

CONCEPCIÓN DE CURRÍCULO

José Virgilio Mendo Romero

Introducción

En la literatura pedagógica actual, se encuentra una multiplicidad de concepciones respecto de lo que se entiende por currículo, de tal manera que el término resulta en alto grado no solamente polisémico sino también polémico. Esto se debe a muchos factores, entre ellos, a la percepción de que el currículo es el núcleo, es decir, la parte esencial de la educación y que ésta tiene un carácter sumamente sensible para el destino personal de cada uno de los sujetos que se están educando, destino el cual está a su vez inscrito en el carácter desigual, fragmentado y contradictorio de la sociedad en que vivimos. Otro factor es el relacionado con el tipo de supuestos gnoseológicos y epistemológicos conforme los cuales se elabora el currículo y se diseñan sus contenidos, pues el currículo es una actividad eminentemente intencional o teleológica por la cual se trata de formar, en última instancia, la concepción del mundo de los educandos. No está demás señalar que este segundo factor o grupo de factores está relacionado en última y primera instancia, con los escenarios socioculturales diversos y contrapuestos en los que se procesa el currículo. Todo esto hace que dicho currículo tenga una determinada significación para unos y otra distinta para otros.

Sin embargo, a pesar de la diversidad que se acaba de señalar, existe una característica común a todo currículo: éste no puede ser analizado aisladamente como algo explicable por sí mismo sino en estrecha relación con la constelación de los elementos socioculturales que se presentan en la historia humana y, fundamentalmente, como resultado de las políticas educativas de cada país, región o subregión. Claro que hay que indicar, antes que todo, que decir “historia humana” significa, en el fondo, un eufemismo puesto que bajo ese manto lo que se hace, por lo general, es revivir, prolongar, reproducir, etc., los problemas y supuestos básicos de la cultura europeo-occidental, que es muy distinta de la nuestra original. El currículo resulta así, en este sentido, un círculo que constantemente remite a profundizar los supuestos filosóficos, antropológicos, pedagógicos, sociológicos, etc., que están en la base de dicha cultura europea, occidental y judeo-cristiana, hundiéndonos cada vez más en dicha cultura, sin atinar a salir de ella, alejándonos cada vez más de nosotros mismos a medida en que más se profundiza la reflexión y el análisis. Por eso, lo que se quiere enfatizar aquí, cuando se dice “historia”, es la vigencia de *la cualidad de historicidad y del enfoque histórico consiguiente* que tienen nuestros actos y pensamientos, y, con ello, la capacidad de disentir, de ser autónomos y de ser nosotros mismos. Lo que se acaba de expresar no significa, de ninguna manera, un esfuerzo por retrotraer la historia rechazando *in toto* lo demás, sino la necesidad de tener un espíritu crítico que permita la reconstrucción cultural utilizando para ello nuestras propias categorías culturales y muchos de los elementos que precisamente se nos ha impuesto a través de la historia.

Breve reseña histórica

Históricamente, el currículo no ha sido entendido de la misma manera en todos los ámbitos y latitudes. En la cultura europeo-occidental, desde muy antiguo se tiene en germen ya la idea de lo que después se va a denominar currículo. En la época griega y romana existía un conjunto de reglas y normas que prescribía el concepto de “hombre educado”, es decir, de lo que cómo debe ser o debe desempeñarse el joven aristócrata. Más tarde, en la Europa feudal, en los siglos XII y XIII, cuando se fundan y se difunden las Universidades (Ponce, 1976: 87), aparece la noción de *trivium* y *cuadrivium*: la compilación y sistematización de “las artes” que definen el saber: la lógica, la dialéctica y la gramática, y la aritmética, la geometría, la música y la astronomía. El currículo es entendido aquí como la relación de “materias” destinadas a ser “aprendidas” por los estudiantes, futuros profesionales de las “artes liberales” en la compleja sociedad estamental europea. Aun cuando el uso moderno (nos referimos a la modernidad europea) del término *curriculum* (en latín), se remonta ya, según Chiroque (2004:16), al año 1633 en la Universidad de Glasgow, es recién en 1918 cuando Franklin Bobbit en los Estados Unidos precisa en su libro: *The curriculum*, el sentido moderno del término. Bobbit enfatiza el aspecto de las experiencias –de aprendizaje decimos ahora- que implica el currículo. Más tarde, Ralph Tyler en 1949 en los Estados Unidos e Hilda Taba en 1962 establecen los fundamentos del currículo desde el punto de vista de la racionalidad instrumental. Ellos se fijan en la necesidad de establecer cuidadosamente los objetivos como punto inicial de la elaboración curricular, para luego, a partir de allí, proceder por etapas lógicamente consistentes para alcanzar los objetivos propuestos. Como se puede observar, la noción de currículo en la época moderna implica, por un lado, poner en alto la intencionalidad con la cual se elabora el currículo y se desarrollan sus procesos, y, por otro, la organización y sistematización de las experiencias de aprendizaje vividas por el estudiante. Por su parte, la corriente llamada postmoderna trata de reducir el currículo a su mínima expresión o a su eventual desaparición, pues deja de lado los problemas de la formación integral del educando, finalidad tradicionalmente mayor en torno a la cual giraban las discusiones de los docentes interesados en el tema. Los “postmodernos” sólo tienen como objetivo, en general, solucionar los problemas de la formación del educando que se presentan a corto plazo o las urgencias que se presentan en ciertos lugares o épocas. “¡Hic et nunc!”, sería, al parecer, el lema predominante de los postmodernos.

