabe con los nuevos; asimismo, los aprendizajes logrados provocan nuevas motivaciones.
- El diseño del currículum y su desarrollo en el aula deben posibilitar que los alumnos utilicen los diversos contenidos escolares, es decir, que transfieran sus aprendizajes a distintas situaciones de la vida y del ejercicio profesional. Sin embargo, no siempre se puede, ni es debido, realizar una transferencia directa dada la complejidad de los problemas que social profesionalmente debe resolver una persona. En particular, esto se torna más agudo en la etapa adulta; nos estamos refiriendo a la capacidad aprendida del individuo y, al mismo tiempo, a su capacidad de aprender sobre la marcha cuando los nuevos problemas así lo requieran. En síntesis, desde la perspectiva psicopedagógica, es deseable contar tanto con un diseño curricular como con una práctica educativa que incorpore los aprendizajes pasados -capacidades aprendidas-- a los nuevos aprendizajes formulados en el diseño curricular.

En relación con las estrategias del maestro (aspecto psicopedagógico) tanto a nivel de planeación previa de la enseñanza como de su ejecución, los criterios a tomar en cuenta son los siguientes:

- Conceder importancia a los conocimientos previos del alumno. Esto implica planear y ejecutar actividades que consideren los aprendizajes anteriores. Esta idea requiere una perspectiva distinta de la habitual a la hora de diseñar el currículum (ver capítulo 3).
- Modificar los esquemas de conocimientos previos de los alumnos. De esto se deriva planear y ejecutar actividades que requieran del alumno contrastación de los nuevos aprendizajes con las ideas iniciales.
- Propiciar la reflexión sobre los aprendizajes a medida que se van adquiriendo y concretando en diversos productos o resultados. Esto supone planear y ejecutar actividades que requieran del alumno una reflexión metacognitiva sobre los procesos que intervienen en la adquisición de sus aprendizajes. Por lo mismo, hacemos hincapié en la necesidad de poner atención en el diseño de situaciones de aprendizaje que incluyan: formulación de hipótesis o conjeturas, recolección e interpretación de datos, elaboración de conclusiones, desarrollo de la capacidad analítica a medida que se procesa la información sobre el tema, diseño y ejecución de toma de decisiones; organización de ideas orales y escritas, transferencia de conocimientos y herramientas a situaciones simuladas o reales, etcétera.
- Fomentar el desarrollo de contenidos y propuestas que vinculen al alumno con el medio social, cultural, científico y laboral. Esto hace necesario planear y ejecutar actividades de aprendizaje que requieran, desde el inicio de la formación, un contacto del alumno con el medio a través del ejercicio de ciertas actividades.

Capítulo 2: Las fuentes del currículum

Fuente epistemológica-profesional

La fuente epistemológica-profesional es de indudable importancia en la elaboración del diseño de un currículum, pues enfrenta al diseñador a la toma de decisiones sobre los contenidos relacionados con un saber y un saber hacer específico. El primero se corresponde con la estructura interna de las disciplinas de conocimiento que sustentan el plan curricular de un nivel educativo determinado y para una formación específica. El segundo alude a la "dimensión" profesional del currículum. Esto último exige definir el conjunto de acciones y quehaceres específicos de un tipo particular (le ocupación -"un saber hacer" singular-, lo que implica un conocimiento técnico y sus bases culturales, filosóficas y científicas. Por lo anterior, para Díaz Barriga, Lule, Pacheco, Rojas-Drummond y Saad (1992, p. 55), "definir una profesión implica determinar las actividades ocupacionales y sociales; a su vez, éstas dependen del contexto en que se practican".

Las reflexiones interiores nos permiten afirmar que si los diseñadores curriculares se enfrentan a la tarea de formular un proyecto educativo para el nivel superior, a la hora de seleccionar, organizar y secuenciar los contenidos deberán tener en cuenta esta doble vertiente: la epistemológica y la profesional. Si sólo se tomara en cuenta la primera, se correría el riesgo de fundar las decisiones sobre la base de las exigencias científicas y filosóficas de una(s) disciplina(s), haciendo caso omiso de la especificación de las acciones que se solicitan al profesional en un ámbito laboral y social determinado. De ese modo, se estaría ignorando una pregunta clave como la siguiente: ¿Qué hace un profesional al ejercer su profesión? No olvidemos que las disciplinas constituyen un aspecto necesario, pero no suficiente, del problema por resolver. Por lo tanto, uno de los posibles métodos para definir las actividades propias de una profesión recomienda considerar los siguientes aspectos:

- Las necesidades sociales detectadas que el profesionista tratará de satisfacer.
- Los resultados de la investigación tendientes a determinar el posible mercado ocupacional.
- El énfasis puesto en las disciplinas de conocimiento que se requieren para una formación determinada.

