

# EL CURRÍCULO: UNA REFLEXIÓN CRÍTICA

**LUIS ALBERTO MALAGÓN PLATA**

Profesor Universidad del Tolima Estudiante de Doctorado UCR

«Nacemos humanos pero eso no basta: tenemos también que llegar a serlo. Los demás seres vivos nacen ya siendo lo que definitivamente son, mientras que de los humanos lo más que parece prudente decir es que nacemos para la humanidad».

Fernando Savater (PNUD, 1998, 13)

## RESUMEN

El documento tiene como objeto de reflexión fundamental **el currículum**. La primera parte apunta a presentar una visión analítica de la educación como fenómeno social, privilegiando los aspectos teleológicos y sociales y marcando los modelos en los cuales se privilegian determinados desarrollos técnicos, tecnológicos y científicos, y diferentes interpretaciones de acuerdo a los marcos teóricos de los autores.

Una **segunda**, en la cual abordamos un análisis del *currículo* un tanto asistemático y más con la idea de mostrar un campo bastante difuso y discutible, sobre el que es posible realizar una sistematización en relación con posturas, enfoques, "teorías", sin abiertamente realizar una toma de posición taxativa. Se intenta avanzar en la búsqueda de un *discurso* sobre el currículo. Este primer intento muestra una panorámica sobre ese amplio tema y al final vamos precisando dos grandes áreas de trabajo: el currículo en relación con los otros "momentos" de la educación como la enseñanza, la didáctica y la evaluación; y por el otro lado, el área referente a lo que podríamos denominar una *epistemología del currículo*.

El **tercero**, apunta a formular algunos interrogantes para encontrar caminos en la construcción de una praxis (discurso) curricular que oriente la comprensión y transformación de las prácticas dominantes en la Educación Superior. Se trataría de un discurso contrahegemónico, que en el seno mismo de la institucionalidad abriera opciones alternativas en el campo del currículo.

## ABSTRACT

The present work shows "The Curriculum" as a fundamental object of reflection. The first part, aims to present an analytical vision of education as a social phenomenon, focusing in the teleological and, social aspects and marking the different approaches that, from that field, have conceptualized education, including some references to post-structuralist and post-modern educational views.

The second part, highlights the conceptual analysis of curriculum, its scopes and limitations, and its double nature as a whole in the theory-practice relation (PEJ and Pedagogical practice, on one hand; and, the “school” – context relation, on the other hand).

Finally, the third part, assumes the curriculum critical vision, the tensions generated towards the cultural relativity and its real possibilities in the generation of an Institutional descontextualization and recontextualization process that tune “school” with the “feelings” of the new century.

## PARTE I

En este aparte, como indicábamos anteriormente, se trata de abordar la reflexión sobre la educación desde dos dimensiones: la pedagógica y la social. Aunque las dos se encuentran íntimamente relacionadas, ya que la pedagogía ha sido considerada por Durkheim como “teorías” (Salamón, 1980, p. 8), como maneras de concebir la educación, no maneras de practicarla. La educación en todas las dimensiones ha sido considerada como un proceso de formación, de humanización y en ese sentido desde que el hombre existe, la necesidad de formarse, de educarse, esta íntimamente ligada a su condición humana. El crecimiento como persona, como ser social, está vertebrado en la educación. La dimensión antropológica de la educación muestra como en todas las fases del desarrollo social del hombre, así como en todas las fases de su desarrollo natural, la educación va perfeccionando el **ser humano**, el hombre adquiere su condición de ser humano en tanto es un ser educable, perfectible. Al respecto es pertinente considerar lo planteado por María Eugenia Dengo:

Conviene iniciar nuestro análisis reflexionando desde nuestra propia experiencia sobre la educación y, para ello, hacernos una pregunta como la siguiente: ¿a

quién se dirige la educación, quién es su destinatario? Por el conocimiento que todos tenemos de la práctica educativa, porque en un sentido o en otro la hemos vivido (tanto la institucional como la extra-institucional), sabemos que la **educación** se dirige a los niños, a los adolescentes, a los jóvenes y a los adultos, de acuerdo con sus respectivas necesidades y edades; es decir, se dirige a todo tipo de personas que integran una colectividad, en cualquier período de la vida en que ellas se encuentren.