Tendencias actuales en la concepción curricular

De esta manera, quedan así históricamente fijadas las dos líneas teóricas básicas que tratan de explicar la naturaleza del currículo y de dar cuenta de sus consecuencias para la planificación, organización, implementación y evaluación curricular. 1ª, la consideración del currículo como una instancia de previsión que hacen los docentes respecto de lo que los estudiantes “deben hacer”, esto es, la previsión de sus “experiencias de aprendizaje”, y, 2ª, esas experiencias mismas vividas por los educandos.

En el primer caso, se habla de currículo previsto (Peñaloza, 2000) o currículo normativo (Gimeno, 1995) o como instrumento o como documento Ministerio de Educación (2004,2005, 2006, 2007), o como resultado (Gimeno, op.cit.) y, en el segundo, se encuentran a su vez dos subtendencias: una, que lo considera solamente como un conjunto de procesos por los cuales los educandos adquieren los aprendizajes en base a una previsión o programación, subtendencia a la cual se la puede denominar concepción individualista, psicologista y subjetivista de currículo, y la otra subtendencia es la que lo considera como una creación cultural (Grundy, 1994) como “construcción social” (Mendo, 2006) o como proyecto sociocultural de investigación y desarrollo pedagógico (Stenhouse,

1993), subtendencia a la cual se la puede denominar “concepción sociocultural” o “socio histórica” o “socio crítica” de currículo.

4. El currículo como previsión

El recordado maestro Walter Peñaloza (2000: 3-8) declara: “el currículum es el primer nivel de concreción de la concepción de educación”, y a continuación sostiene que dicho currículo consiste en la previsión de los aspectos más generales de la labor educativa, sobre todo de la concepción de la estructura curricular “integral” y del enfoque metodológico que la sostiene. La manera cómo aprenden los estudiantes, el uso de materiales educativos, las diversas formas de evaluación que se emplean, eso, afirma tajantemente Peñaloza, “no forma parte del currículum”, sino de la “tecnología educativa”. Aquí, en las palabras de Peñaloza, se muestra con toda nitidez la concepción de currículo como *previsión* y en su obra ya citada: *El currículo integral*, el Dr. Peñaloza ha sabido obtener, con una extraordinaria lucidez y con una lógica “impecable e implacable”, todas las consecuencias pedagógicas de su posición. Sin embargo, aparte de las cualidades y de los méritos de la posición del Dr. Peñaloza en el tema del currículo, su posición es, a nuestro criterio, *racionalista*, pues de la concepción de educación se desprende la de currículo y de ésta, en base al concepto de “integralidad” como teoría pedagógica del hombre, se tiene la concepción de estructura curricular, etc., de lo cual resulta que lo que generalmente se denomina “desarrollo curricular” o “ejecución curricular” son fundamentalmente “derivaciones pedagógicas” como dicen los mexicanos, es decir, la práctica curricular considerada solamente como aplicación y no también como generadora de teoría.

Pese a lo dicho, lo que se acaba de afirmar no significa no reconocer la legitimidad del aspecto “*previsional*” del currículo. Éste es, en verdad, un *corpus* teórico producto del desarrollo histórico de la cultura humana. Desde el punto de vista filogenético, es síntesis o resumen de las experiencias humanas a lo largo de su proceso de evolución, y, por tanto, es información históricamente acumulada, es teoría, es síntesis de la práctica. Desde un punto de vista ontogenético, el currículo proporciona el marco normativo y sistemático para la práctica pedagógica, y, en consecuencia, es el regulador, el orientador y el dosificador de los aprendizajes. Por eso, el currículo, en tanto previsión, se da antes de la práctica y por eso también, desde el punto de vista ontogenético, todo estudiante, antes de comenzar sus estudios, se encuentra frente a un currículo ya hecho y que existe objetivamente a sus preferencias o inclinaciones. Nunca se da el caso hipotético de que, por el contrario, los estudiantes, antes de comenzar sus estudios, se pregunten ¿qué es lo que vamos a estudiar?, ¿qué puntos son más importantes?, ¿cómo vamos a formular y estructurar un currículo?, etc., ello es absurdo, anarquista y destructivo. Se trata no de desconocer los avances culturales de la humanidad, sino de ejercer un pensamiento crítico respecto de estos avances.