Obsérvese que las disciplinas son uno de los aspectos por tomar en cuenta, mas no el único. Por otra parte, si no se pusiera la debida atención en el diseño curricular al aspecto de la disciplina, es decir, al conocimiento organizado, y se pretendiera promover un énfasis excesivo en el aspecto de la profesión, se estaría siguiendo una orientación demasiado centrada en el saber hacer sin la retroalimentación necesaria de los conocimientos científicos, filosóficos y técnicos consagrados por la investigación.

Es necesario señalar que esta reflexión sobre las disciplinas de conocimiento versus profesión es específica para el nivel superior. Para los otros niveles educativos se alude al contenido formativo e informativo propio del nivel que se

Capítulo 2: Las fuentes del currículum

está trabajando curricularmente (primario, medio, bachillerato) y se excluye la problemática de la profesión, aunque los diseños curriculares de esos niveles educativos deberán incluir el desarrollo de habilidades propedeúicas que anticipen de alguna manera los perfiles profesionales posteriores, como la capacidad y habilidad para expresar ideas y organizarlas, la de resolución de problemas en casos específicos de un campo del conocimiento, el uso de ciertas tecnologías, etc. De todas maneras, como se verá más adelante, esto no simplifica el diseño curricular de aquellos niveles, pues dada la importancia que tiene el desarrollo cognoscitivo, emocional y físico de los niños y adolescentes, habrá que decidir cómo integrar al diseño curricular la fuente epistemológica (conocimientos) con el aspecto psicológico (proceso de aprendizaje de los educandos) y el aspecto pedagógico (diseño de las actividades de aprendizaje y enseñanza).

La breve introducción realizada prepara el camino para un tratamiento más específico de los aspectos del conocimiento y del quehacer de una profesión (fuente epistemológica-profesional).

El aspecto epistemológico

El aspecto epistemológico trata el problema del conocimiento humano y los criterios para clasificar los contenidos que los hombres elaboran en las diversas áreas del conocimiento o disciplinas; además, nos permite tomar conciencia de que existen diversos tipos de saber, de que las características del conocimiento varían de acuerdo con su naturaleza y de que los estudiosos han creado, a lo largo de los siglos, un variado repertorio de instrumentos metodológicos y técnicos para acercarse a determinados fenómenos, otorgarles algún significado y producir el conocimiento científico, artístico, técnico, etcétera.

El problema de la organización y clasificación de los conocimientos no es una tarea nueva en el campo de la investigación educativa.

Hilda Taba (1962) contribuyó al diseño del currículo al hacer una clasificación de la naturaleza del conocimiento por medio de una jerarquización donde el conocimiento es dividido en cuatro niveles diferentes. En el nivel inferior se encuentran los hechos y las habilidades específicas; en el segundo aparecen los principios y las ideas básicas fundamentales para otorgarle un contexto explicativo a los hechos; en el tercero se encuentran los conceptos que son los sistemas complejos de ideas altamente abstractos; y en el último están los sistemas de pensamiento que abarcan y explican, desde una perspectiva holística, los anteriores niveles.

La reflexión sobre el conocimiento hecha a partir de esta fuente hace necesario abocarse, más adelante, a un problema crucial como es la selección, organización y secuenciación de los contenidos curriculares dentro de un proyecto educativo. Éste es un tema complejo, pues los contenidos que la mayoría de las escuelas tienden a enseñar son un conjunto de conocimientos, artes, destrezas, lenguajes convenciones y esto supone que la escuela, para

Capítulo 2: Las fuentes del currículum

cumplir su cometido, hace una selección cultural (ver la fuente sococultural) es decir, pone a disposición de los alumnos una parte del conocimiento almacenado del que dispone una sociedad; dicho conocimiento ha sido designado por Sthenhouse como tradiciones públicas.

El currículum como selección de cultura responde a una sociedad o a una visión de cómo ha de ser ésta, y se determina sociohistóricamente a través de un proceso en el que influyen los condicionamientos políticos y económicos, las comunidades de intelectuales y especialistas y los gremios profesionales; en síntesis, las visiones de una sociedad sobre el valor de esa selección para la evolución humana (individual y colectiva).

No es sencillo, pues, definir qué son los contenidos, ni decidir cuáles deben ser los elegidos. A veces se refieren a la adquisición de conocimientos consagrados (la cultura como producto de un quehacer científico, artístico o técnico); otras veces, al desarrollo de actitudes, hábitos de comportamientos y habilidades que dependen de los procesos de aprendizaje y de las condiciones de su ejecución (la cultura como proceso). Puesto que estas ideas han sido esbozadas en la fuente sociocultural, sólo se recuerda al estudioso que es imposible tratar epistemológicamente el tema de los contenidos si no se toma en cuenta su dimensión social.