Las acciones educativas son **permanentes y continuas**: en el caso de la educación formal, dependen de las oportunidades que existan para recibirlas; en cuanto a la no formal, todas las situaciones vitales son propicias para la construcción humana. Por ello, para abordar la concepción, hemos de partir de la premisa de que la educación es formación permanente del hombre, en sentido individual y en sentido colectivo, y su acción formativa se dirige a toda la sociedad de un país. (1995, p. 6)

La educación es un proceso consciente y no consciente, se da con la interacción del ser humano consigo mismo, con el otro y con lo otro. En ese sentido es comprensible que pueda ser pensado, intencional o no lo sea. Cuando existe una intencionalidad, cuando se piensa, cuando se construyen ideas, concepciones, estructuras, comienzan a aparecer los signos de una teoría, una disciplina. Rafael Flórez, establece cinco criterios de elegibilidad, que permiten distinguir una teoría propiamente pedagógica de una que no lo es:

1. Definir el concepto de hombre que se quiere formar, o *meta* esencial de formación humana.
2. Caracterizar el *proceso* de formación del hombre, de humanización de los jóvenes, en el desarrollo de aquellas dimensiones constitutivas de la formación, en su dinámica y secuencia.
3. Describir el tipo de *experiencias* educativas que se privilegian para afianzar e impulsar el proceso de desarrollo.
4. Descripción de las regulaciones que permiten "enmarcar" y cualificar las interacciones entre el educando y el educador en la perspectiva del logro de las metas de formación.
5. Descripción y prescripción de métodos y técnicas diseñables y utilizables en la práctica educativa como modelos de acción eficaces. (1994, p. 114-115)

Ahora bien, la educación no es solamente objeto de estudio de la pedagogía -aunque se considera a la pedagogía como la disciplina de la educación-, la psicología, la filosofía, la sociología, la economía, la antropología y la política, son disciplinas que se ocupan de la educación, son dimensiones del fenómeno educativo. Pero la pedagogía aparece como la ciencia "propia" de la educación. Aunque conviene aclarar, como se ha anotado anteriormente, que no toda la comunidad educativa acepta que la pedagogía sea la "ciencia de la educación", por el contrario, los anglosajones y los franceses, utilizan los términos de teoría y teorías de la educación, cuando se refieren a las intencionalidades pensadas sobre la educación.

En el proceso de humanización del ser humano se entrecruzan e interactúan los procesos naturales y los procesos sociales, haciendo de la humanización un proceso de crecimiento individual y social. María Eugenia Dengo, establece una serie de principios y características para definir al sujeto de la educación (1995, p. 9-21): un **ser unitario** en tanto unidad "biosicoespiritual y social" que lo hace diferente de los otros seres vivos; un **ser social, creador de cultura**, en tanto su proceso humanista es un proceso de apropiación y creación de cultura; un **ser dialógico**, en tanto, en la interacción con el 'otro' (que representa a 'todos los otros' seres humanos) y con 'lo otro' (el mundo objetivo) se construye y se reafirma la propia percepción del 'yo' de cada individuo; lo que algunos filósofos llaman 'yoidad' -El diálogo es la base de la solución de los conflictos humanos, es la posibilidad del entendimiento y comprensión, el vehículo de la relación afectiva entre padres e

hijos y entre los sexos—; un **ser simbolizador**, creador de imágenes, de sentidos, de formas culturales como abstracciones y como formas de comunicación no tradicionales; un **ser libre**, la “**libertad** es la condición y la posibilidad más legítima del hombre; un **ser educable**,

existe en el hombre una cualidad, específica de su naturaleza, que lo hace dúctil a las influencias formativas, capaz de adquirir conocimientos y habilidades para adaptarse a diferentes condiciones ambientales o relativas a su propia existencia y para modificar sus comportamientos; en suma, una cualidad que lo hace ser **sujeto de aprendizaje**. Es lo que llamamos **educabilidad**;

y, un **ser temporal**, en tanto se afirma como un ser histórico, ubicado en un contexto determinado y que escribe historia con su propia existencia.