5. La tendencia psicologista e individualista en la teoría curricular

La argumentación anterior conduce a la convicción de que es insuficiente explicar el currículo en términos solamente de previsión sino que, siendo este aspecto válido y necesario, se requiere sin embargo establecer sus ligazones estrechas con la práctica educativo-pedagógica.

Lo que se plantea en el fondo en la segunda tendencia o línea de investigación es la relación de la teoría con la práctica, pero en la tendencia psicologista se pretende reducir toda práctica educativa a la del aprender minimizando la práctica del enseñar (tal sucedió con

la corriente de la escuela activa y con el constructivismo pedagógico), o, por el contrario, minimizar los procesos de aprendizaje en beneficio de la labor de enseñanza concebida en términos de logros de conductas observables, tal como lo hizo la tecnología educativa sistémica, de base neoconductista y de reciente defunción oficial.

Es preciso señalar previamente que la segunda gran línea de investigación a la cual acabamos de referirnos: la concepción de currículo como el conjunto de experiencias que debe asimilar el alumno durante su recorrido por la escuela (entendida “escuela” desde el parvulario hasta la Universidad), aparece conjuntamente con las concepciones “activistas” e individualistas de educación, desde Claparède, Decroly y Montessori hasta John Dewey, Carl Rogers y Jean Piaget, autores que a su vez sólo se explican en función del desarrollo y consolidación de las sociedades industrial-capitalistas en Europa y en Norteamérica y, consecuentemente, en función de la propagación de la ideología individualista y neoliberal, acentuada actualmente con la globalización.

La definición de F. Bobbit: el currículo como conjunto de las experiencias de aprendizaje vividas por los educandos, intentó una respuesta a esa necesidad. Empece ello, esta línea de explicación, siendo en realidad un avance, significó ciertas desviaciones como las siguientes:

Una explicación reduccionista de currículo, puesto que considera a éste en función únicamente del proceso de aprendizaje y, al mismo tiempo, visualiza al aprendizaje como el único aspecto en el cual se agota la práctica educativa. “A la escuela se va a estudiar y a aprender (conocimientos)”, podría ser el slogan que sintetiza esta posición.

Estrechamente relacionado con lo anterior, un psicologismo subrepticio, que asume que los aprendizajes se explican sólo como fenómenos individuales que se dan al interior de sujetos individuales aislados y no de sujetos sociales. Esta posición deja de lado no solamente el profundo carácter social de dichos aprendizajes, sino también el hecho de que estos aprendizajes son posibles porque ellos mismos constituyen relaciones sociales que se dan en ciertas condiciones materiales, económicas, sociales y culturales. El aprendizaje es solamente una expresión psicológica y comunicacional de lo social, esto es, de dichas relaciones sociales.

Una posición empirista (el activismo pedagógico), que enfatiza el papel del educando en desmedro del papel del docente en la práctica educativa y en desmedro también de las políticas educativas y de la influencia sociocultural del entorno social. La concepción empirista hace, extrañamente, alianza con las concepciones racionalistas. Estas dos posiciones coinciden en enfatizar el acatamiento a partir de “verdades” establecidas definitivamente, e impiden, en último término, la intervención de los docentes como sujetos autónomos, en su propia práctica educativa, confinándolos al papel de solamente objetos de educación y no en sujetos de la educación que ellos mismos realizan.

Una falta de esclarecimiento respecto a qué clase de aprendizajes se refieren esas experiencias, dejando entrever que los aprendizajes se producen solamente como aprendizajes de conocimientos, con lo cual se afianza el cognoscitismo contra el cual luchó, infructuosamente hasta ahora, el doctor Walter Peñaloza. Se privilegia la teoría sobre la práctica y se afianza el teoricismo.

Una unilateralidad respecto de lo que se entiende por práctica educativa, pues la reduce solamente a los procesos de “experiencias vividas de aprendizaje” por los estudiantes, desconociendo las “experiencias vividas de enseñanza” por los docentes: se descuida así el papel de estos últimos como desencadenantes de la práctica educativa y se descuida también la dialéctica entre enseñanza y aprendizaje. Paulo Freire insistía en que la educación supone una sociedad y relaciones sociales y que el ense-

ñar implica también el aprender, y el aprender se da solamente en condiciones del enseñar. El currículo comprende tanto las experiencias de aprendizaje como las de enseñanza, tanto la actividad de los docentes como la de los alumnos, actividades que se encuentran en constante cambio e interacción, en constante proceso de estructuración y desestructuración permanentes.