Por otra parte, hay que señalar que el hombre no sólo crea y desarrolla contenidos, sino que además crea y desarrolla capacidades y habilidades cognitivas para producir, transmitir y recibir lo transmitido, es decir, capacidades operativas, estrategias de pensamiento y de solución de problemas. Estas ideas nos permiten entender los alcances y las limitaciones de la fuente epistemológica, lo cual significa que a la hora de seleccionar y secuenciar los contenidos curriculares no se tomarán sólo en cuenta los criterios epistemológicos, sino además, aquellos que provienen del desarrollo emocional y cognitivo de los alumnos; de no hacerlo se corre el riesgo de malograr la selección de los contenidos. De aquí se infiere la estrecha relación existente entre la Fuente epistemológica y la psicopedagógica (de esta última se derivan los principios psicológicos para la selección del contenido).

El enfoque epistemológico centrado en las disciplinas preconiza la organización de la experiencia humana en cuerpos disciplinados de conceptos. Como señala Pérez Gómez, las disciplinas poseen un campo semántica coherente en unidad y significación autónoma, y un campo sintáctico específico que hace referencia al método de producción del conocimiento y al modo de validar y legitimar el conocimiento producido. Las características básicas de las disciplinas, siguiendo a Pérez Gómez, son las siguientes:

- Un conjunto ordenado de conceptos que organiza nuestra experiencia y pensamiento de un modo determinado.
- Un modo peculiar de establecer la verdad-falsedad de sus presupuestos.
- Un conjunto de técnicas y métodos para establecer evidencias.
- Un conjunto coherente de problemas relacionados.

Casarini, M.(1997). *Teoría y diseño curricular*. México.:Trillas. (pp. 37-75).
Reproducido con fines educativos y de investigación.

Capítulo 2: Las fuentes del currículum

La estructura lógica de una disciplina alude a ideas que descubren hechos generales, hechos que una vez entendidos, explicarán muchos fenómenos específicos. Introducirse en esta estructura, entenderla, significa aprender cómo están relacionadas las cosas en ella. Las características mencionadas conforman la estructura lógica de una disciplina; por ésta se entiende la organización formal de los componentes de dicha estructura: hechos, conceptos, teorías, principios, etc., de que consta un complejo sistema de relaciones puestas al servicio de la explicación, interpretación y recreación de la realidad particular desde cada una de las áreas del saber humano.

Por otra parte, la estructura psicológica (ver fuente psicopedagógica) es propia de cada sujeto y corresponde a la representación organizada e interna del contenido de la disciplina que se busca asimilar. La estructura psicológica es la estructura cognitiva particular de cada alumno y refleja la elaboración personal del significado lógico de la disciplina. En síntesis, el alumno aprende el significado psicológico del material, el cual corresponderá en mayor o menor grado al significado lógico.

En cuanto a la estructura lógica de una disciplina, ésta es una reorganización de la estructura psicológica tal y como la poseen los expertos de la disciplina. Dado lo anterior, las disciplinas, por su rigor metodológico y su estructura ordenada, constituyen el mejor modo de conocer la estructura y funcionamiento de la realidad física, biológica, psíquica y social. Estos cuerpos de conocimiento que producen las sociedades humanas a lo largo de su historia introducen al alumno en una manera de organizar la experiencia y entender el medio físico y social, lo que a su vez, provoca el desarrollo de estrategias formales de exploración e investigación.

Es casi obvio deducir la importancia del currículum como "traductor" de dichos cuerpos de conocimiento en un conocimiento académico susceptible de ser adquirido por el alumno. La importancia de enseñar y aprender el conocimiento académico estructurado reside en que facilita la comprensión, permite una mayor y mejor retención, favorece la transferencia y asegura la continuidad de la enseñanza. Mas si bien el currículum opera como traductor, no es de ninguna manera una reproducción del conocimiento tal como está aplicado en una disciplina; por el contrario, es necesario indagar cómo debe presentarse la estructura del conocimiento para facilitar el aprendizaje: esta idea nos remite de nueva cuenta a la fuente psicopedagógica y su vinculación con la fuente epistemológica.

Como final de este apartado y preparación para el próximo, sugerimos tomar en cuenta que la perspectiva sobre el currículum es incompleta si los diseñadores no reflexionan sobre la naturaleza del conocimiento que van a seleccionar y estructurar.

Clasificación de los contenidos

Casarini, M.(1997). *Teoría y diseño curricular*. México.:Trillas. (pp. 37-75).
Reproducido con fines educativos y de investigación.

Capítulo 2: Las fuentes del currículum

Las consideraciones anteriores nos llevan a tratar de precisar qué son los contenidos. Para algunos autores el término contenidos incluye desde conocimientos, habilidades y comprensión, hasta creencias, emociones y rasgos de carácter. Coll (1987, p. 138) nos proporciona una definición:

Los contenidos escolares o académicos son el conjunto de saberes y recursos científicos, técnicos y culturales, que se incorporan a los programas y planes de estudios con el propósito de realizar ciertos fines educativos socialmente valorados.