Históricamente se ha dicho que a cada estadio de desarrollo de la humanidad corresponden formas específicas de educar. Esto es, existirían concepciones de la educación, atendiendo al desarrollo histórico de la sociedad. Aníbal Ponce, en su conocido y cuestionado texto *La educación y la lucha de clases*, realiza un recorrido histórico para caracterizar la educación en cada etapa del desarrollo. Así como Ponce, otros autores también refieren caracterizaciones y épocas históricas para perfilar un tipo de educación específico. Flórez Ochoa (1994, p. 155-159), expone tres épocas. Primera época: educación transmisionista (por imitación e intelección) para el trabajo colectivo

y tuvo como propósito primigenio asegurar la estabilidad del desarrollo de la humanidad mediante procedimientos nuevos de memoria social para el mejoramiento de la producción comunitaria. Segunda época: educación transmisionista, idealista y aristocrática (contra el trabajo productivo), corresponde al tipo de educación en las sociedades precapitalistas y postprimitivas. Tercera época: educación para vida y la producción social, corresponde a la educación para las sociedades capitalistas y socialistas.

Otros autores, ya no refieren los tipos de educación exclusivamente a las fases del desarrollo histórico sino que utilizan referentes como la escuela, por ejemplo. Jesús Palacios González, en su conocido libro *La cuestión escolar: críticas y alternativas*, expone tres grandes grupos de crítica a la escuela tradicional (educación tradicional) y los caracteriza así (1978 p. 13-14): primer grupo,

estaría constituido por una serie de autores cuya principal preocupación era reformar la escuela tradicional, haciéndola pasar de su magistrocentrismo característico al puericentrismo más acentuado. Se trata, por así decirlo, de un **grupo natural**: la corriente de la Escuela Nueva. (p. 13);

el segundo grupo, más que una escuela en el sentido del grupo anterior, representa una tendencia caracterizada por su “oposición al autoritarismo escolar y a las relaciones y métodos autoritarios y en consecuencia su defensa a la libertad del niño” (p. 14); y, el tercer grupo, representa una escuela en el sentido del

primer grupo, en la medida en que se enmarcan en el pensamiento marxista y su preocupación es

menos por los métodos y por los problemas individuales – aunque unos y otros no son olvidados– y más por el trasfondo social subyacente a los mismos, estos autores están, de manera especial, interesados en poner de manifiesto cómo la crisis escolar es reflejo de una crisis sociológica más profunda, cómo, en definitiva, el funcionamiento de la escuela es un reflejo del de la sociedad que la ha hecho nacer y desarrollarse. (p. 14)

Estas diferentes “taxonomías”, expresan una manera de interpretar la educación, su desarrollo y su naturaleza. Pero como toda taxonomía y como todo intento de sistematización, siempre queda algo por fuera; autores y situaciones difíciles de integrar, por su complejidad y escepticismo. Incluso, las “épocas” son delimitaciones bastante imprecisas, en gran medida por cuanto las categorías para definir las dependen del paradigma o el marco teórico. Las sociedades tienen formas de producción, de organización y de existencia social dominantes, pero no únicas, lo que se encuentra son formas combinadas de existencia social; lo tradicional y lo moderno se entretajan para formar complejas redes, para las cuales, las taxonomías se quedan cortas.