6. El currículo como proceso sociocultural

Esta concepción pone en alto el carácter social de la práctica pedagógica, dentro de la cual se inscribe el aprendizaje: éste, en verdad, no puede ser considerado solamente como un proceso psicológico a secas, aislado de lo social, sino como un proceso social porque al mismo tiempo es psicológico puesto que lo psicológico es social, determinado por lo social.

Algunas preguntas que podrían ayudar a revelar ese carácter social del currículo podrían ser las siguientes: ¿cómo se da la relación entre previsión y ejecución, entre teoría y práctica curriculares? O, en otras palabras ¿el desarrollo de la práctica imprime también las formas de desarrollo de la previsión o ésta es un molde del cual se espera la obediencia ciega? La Comisión para la Reforma Educativa de 1970, del régimen del general Juan Velasco Alvarado, si bien reconoció la influencia de la sociedad en el currículo, propuso sin embargo una respuesta ecléctica, la misma que, en última instancia, dio primacía a las “experiencias vividas de aprendizaje”. El currículo, según la Comisión Técnica de Currículo del Ministerio de Educación en un célebre folleto que recorrió el país en esa época, “es un conjunto de experiencias de aprendizaje que los sujetos de la educación viven en una sociedad y en un proceso histórico concreto, que han sido previstas (*sic*) con el fin de dinamizar su (*sic*) propio desarrollo integral, como personas y como sociedad organizada” (Ministerio de Educación, 1976: 23)

Desde el punto de vista sociocultural, se considera que el currículo está constituido por el desarrollo de un conjunto de relaciones sociales específicas: las relaciones sociales de educación, y, por tanto, es una construcción histórica teórico-práctica producto fundamentalmente de los dos sujetos principales de la educación: los docentes y los educandos.

En esta relación, los docentes son los que imprimen la orientación al proceso, pero los educandos son los que determinan la posibilidad y la pertinencia social, teórica y cognoscitiva de dicha orientación. Esta puntualización es básica porque significa en última instancia, la “línea demarcatoria” entre, por un lado, una posición psicologista, individualista, que viene infiltrada en la educación desde hace ya un siglo, desde los lejanos días de la Escuela Activa, una posición que hace énfasis en el aprendizaje dejando de lado la enseñanza, y, por otro lado, una posición social, que reconoce el papel activo, principal, de la enseñanza en un proceso en el que la enseñanza no puede darse independientemente del aprendizaje, y viceversa, ni el aprendizaje sin la enseñanza. En este sentido, el currículum es un instrumento de trabajo de los docentes, no de los alumnos; esto no quiere decir que los educandos permanezcan al margen y sin ninguna intervención en su proceso de formación, sino todo lo contrario, pero los que planifican, programan y dirigen en la medida de sus posibilidades, el proceso de formación son los docentes y no los educandos. Los docentes están en la obligación de asumir esa dirección como “hegemonía moral”, y con una actitud y un liderazgo democrático para permitir y estimular en los alumnos el asumir la planificación, programación, sistematización, dosificación de los contenidos curriculares así como también asumir la dirección y el control de sus aprendizajes. Pensar que los educandos son los que dirigen su aprendizaje por si solos, sin la ayuda inicial de los docentes, significa no sólo un voluntarismo o una pura fantasía, sino también asumir un “populismo educativo”, practicando un pensamiento antihistórico que hace, co-

mo dice el historiador francés Jean Chesnaux, “tabla rasa del pasado”, esto es, de toda la historia cultural de la humanidad, olvidar el avance en las ciencias y humanidades, avance el cual está “hecho” y “dado” objetivamente y del cual hay que aprender y asimilar crítica y creadoramente.

No se trata, en realidad, de trasladar la explicación del polo individualista, psicológico y subjetivo a un polo social y “objetivo”, sino de asumir lo social como la instancia mayor en la que se resuelven tanto la actividad social de los sujetos de la educación, es decir, tanto el conjunto de relaciones sociales que constituyen el currículo, como las representaciones subjetivas e individuales que se producen como elementos conformantes de dichas relaciones sociales. Es decir, y tal como lo dijimos antes, lo individual es no sólo expresión psicológica de lo real-social, sino también un aspecto constituyente de eso real-social. Algunas de las consecuencias que podemos apuntar de lo expuesto son las siguientes:

En tanto actividad social consciente, el currículo no puede ser resultado de una imposición, sino del proceso social de autoformación de los sujetos sociales de educación. El objetivo mayor del currículo dentro de esta concepción, es lograr la conversión de los educadores y educandos en *sujetos de su propia educación*, en sujetos autónomos y reflexivos, con libertad y responsabilidad. Dicho de otra manera, esta concepción de currículo requiere, para su puesta en práctica, del ejercicio pleno de la democracia.