Esta incorporación se refiere a que los contenidos implican una transformación necesaria de dichos saberes y recursos a fin de adecuarlos al contexto de un programa de curso y al currículum de una carrera profesional, es decir, tanto a nivel micro como macro. Dicha transformación consiste en los ajustes, adaptaciones, cortes, reacomodos, que realiza el diseñador en determinadas áreas científicas, artísticas, técnicas o prácticas con el objeto de facilitar y darle un sentido (formativo, profesional y social) a los aprendizajes y enseñanzas.

Coll clasifica los contenidos en tres tipos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Estos tipos de contenidos se constituyen en criterios valiosos a la hora de armar el currículum. En los contenidos conceptuales se encuentran los hechos y conceptos sobre la información necesaria para conocer una realidad y moverse en ella; de ahí el peso del conocimiento factual (hechos) de los conceptos que proveen a ese conocimiento de un esquema interpretativo que le otorga significado. Los hechos y conceptos observan una gran variación dependiendo de las áreas de conocimiento: como afirma Coll, "cada disciplina científica se caracteriza por tener sistemas conceptuales y base de datos propios". Por otra parte, los procedimientos consisten en un conjunto de pasos, reglas y acciones encaminados a obtener un resultado o producto. Aquí interesa "el saber hacer algo" que abarca una gama muy amplia de las habilidades cognitivas y destrezas básicas. En cuanto a las actitudes, este autor señala que son "tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas, a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación"; asimismo, identifica tres componentes en las actitudes:

- componente cognitivo (conocimientos y creencias)
- componente afectivo (sentimientos y preferencias)
- componente conductual (acciones manifiestas y declaraciones de intenciones). (Coll, 1987, p. 137.)

Con las consideraciones finales, diremos que los contenidos conceptuales se caracterizan por ser más específicos o propios de un campo de conocimiento o disciplina, mientras que los procedimentales y actitudinales atraviesan el currículum y ostentan un mayor nivel de generalidad que aquéllos (por ejemplo, las habilidades para organizar la información, para expresarse en forma oral y escrita, para emplear diversos lenguajes computacionales. Asimismo, las actitudes de exploración bibliográfica, de interés por nuevas ideas, de

Capítulo 2: Las fuentes del currículum

intercambio de ideas con los otros, etc., son necesariamente desarrolladas en un programa curricular que se caracteriza por ser transversal, es decir, por desarrollarse en diferentes cursos y niveles educativos de manera multilateral. Esto evidencia la necesidad recíproca que existe entre los tres tipos de contenidos para el logro de un exitoso plan de aprendizaje, ya que en el proceso de adquisición de hechos, conceptos y teorías, son básicos los procedimientos de lenguaje y las técnicas de selección y organización de los conceptos; por su parte, el uso de procedimientos, sin contar con un bagaje idóneo de conocimientos, hace que éstos, al carecer de significado, no sean utilizados correctamente.

De lo anterior se infiere que existe complejidad en las diversas propuestas de clasificación de los contenidos, ya que éstas dependen de la concepción epistemológica y filosófica de quienes desarrollan las taxonomías sobre el conocimiento. Por ello hemos elaborado una clasificación del contenido que en absoluto excluye otras, y el estudioso debe considerarla como un esquema ordenador, es decir, como un punto de partida para sus futuros aprendizajes en este tema. Así, identificamos dos grandes tipos de contenido:

Saber teórico-conceptual

Se refiere a los contenidos que provienen de las ciencias (exactas, naturales y sociales) y sus ramas auxiliares: disciplinas científicas, teorías y modelos, cuya finalidad es esencialmente explicar o descubrir determinado sector de la realidad.

Saber técnico-práctico

Se refiere a los contenidos acerca de tecnologías, técnicas, métodos, procedimientos, lenguajes y artes, cuya finalidad esencial es conocer y/o dominar su aplicación para actuar, controlar, crear o transformar objetos o procesos naturales o sociales en determinado ámbito de la realidad, particularmente, de una profesión. 'Estos tipos de conocimientos son los que en el nivel de educación superior pueden constituirse en los contenidos organizadores de un currículum en la medida que uno u otro, o una combinación de los mismos, sean el foco de interés o enfoque esencial de los cursos. Lo anterior significa que una vez definida la orientación prioritaria del currículum, los demás tipos de contenido pueden ser incorporados como soporte o complemento del contenido central.

Ahora bien, una somera revisión de cada uno de estos tipos, permite identificar algunos de sus componentes y sus formas de organización, aspectos que son de especial interés para la selección y estructura del contenido curricular.

Saber técnico-conceptual

En general, puede decirse que todo conocimiento científico comprende dos dimensiones: conocimientos y estructuras.