De la misma manera, como se dan “taxonomías” para caracterizar la educación, aparecen también clasificaciones

para la pedagogía. Un buen número de autores, buscan siempre sistematizar los procesos pedagógicos: sus formulaciones, presupuestos y principios, a través de modelos, quizás tratando con ello de hacer “teoría”, o de encontrar instrumentos para la comprensión e interpretación de las prácticas educativas y pedagógicas. Rafael Flórez (1994, p. 167-174), ha elaborado una clasificación de modelos pedagógicos, como teorías de la educación y las ha denominado y caracterizado así: **tradicionalista**, basado en una educación autoritaria, verbalista, transmisionista, repetitiva y centrada en el maestro; **transmisionista** (conductista), orientada al desarrollo de habilidades y destrezas, centrada en la planeación y el logro de metas observables y medibles; **romántico**, de corte naturalista, el conocimiento nace del sujeto y el maestro es un facilitador de los aprendizajes; **progresista**, el maestro y el alumno asumen conjuntamente el trabajo pedagógico y, el conocimiento se construye en un proceso interactivo entre todos los actores del proceso educativo; y, **social**, la relación alumno-maestro es horizontal, las estrategias de trabajo académico son participativas y buscan fortalecer el trabajo colectivo.

La educación como fenómeno social le ha sido “adjudicada” a la sociología de la educación. Magdalena Salamon ha expuesto el estudio social de la educación desde tres perspectivas: funcionalista, estructural-funcionalista y teorías de la reproducción (1980, p. 3). Según Salamon, estas tres corrientes comparten un conjunto de lineamientos generales sobre la educación como fenómeno social (1980, p. 4-5):

- La educación se concibe como una instancia social objetiva, sin desconocer la relación individuo-individuo
- La relación educador-educando es un componente en el conjunto de relaciones que definen el sistema educativo
- La educación no es solamente resultante del conjunto de variables que conforman el conjunto del sistema social, es también condicionante para el sistema.
- La educación es un proceso en sí mismo, tiene su autonomía y su propia dinámica sin desconocer la articulación con el sistema social en su conjunto
- La educación como objeto de estudio de puede verse como un sistema, de afuera hacia adentro, o como un subsistema de adentro hacia fuera
- El campo educativo desborda la escolaridad e involucra otras instituciones como la familia, los medios de comunicación y otras formas sociales de organización formal y no formal
- Los factores psicológicos que durante mucho tiempo fueron considerados la base de la enseñanza-aprendizaje, no se desconocen en la concepción social de la educación. Por el contrario, adquieren su verdadera dimensión en cuanto se articulan a una visión integral del proceso educativo.

- La investigación del fenómeno educativo se apoya en los desarrollos metodológicos de la ciencia, buscando siempre que respondan a la especificidad de su propio objeto.

Con base en estas consideraciones, es posible diferenciar la naturaleza de cada perspectiva. **Funcionalista**, basada en el pensamiento de Durkheim, quien dilucida la naturaleza social de la educación y su papel de transformar el ser asocial en un ser social. La educación es entendida en el marco de esta corriente como **socialización**, la apropiación de la cultura como mecanismo para el crecimiento social. **Estructural-Funcionalismo**, fundamentada en el pensamiento sociológico de Robert Merton y Talcott Parsons, entienden la educación como el proceso a través del cual los seres humanos logran su inserción en el sistema social y adquieren su status de acuerdo al grado de escolaridad y su desempeño. Magdalena Salamon, refiere lo siguiente:

Talcott Parsons, junto con Davis y Moore, fueron quienes fijaron primero el origen de la desigualdad social, como un proceso de evaluación diferencial, según la importancia funcional de las ocupaciones, originada en las necesidades de las sociedades complejas, que requieren de destrezas y habilidades especializadas y que los menos pueden satisfacer por el largo, costoso y complicado proceso formativo escolar que implica. Acaece entonces la selección social, medida en niveles de educación, y



que origina a su vez retribuciones diferenciales y prestigio. (1980, p. 13)

**Teorías de la reproducción**, se habla de teorías, porque efectivamente son varios los autores con matices diferentes. El nombre de **reproducción** deviene de la consideración en torno a que el gran tema de esta sociología de la educación es el de los mecanismos por los cuales la educación, o más concretamente la escuela, contribuye a la producción y la reproducción de una sociedad de clases. Este asunto es el tema unificador de dicha tradición teórica y empírica, el hilo conductor y de articulación entre estudios que pueden parecer, inicialmente bastante divergentes. (Silva, 22).