Esto no significa reducir a su mínima expresión o, en su extremo, desaparecer la figura del maestro –aspiración que está en el fondo de los desarrollos de la aplicación de las NTICs a la educación- sino a redefinir profundamente el rol del maestro, ya no como el dador de conocimientos sino como el promotor de la autoformación de los educandos, lo que implica la definición de una nueva pedagogía y de una nueva didáctica. El objetivo anteriormente señalado: convertir a los educadores y educandos en sujetos de su propia educación, significa volver a tomar y retomar la dirección del proceso de aprendizaje por parte de los educadores, pero ¡ojo! en nuevas condiciones, y revalorizar en verdad el papel de los educadores, posibilitar su conciencia profesional, su identidad profesional y su posibilidad como profesionales de la educación, tal lo planteara una vez Stenhouse (1993). Fundamentamos lo anteriormente afirmado en que ellos, los docentes, son los depositarios de las experiencias históricas de formación de la persona, son los depositarios históricos de la teoría y de la práctica pedagógicas. Dar énfasis solamente al aprendizaje significa caer en un empirismo según el cual hay que comenzar cada vez desde el principio en cuestiones de enseñanza y de educación.

El currículo como actividad social humana, es decir, como relaciones sociales, consiste en las múltiples relaciones de interinfluencia entre la teoría y la práctica, bajo la orientación, en todo momento, de la teoría. En otras palabras, la investigación curricular debe comprenderse como un proceso en el que el currículo se va configurando como un nuevo nivel de información-decisión o, mejor dicho, de teoría y de práctica, producto de las estrechas y mutuas relaciones entre el nivel social y el nivel individual psicológico, entre lo general y lo particular, entre lo abstracto y sus formas materiales de concreción. Pedro Ortiz Cabanillas (1997) distingue en la estructuración de los procesos sociales dos clases de movimientos: uno cinético y otro epigenético, aplicando esto a la explicación del currículo afirmaremos que en este último, el movimiento cinético, que va de abajo hacia arriba, está constituido por los diversos niveles ascendentes de teoría curricular que van tomando, como producto del interjuego dialéctico, la teoría y la práctica curriculares concretas, y otro, epigenético, de arriba hacia abajo conforme el cual la teoría curricular ejerce determinaciones socioculturales sobre lo particular, en nuestro caso la teoría-práctica curriculares concretas, determi-

naciones que a su vez, van a dar paso a nuevos movimientos cinéticos, a nuevos niveles de información-decisión, esto es, de teoría-práctica.

Por esta razón, es legítimo hablar de la necesaria contextualización de la práctica curricular. La contextualización (y la recontextualización) es un movimiento histórico por el que se trata de explicar las formas de inserción histórica del currículo en una formación social determinada, la que a su vez es un proceso histórico ininterrumpido. En esta totalidad mayor, en la que el elemento articulador es el poder, el movimiento de la contextualización pone el currículo en relación con los mecanismos del poder, más precisamente con los elementos de representación que expresan el *statu-quo* de una sociedad concreta. Esto no quiere decir que las relaciones de poder y específicamente las de saber-poder, se presenten únicamente en el proceso de contextualización y no también a lo largo de todo el proceso que, desde el mismo currículo, se le ha definido y lo hemos definido como “educación” o “formación” de las nuevas generaciones.

La traducción metodológica de lo que se acaba de enunciar se refiere al empleo de lo que, junto con Zubiría (1994), denominamos el “método arqueológico” de investigación en educación, método por el que, partiendo de lo particular y de sus “huellas” como afirma Zubiría, o de sus acciones materializadas, como por ejemplo la biografía personal, los documentos escritos o materiales, o las actividades concretas de los personajes, etc., se hace una labor de análisis con el objetivo de descubrir las diversas formas de cómo se ejerce la determinación social sobre lo individual o particular, y, de modo inverso, la incidencia de lo individual sobre lo social. Esta orientación metodológica recoge, lejanamente, lo que Foucault (1969) denomina “método arqueológico” de investigación en las ciencias sociales. Según ello, no se trata de partir de grandes teorías para, por un efecto de deducción, llegar a la explicación de lo particular o concreto; tampoco consiste, por el contrario, en partir con la mente en blanco de lo particular e ir descubriendo, poco a poco, la totalidad, sino en partir de lo concreto inicial, es cierto, pero con una teoría provisional que lo explique para luego, ir descubriendo las determinaciones socioculturales que han conformado históricamente el objeto.