Casarini, M.(1997). *Teoría y diseño curricular*. México.:Trillas. (pp. 37-75).
Reproducido con fines educativos y de investigación.

Capítulo 2: Las fuentes del currículum

Entre los conocimientos señalamos los conocimientos con distintos niveles de abstracción y generalidad:

- a) Leyes, principios, axiomas, proposiciones, etc., que expresan generalizaciones sobre determinados aspectos de la realidad.
- b) Conceptos y nociones que implican abstracciones relativas a clases de objetos o sucesos con un atributo común.
- c) Sistemas de representación que constituyen códigos para expresar y relacionar de manera abstracta los conceptos.

Las estructuras integran, relacionan y dan coherencia a dichos conocimientos:

- a) Teorías y modelos que constituyen cuerpos de conocimientos que explican o describen un sector de la realidad.
- b) Taxonomías y redes conceptuales que jerarquizan conceptos, fenómenos, objetos de mayor o menor abstracción, generalidad o inclusividad.
- c) Listas, tablas y series que relacionan hechos, datos u otra información específica con base en un atributo o parámetro.

Debe destacarse la complejidad de los dos aspectos, conocimientos y estructuras. Por otra parte, los conocimientos de orden teórico-conceptual no pueden seleccionarse, ordenarse, ni aprenderse en un mismo plano, por lo que sus diversos niveles y sus formas de organización deben incorporarse al diseño curricular bajo ciertas pautas.

Saber-Teórico-Práctico

Dentro de este campo del saber se han reunido elementos tales como prácticas, técnicas, tecnologías, artes e idiomas. Sobre algunos de estos conceptos, Antonio Colom (1986) ha precisado algunas precisiones que nos interesa señalar.

Práctica

Según Colom (aunque él utiliza el término "acción"), desde los griegos se entiende por práctica una intervención o acción deliberada de un agente sobre un objeto o situación -real o simulada- llevada a cabo mediante cierta instrumentalización, con el fin de obtener ciertos resultados.

Técnica

Para Colom la técnica es "*una habilidad o un instrumento que facilita la tarea a la cual se aplica. Posee, pues, un significado de medio o Instrumento adecuado a la consecución de una acción, con lo que, subyacente a lo técnico, se da siempre un sentido de eficacia, de logro, de conseguir lo propuesto por medios más adecuados a los específicamente naturales.*" La forma más perfeccionada de la técnica es la que se resuelve en ciencia aplicada, de ahí que Colom (1986, pp. 17-18) señale: "*como*

Capítulo 2: Las fuentes del currículum

afirma Rapp (22) ha pasado de ser entendida como un determinado procedimiento, a ser considerada como el conocimiento del procedimiento que hay que aplicar".

Tecnología

"La tecnología aparece cuando el problema de la acción que se pretende resolver mediante técnicas es objeto de reflexión teórica." De acuerdo con Colom, "*es la teoría de la técnica*". El autor señala que este concepto "*no es una mera aplicación de la ciencia pura*"; tiene una dimensión conceptual en tanto produce un cuerpo de conocimientos propio, de acuerdo a sus objetivos (conocer la acción) y a sus propios procesos de investigación. Aunque se fundamenta en la ciencia y sus métodos, también le aporta al científico el planteamiento de nuevos problemas y el surgimiento de nuevos campos de acción (pp. 18-19).

Cabe destacar que es importante para la enseñanza de estos tipos de contenidos entender que no existen fronteras tajantes entre el pensar y el actuar del hombre. La práctica, la técnica, la tecnología, además de un carácter creativo, tienen en menor o mayor grado un componente conceptual, racional o reflexivo, a veces similar, a veces distinto, al de la ciencia. En el caso de los idiomas y las artes, este tipo de contenido se ha ubicado en tanto su enseñanza se dirige a un conocimiento y un dominio de un "saber hacer" o "saber actuar" dentro de los distintos ámbitos profesionales, aun cuando por sus características peculiares bien podrían constituir otra categoría de contenido aparte.

El sistema clasificatorio presentado para el saber teórico conceptual, sugiere que existen por lo menos dos problemas complejos para el diseñador de currículum:

1. La selección y organización del conocimiento es algo más que una mera enunciación lineal de éste en las unidades temáticas de los programas. Es decir, "trabajar" sobre el saber conceptual no significa tratarlo como un índice de títulos, es necesario elaborar o construir las estructuras de conocimiento académico que se enseñarán; si esto no ocurre así, no existirá el currículum entendido como proyecto educativo y será suplido por una tira de materias que contiene objetivos y temas. El sistema clasificatorio implícito en una disciplina o en una teoría depende de la naturaleza de ese conocimiento, y de los procedimientos para investigar y pensar sus propios asuntos.

2. Es necesario clarificar las relaciones entre el conocimiento y los procesos cognitivos. Cada día es más evidente que existe una estrecha vinculación entre el campo semántico y el campo sintáctico de las teorías científicas. Cuando el alumno se pone en contacto con conceptos e ideas estructuradas en teorías, lo hace, al mismo tiempo, con la lógica que une y organiza los datos en estructuras teóricas, y esta lógica provoca la activación de determinadas operaciones mentales, sin las cuales no existe asimilación propiamente dicha. Este punto permite visualizar una vez más la estrecha relación existente entre la fuente epistemológica y la psicopedagógica a la hora de diseñar un currículum.

Casarini, M.(1997). *Teoría y diseño curricular*. México.:Trillas. (pp. 37-75).
Reproducido con fines educativos y de investigación.

Capítulo 2: Las fuentes del currículum

Antes de concluir este apartado, es necesario mencionar que en la literatura pedagógica actual se emplea una acepción más amplia del concepto de contenidos que da cabida, además de los saberes antes citados, a los siguientes aspectos:

Saber aprender

Saber aprender implica considerar como contenidos a las habilidades intelectuales y estrategias cognoscitivas necesarias para acceder, organizar, recuperar y aplicar un determinado contenido o resolver un problema.

Campo valorativo

El campo valorativo comprende la interpretación ética y la internalización de un sistema de valores, actitudes y normas en torno a determinados temas, aspectos o situaciones del ámbito social v, específicamente, del sector profesional propio de las diferentes carreras.

La importancia de estos dos aspectos radica en que tanto el contenido teórico-conceptual como el técnico-práctico no podrían ser asimilados, elaborados y aplicados, sin este otro tipo de contenido. Esto explica por qué el pensamiento y las actitudes del hombre se nutren del conocimiento sistematizado por la ciencia y la cultura, pero a su vez, hacen posible que este conocimiento se produzca.

Con respecto al saber aprender es necesario añadir algunas reflexiones para comprender por qué constituye un contenido a diseñar. Los que escudriñan el futuro de "la sociedad planetaria" afirman que de aquí en más todo proceso de aprendizaje debe descansar sobre ciertas capacidades y habilidades, como procesar y ordenar las ideas; establecer relaciones entre lo general y lo particular, lo concreto y lo abstracto; buscar y encontrar la información -más que sólo saber trasmitirla-. Este tipo de contenidos que engloba, como ya se mencionó, el desarrollo de capacidades, habilidades cognitivas, y estrategias de resolución de problemas, se centra en los métodos de aprendizaje e investigación. Desde esta perspectiva existirán contenidos curriculares orientados a la enseñanza de métodos de indagación e investigación. Sin embargo, descontextualizar en la enseñanza superior y medio-superior el saber aprender y el saber técnico-práctico del saber conceptual, puede producir en el currículum un vacío de contenidos tan peligroso como el caso de los currícula "lentos" de contenido informativo y vaciar del desarrollo de habilidades cognitivas. De cualquier manera y como corolario al tipo de contenido correspondiente al saber aprender, estamos de acuerdo con la siguiente afirmación de Najman (1997, p. 67):

"El analfabeto de mañana no será el que no sabe leer; será el que no haya aprendido a aprender".

El aspecto profesional

Casarini, M.(1997). *Teoría y diseño curricular*. México.:Trillas. (pp. 37-75).
Reproducido con fines educativos y de investigación.

Capítulo 2: Las fuentes del currículum

En la exploración del aspecto profesional el propósito principal es abordar la selección y organización de los contenidos curriculares desde la perspectiva de una profesión. Este último concepto es importante, porque además de englobar el aspecto epistemológico, incorpora una dimensión sociolaboral de los contenidos del currículum.

El profesional universitario toma decisiones (de carácter social apodado en conocimientos científicos y técnico, y aquéllos consagrados por el uso y la experiencia, como la elaboración de un programa educativo, la construcción de una vivienda, la intervención quirúrgica a un paciente, la formulación de un plan económico, la resolución de problemas matemáticos y la traducción de textos extranjeros; todas estas son nuestras de actividades profesionales diversas. De acuerdo con lo anterior, el profesional se forma y capacita para intervenir en determinadas áreas sociolaborales, en las que trabajará con sectores poblacionales diversos (en algunos casos su intervención afecta a núcleos pequeños, en otros abarca a muchas personas) y, por lo mismo, es necesario que el profesional cuente con una formación cultural adecuada, a

1. Una variedad de herramientas técnicas, procedimientos y estrategias de intervención, así como la fundamentación conceptual de esas herramientas a fin de desarrollar "un saber hacer eficiente dentro de su profesión; un saber hacer que tiene ciertas características y limitaciones en el punto de partida -- cuando se es un joven egresado-- y luego puede alcanzar niveles de desarrollo fecundos -dependiendo tanto del contexto profesional y socio-económico, como de la historia profesional y personal de cada individuo-.