7. Definición de currículo

La intersección o el nudo entre estas dos clases de procesos: los de carácter social y cultural, y los que corresponden a la formación de la personalidad, constituye la esencia, se puede decir, del currículo; éste comprende los procesos pedagógicos que posibilitan esa formación. De un modo más preciso, las interrelaciones entre estos dos grandes procesos conducen a considerar el currículo como un *espacio teórico o lugar social de mediación de carácter pedagógico* que se coloca entre uno y otro polo, espacio a través del cual la cultura externa objetiva se convierte en cultura interna subjetivada, asimilada o aprendida (Mendo, 2007). La mediación es aquello que posibilita que lo “externo” se convierta en “interno”, que el mundo macro social se convierta en el mundo micro social (Vygotski, 1995), de lo que se deduce que el campo principal en el que se ejerce la mediación es el currículo. Los contenidos curriculares, que señalan lo que el educando debe aprender para lograr lo que el sistema de educación formal estima es su formación integral, son los que materializan y hacen posible la mediación curricular. Estos contenidos comprenden las experiencias de aprendizaje –y de enseñanza– de conocimientos pero también las de orden volitivo, afectivo, emocional, ético y valórico.

Desde el punto de vista de las exigencias de la convivencia social (y no solamente de las exigencias del mercado laboral), se supone que en el currículo se forman, además de los conocimientos, un conjunto de competencias, saberes, destrezas, habilidades y

capacidades de orden teórico-práctico que definen al ser humano como un ser formado para desempeñarse integralmente, en una profesión dentro de la sociedad que le ha tocado vivir. Una definición más precisa del currículo es la que se puede enunciar así:

SHAPE * MERGEFORMAT

8. Fundamentos del currículo

Aunque gran parte de los fundamentos del currículo están escritos *grosso modo* en las páginas que anteceden, en lo que sigue haremos unas breves indicaciones evitando en lo posible repetir.

8.1. Filosóficos

- a. Es una instancia de valores, porque la práctica educativa está orientada teleológicamente hacia la transformación social sin los cuales dicha transformación no sería posible. Esta orientación teleológica otorga a la educación su carácter específico de educación.
- b. El currículo es una actividad teórico-práctica de carácter específico, un conjunto específico de relaciones sociales, las cuales exhiben dos características: una, práctica u “objetiva”, y otra intencional o teleológica. Ello supone, como punto de partida inicial, además de la determinación de los fines del currículo, una relación del docente con el saber y con el conocimiento y por consiguiente, el empleo de criterios de selección determinados respecto de lo que se considera valioso transmitir mediante la práctica pedagógico-educativa.
- c. La naturaleza de los saberes y conocimientos que se producen-reproducen en el currículo está definida por la forma cómo se concibe la relación de la teoría con la práctica. Esta definición lleva a un compromiso del docente con los saberes y conocimientos, compromiso que significa a su vez la forma concreta de cómo el docente actúa en la práctica, principalmente ante situaciones pedagógicas dadas.
- d. Los criterios de selección de los contenidos curriculares se formulan, en el sistema de educación oficial, en forma abstracta y general. Es necesario “abrir” el currículo a la realidad y dar cabida no sólo a la diversidad (y diferenciación) sociocultural, sino también a las aspiraciones populares y a las posibilidades de cambio. En la actualidad, el currículo oficial pasa por alto las diferencias sociales, culturales y de carácter étnico que caracteriza la sociedad peruana, dando una imagen unilateral del país y favoreciendo la visión urbana, europea y blanca, propia de los sectores dominantes del país.
- e. Se hace cada vez más mayor la influencia de una racionalidad o pensamiento instrumental, para el que el problema fundamental reside en escoger los medios más idóneos para obtener resultados prefijados, dejando de lado los aspectos éticos y valorativos implicados en el escogimiento, generación y desarrollo de esos medios, estos supuestos éticos y valorativos son precisamente la razón de ser de la educación.
- f. Se observa la presencia notoria de un pensamiento ahistórico, que se manifiesta por ejemplo en la erradicación constante, en el currículo, de los cursos que tienden al desarrollo de un pensamiento reflexivo respecto de sí mismo, de la sociedad y de la

historia. Con esta orientación, se trata de formar un “pensamiento único”, pragmatista e inmediatista, incapaz de pensar el futuro y la utopía.