2. Un conjunto de teorías, principios, leyes, y conceptos, que correspondan ya sea a ciencias básicas o aplicadas, formales o empíricas, u a una combinación de éstas.

3. Unas modalidades de interacción de la teoría y la práctica que le permitan usar teorías, métodos, procedimientos, "recetas", etc., para resolver problemas concretos y que, al mismo tiempo le ayuden a mejorar y ampliar su comprensión teórica y técnica, a desechar cierta información y/o a adquirir otra, etcétera.

4. Una cierta concepción filosófica de la profesión, es decir, un conjunto de ideas sobre el hombre, la sociedad y su profesión, que le ayude a desarrollar una visión más integral de su quehacer.

5. Una posibilidad de mejorar, innovar, criticar, reafirmar, etc., tanto los conocimientos como los procedimientos de su profesión, a medida que profundiza los aspectos prácticos, científicos y sociales de ésta.

En síntesis, se espera que el profesional posea una formación científica, humanística y tecnológica, pero, además, que establezca una comunicación entre esa formación y las necesidades laborales y sociales. En este aspecto se entrecruzan la fuente epistemológica-profesional con la fuente sociocultural.

Capítulo 2: Las fuentes del currículum

La descripción del quehacer profesional realizada en los párrafos anteriores nos lleva a enunciar otro concepto, el de práctica profesional. Para las autoras citadas anteriormente (ver inicio de fuente epistemológica), la práctica profesional es el conjunto de actividades y quehaceres propios de un tipo particular de ocupación (cuyos fundamentos son susceptibles de enseñanza teórica por estar científicamente sistematizados) que se ejerce con un alto grado de complejidad en determinado campo de la actividad humana y que constituye un trabajo de trascendencia social y económica. La práctica profesional es una manera de definir profesión sin caer en las limitaciones que impone el análisis de las necesidades del mercado de trabajo, es decir, la disponibilidad de empleos remunerados. Sin embargo, no es posible abstraer la práctica profesional de la estructura ocupacional; esto supone limitaciones respecto a las actividades que se llevan a cabo. Algunos autores sostienen que este es uno de los problemas graves con los que se enfrenta el diseñador de currículum, el administrador educativo y, posteriormente, el egresado, pues en países con economías dependientes es muy difícil que se realicen, en las distintas profesiones, las actividades necesarias de investigación, planeación y creación de alternativas. Por otra parte, es deseable que se proyecten actividades que no sólo abarquen el ejercicio actual de la profesión, sino que también se prevean actividades futuras.

Las autoras que hemos citado al inicio de la fuente epistemológica profesional (Díaz Barriga et al 1992, p. 27) enuncian las características más importantes del concepto de práctica profesional:

- a) Sintetiza las tareas de un campo de trabajo.
- b) Abarca las tareas de requerimiento social.
- c) Mantiene una íntima congruencia entre profesión y problemática social.
- d) Se evalúa en función de la problemática social.
- e) Requiere establecer, para su definición, relaciones históricas con el desarrollo científico y tecnológico.
- f) Se constituye a partir de indicadores tales como políticas presidenciales, eventos mundiales, avances científicos de instituciones públicas y movimientos político-laborales.
- g) Debe contemplar áreas de conocimientos y objetivos particulares. Debe apoyarse en procesos técnicos.
- h) Debe tener un espacio social para cada práctica.
- i) Debe considerar el número de personas que afecta la actividad.

El desarrollo de las ideas anteriores sobre profesión y práctica profesional se convierte en herramienta de reflexión y operativización cuando los diseñadores deben formular el perfil de egreso de los estudiantes. Este perfil es el conjunto de saberes tanto teórico-conceptuales como técnico-prácticos, así como actitudinales, que conjugan la formulación académica general con la formación especializada. Según Glazman (1994, p. 66):

El perfil del egresado delinca las actividades, procedimientos, características, funciones y roles sociales requeridos por la práctica. En términos

Capítulo 2: Las fuentes del currículum

generales es una representación del sujeto que las instituciones buscan formar y sus modos de integración al ámbito social y académico; se constituye en una fuente importante para la formulación del plan de estudios porque contribuye a precisar elementos de los marcos filosóficos, educativo y cultural de la formación. Las instituciones educativas deben prever que el egresado de un nivel, al adquirir los conocimientos y habilitarse en las prácticas de áreas específicas, cuente con los elementos que le permitan resolver problemas de uno o varios campos. El perfil del egresado materializa la integración de elementos formativos y recursos, para la promoción de un egresado con características acordes a las finalidades de las instituciones educativas.

Una rápida revisión de los conceptos vertidos en este último apartado - profesión, práctica profesional y perfil profesional- nos permite percibir que estos términos pueden tener un significado curricular y social adecuado en la medida en que la definición que hagamos de ellos sea lo más aproximada posible a una realidad -presente y futura; concreta y posible-. Sin embargo, el tema es complejo. Con un criterio "voluntarista" se pueden definir finalidades para la educación superior y de allí derivar, para cada caso, una delimitación de práctica profesional y perfil de egresado, pero esto no deja de ser un mero ejercicio retórico si detrás de la enunciación de dichas finalidades no hay un trabajo más sólido por parte de los diseñadores curriculares y la institución educativa. En realidad, la cuestión se torna compleja, porque al ser la educación escolarizada una empresa sociocultural, ético política y científico-pedagógica, todos los sectores desean que sus opiniones, creencias y posiciones sean tomadas en cuenta.

Entre las principales posiciones, encontramos la que sostiene que hay que formar para la vida profesional y, por consiguiente, las finalidades deben especificarse de acuerdo con las demandas ocupacionales y laborales. Otros afirman que para un mundo cambiante es prioritario brindar una formación general que permita contar con un repertorio más amplio de estrategias y, al mismo tiempo, promueva un desarrollo integral del hombre. Asimismo, se presentan ideas en torno a la relación enseñanza empleo; según Najman, las instituciones educativas deberían asociar la formación que imparten con la actividad profesional propiamente dicha, es decir, periodos de formación profesional -en la escuela- alternados con prácticas reales de la profesión -en fábricas, negocios o centros de trabajo-. Con base en estas posiciones surgen las dos grandes preguntas de estas últimas décadas: ¿Formación general o formación profesional, es decir, generalistas o especialistas? ¿Educación continua o recurrente?

Estas preguntas desencadenan a su vez otras no menos inquietantes.

Con respecto a si el currículum debe promover la formación de generalistas o especialistas, el diseñador se enfrenta a tomar decisiones sobre los siguientes aspectos:

Capítulo 2: Las fuentes del currículum

¿Es conveniente diseñar un tronco común presente en cualquier tipo de currículum? ¿Es deseable y posible individualizar más los procesos de enseñanza-aprendizaje de modo tal de no hacer a todos los alumnos la misma oferta curricular, pero sin perder de vista los contenidos necesariamente comunes? ¿Es posible, con el desarrollo curricular actual, lograr un acercamiento interdisciplinar entre las ciencias naturales exactas y humanas o asistimos a una mera yuxtaposición?

En cuanto a si la educación deba ser continua o recurrente, las decisiones para el diseño deberán girar en torno al análisis de decisiones y posibilidades trascendentes:

¿Es deseable que el alumno egrese a la educación superior apenas acabada la preparatoria o hay que intercalar, entre ambos ciclos, la incorporación del joven al proceso de producción y a las actividades sociolaborales durante un tiempo? ¿Es posible, a lo largo de los años de formación en el nivel superior, intercalar periodos de estudio con periodos de participación en el mundo de trabajo? ¿Es conveniente desarrollar de manera casi paralela la formación teórica y la formación práctica? ¿Qué tipo de diseño curricular favorecería la integración de ambas modalidades de formación?

En términos generales se acepta la idea de formar un multiespecialista, es decir, un profesional que posea una formación específica en un área, pero que no desconozca las otras afines o vinculadas a su especialidad. Se afirma que, cada vez más, es necesaria una formación general, recordando que ésta no consiste en un mero agregado curricular de materias, sino en desarrollar y asimilar aspectos de la cultura actual a través de conocimientos y técnicas que integrarán el capital cultural del joven-preparatoriano o profesional-. Por desgracia muchos sectores, tanto de maestros como alumnos, siguen concibiendo "la cultura" como un adorno inútil, sólo necesario a nivel mundano, olvidando el sentido amplio del concepto que engloba desde creencias hasta herramientas, pasando por el arte, la ciencia y los procedimientos. Sin embargo, pareciera ser que sin formación general y, dada la rápida explosión de conocimientos, el analfabetismo de jóvenes y adultos crecerá, porque la expansión del conocimiento y la técnica caminan mucho más rápido que las reformas curriculares.

Por otra parte, es necesaria la formación a profundidad en el área del conocimiento y la técnica; si esto no fuera así, no se podría hablar de "profesiones". Esta es otra cara del aspecto de la profesión que no se debería postergar hasta que el estudiante "egrese" de su formación profesional: la práctica. Como podemos ver, queda aún mucho por recorrer para lograr que estos tipos de formación puedan ser integrados en una renovación del diseño curricular.

Las preguntas formuladas en las últimas páginas se han planteado de tal manera que promuevan en el estudiante la reflexión sobre el reto que supone diseñar y desarrollar un currículum que atienda, en el proceso de aprendizaje de

Capítulo 2: Las fuentes del currículum

los alumnos, tanto titular, tanto a la teoría como a la a la formación general como a la par- práctica.