8.2. Socioculturales

a. El currículo tiene que estar orientado a la solución de los problemas fundamentales de la sociedad peruana, la misma que, como lo hemos indicado ya, es una sociedad profundamente escindida según criterios socioculturales. El problema nacional subsiste todavía a pesar de todos los cambios que se experimentan hoy en día, y el currículo debe constituirse en una herramienta embarcada en ese compromiso. El currículo, para ser pertinente y socialmente significativo, debe dar importancia al desarrollo de la diversificación curricular, y profundizar las vías educativas y pedagógicas para ampliar este objetivo.

b. Por otro lado, la formación profesional docente está orientada hacia los sectores urbanos, y, más estrictamente, hacia los sectores urbanos medios y altos. Se hace omisión de la problemática educativa de las zonas urbanas marginales, y, por supuesto, de un verdadero enfoque para la educación en los sectores urbanos marginales. Las grandes masas de la población rural y, en general, provinciana rural, de raigambre andina, están olvidadas por el currículo oficial de formación docente. Para éste, no hay pobreza en todos los significados económicos, sociales y culturales de este término, no existe falta de posibilidades de actualización pedagógica, etc. Falta construir en nuestro país, una pedagogía para esos sectores rurales y urbano-marginales.

c. El currículo es una de las formas -la forma pedagógica- de cómo se materializa el poder, poder entendido no solamente como el referido al Estado sino el que se presenta en toda agrupación humana. La forma específica de cómo se ejerce el poder le llamamos política, y la política curricular es la forma cómo llevar a cabo una propuesta curricular. De este modo, el problema principal de todo currículo, desde el punto de vista social, es el de la definición de quién tiene el poder, es decir, el control de la política curricular. Una propuesta curricular realmente seria está orientada a convertir a los docentes y a los educandos en sujetos de su propia educación, es decir, orientada a cómo los sujetos de la educación, docentes y alumnos, pueden tener la autonomía y la capacidad para conducir ellos mismos su teoría y su práctica respecto de su propia formación.

d. En efecto, lograr sujetos autónomos, es decir, con capacidad de decidir, sujetos reflexivos, con capacidad de pensamiento crítico, sujetos con capacidad de investigación para conocer y actuar sobre la realidad, sujetos con conciencia social, es decir, sujetos con capacidad para desarrollar la organización social y ejercer el liderazgo, comprometidos con la transformación social y con una definición de valores humanos los más altos posibles, esa es una característica de una propuesta educativa verdadera.

e. El “currículo oculto”, el conjunto de significaciones culturales distintos, por lo general contrapuestos y contradictorios, que se dan al mismo tiempo -como la “otra cara de la luna”- de la puesta en práctica de la labor educativa, este currículo oculto adquiere ese carácter de contraposición y de contradicción debido a su vez al carácter contradictorio y frustrante de la sociedad en la que viven los educandos, y también los maestros. En una sociedad más democrática (desde el punto de vista social, económico e ideológico), el signo, es decir, el carácter de ese currículo oculto debe cambiar. No se trata de eliminar dicho currículum oculto porque ello es base del desarrollo de la subjetividad individual, “propia de cada cual”, sino de estimularlo pero dentro de otras condiciones sociales, culturales y, sobre todo, educativo-pedagógicas.

Uno de los recursos pedagógicos para ese estímulo es el cultivo y desarrollo de la dialogicidad, de la comunicación oral y escrita.

8.3. Pedagógicos

- a. La mediación que ejerce el currículo se da a dos niveles: 1º a un nivel sociocultural, como el lugar social que se “interpone” entre la cultura objetiva y la cultura subjetivada en el educando, esto lo hemos dicho ya. Esa interposición consiste en una casi infinita gama de procesos de enseñanza y de aprendizaje a resultas de los cuales el educando se incorpora a la cultura preexistente, pero ello no es un proceso mecánico sino dialéctico puesto que lo que se interpone resulta al mismo tiempo modificado por el propio proceso de incorporación. Lo que se incorpora resulta necesariamente incorporado a la cultura total externa, y, al mismo tiempo “lo que se aprende” modifica también esa cultura total. El 2º es un nivel ontogenético, directamente relacionado con la práctica educativa concreta, con “lo que hace el docente en el aula” frente a sus alumnos. La práctica de este nivel es lo que caracteriza al docente como *pedagogo*, como el encargado o responsable de formular y llevar a la práctica la planificación y el diseño curricular de los objetivos, contenidos, secuenciación, métodos, medios y materiales, y evaluación. En este sentido, el docente se define como mediador. Entonces, en la mediación pedagógica existen dos niveles: uno, por el que se selecciona una parte o una faceta de la cultura para ser “enseñada”, nivel que está más en relación con lo que hemos denominado el aspecto “previsional” del currículo a cargo fundamentalmente, en nuestro caso, del Ministerio de Educación, y el segundo nivel, por el que el docente pone en práctica de acuerdo a sus condiciones y perspectivas, aquello que el currículo en general ha establecido como propuesta de enseñanza y de aprendizaje. Este 2º nivel está relacionado tanto con las “funciones y obligaciones” concretas y establecidas como propias del docente, como con su “estilo de enseñanza” idiosincrásico y con sus posibilidades de innovación.
- b. Últimamente, en las políticas gubernamentales del país, está adquiriendo una importancia cada vez mayor lo que se viene llamando “cultura de la evaluación”, la misma que tiene más de imposición, de punición, de castigo y de desprecio por la educación, que de una evaluación entendida como balance, como crítica y autocrítica para el perfeccionamiento del ser humano en todas sus dimensiones humanas.
- c. La comprensión de los mecanismos y procesos a través de los cuales se efectúa la conversión de la cultura externa en “cultura incorporada o subjetivada” remite a una concepción de pedagogía en relación con el currículo, que se fundamenta en tres campos: el estudio de los determinantes socioculturales que obran en la práctica educativa, el estudio de la pedagogía en tanto sistemas de acción y de interacción entre los sujetos de educación y, tercero, el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

- Arnaz, José (1991): *La planeación escolar*. México, Trillas, (2ª reimp.)
- Ausubel, David. P., Joseph Novak & Helen Hannesian (1983): *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*: Méx.: Trillas (2ª ed., reimp. 1993).
- Chiroque Chunga, Sigfredo (2004): *Currículo: una herramienta del maestro y del educando*: Lima, IPP.
- De Zubiría, Julián (1994): *Tratado de Pedagogía Conceptual*. Colombia, Santafé de Bogotá, FAMDI (IV Tomo, p. 41)
- Elliott, John (1994): *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata (2ª.ed.)

Foucault, Michel (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris, Maspero (Existe trad. en esp., S. XXI)

Gimeno Sacristán, José, (1995): *El currículum, una reflexión sobre la práctica*: Madrid, Morata, (3ª edición)

Grundy, Shirley (1994): *Producto o praxis del currículum*: Madrid, Morata.

Mendo, José Virgilio: 2006: "El currículum como construcción social", en *Entre la utopía y la vida*: Lima, Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos, p. 280-287.

Mendo, José Virgilio: "Mediación y Pedagogía", en Rev. *Aristas*, Lima, Nº 1, agosto del 2007. Revista del Colegio Bertolt Brecht.

Ministerio de Educación – INIDE – Comisión Técnica de Currículo (COTEC), *Estudios básicos sobre el currículum en el sistema educativo peruano*: 1976, p. 23.

Ministerio de Educación: Lima, 2003, 2004, 2005, 2006

Ortiz Cabanillas, Pedro: *La formación de la personalidad*. Lima, Orión.

Peñalosa Ramella, Walter (2000): *El currículum integral*. Lima, Optimice, eds.

Ponce, Emilio: *Educación y lucha de clases*: La Habana, Ed. Pueblo y Educación.

Stenhouse, Lawrence (1993): *Investigación y desarrollo del currículum*: Madrid, Morata.

Vygotski, Lev S. (1995): *Obras Escogidas*. Madrid, Visor, T.III.

Lima, enero del 2008.

Véase por ejemplo Ángel Díaz Barriga: *Ensayos sobre problemática curricular*: México, Trillas, 1994.

Estas son sus propias palabras al prologar la obra de Luis Piscocoya: *Naturaleza de la pedagogía*: Lima, INIDE, Retablo de Papel eds., 1963.

Nótese que estamos empleando aquí el termino "psicologista" para señalar una tendencia, y no el término "psicológico" o "psicológica".

Corrientes que, vale la pena señalarlo, son expresión pedagógica de una concepción subjetivista filosófica del mundo.

Claro que, desde el comienzo mismo de los movimientos de la Escuela Nueva y de la Escuela Activa, y desde antes de éstos, se intentaron desarrollar en Europa otras perspectivas curriculares que tradujeran concepciones de educación más solidarias, democráticas y emancipadoras, tales fueron las propuestas de por ejemplo Juan Luis Vives (en el siglo XVI) en España, de Pestalozzi en Suiza, del movimiento que encabezara la compañera de Lenin, N. Krupskaya, de la experiencia de Antón Makarenko, de Célestin Freinet en Francia, de T. S. Neill (Summer Hill) en Inglaterra, de la escuela anti-institucional francesa, etc., perspectivas todas ellas que, como era de esperarse, no recibieron ni la sanción política ni el reconocimiento oficial de sociedades orientadas por los valores de eficiencia individual y de competitividad empresarial.

PAGE

PAGE 7

El currículum es el espacio sociocultural teórico-práctico en el que se ejerce los procesos de mediación pedagógica para la formación integral del educando dentro de una propuesta educativa determinada. Por ello, el currículum es también una pro-

puesta pedagógica para la enseñanza y el aprendizaje, y una hipótesis de trabajo pedagógico.