Los representantes de esta perspectiva son todos de inspiración marxista y los más representativos son: Althusser, Baudet y Establet, Bowles y Gintis, Bordieu y Passeron y, Michael Young. Este último, creador de la llamada **nueva sociología de la educación**. Los textos más representativos son: *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, *La instrucción escolar en la América capitalista*, *La reproducción*, *La escuela capitalista*, y, *Conocimiento y control*. En esta corriente es posible diferenciar tres tendencias: Althusser, Baudet y Establet hacia el aspecto social y político; Bowles y Gintis, orientada hacia el aspecto económico y político; mientras que Bordieu y Passeron, hacia lo cultural.

Además de estas tres perspectivas aparece una cuarta, expuesta por Henri Giroux, denominada **teoría de la resistencia** (1995) y/o **teoría crítica de**

**la enseñanza** (Carr y Kemmis, 1988). El planteamiento de esta corriente se apoya en la llamada Teoría Crítica, desarrollada por la escuela de Frankfurt. Giroux la define así:

En sentido más general, la resistencia tiene que ser fundamentada en un razonamiento teórico que apunte hacia un nuevo marco de referencia y hacia una problemática para examinar a las escuelas como sitios sociales, particularmente la experiencia de los grupos subordinados. Esto es, el concepto de resistencia, más que un nuevo lema heurístico en el lenguaje de la pedagogía radical, representa un modo de discurso que rechaza las explicaciones tradicionales del fracaso de las escuelas y conductas de oposición. En otras palabras, el concepto de resistencia conlleva una problemática gobernada por supuestos que cambian el análisis de la conducta de oposición de los ámbitos teóricos del funcionalismo y de las corrientes principales de la psicología de la educación, por los del análisis político. La resistencia en este caso redefine las causas y el significado de la conducta de oposición al argumentar que tiene poco que ver con la lógica de la desviación, con la patología individual y la incapacidad aprendida (y, por supuesto, las explicaciones genéticas). Tiene mucho que ver aunque no exhaustivamente, con la lógica de la moral y de la indignación política.

Aparte de cambiar el fundamento teórico con el que se analiza la conducta de oposición, la construcción de la resistencia requiere una serie de preocupaciones y supuestos acerca de la escolarización que son generalmente negados por las perspectivas tradicionales de la escuela y por las teorías de la reproducción social y cultural. (Giroux, 1995, p. 144)

La teoría de la resistencia surge como una respuesta a las limitaciones de la teoría de la reproducción, no solo en lo teórico (la escuela como un objeto de reproducción), sino también en referencia a la acción, esto es, a la necesidad de un discurso que permita desde la escuela la generación de prácticas contrahegemónicas (Torres Santomé, 1996, p. 113), no solo como prácticas contestatarias (no se superaría el discurso de la reproducción), sino como prácticas reconstructivas, capaces de generar discursos alternativos con asiento en la acción. Ya no se trata de una educación crítica, sino de una pedagogía crítica, es decir una pedagogía que es capaz de trascender los modelos imperantes y proponiendo nuevas formas de abordar la educación, el conocimiento y las relaciones institucionales y extrainstitucionales.

Finalmente, y para terminar este recorrido por las diferentes formas de reflexión sobre la educación, el discurso pos-moderno y pos-estructuralista sobre la educación, que aunque no tiene propuestas claras, difícilmente hoy podríamos hablar en sentido estricto de una pedagogía pos-moderna o una pe-

dagogía pos-estructuralista. De todas maneras desde la crítica a la modernidad y el iluminismo, es decir a todo el sistema de pensamiento occidental – explicaciones globales y totalizantes del mundo y de la sociedad, los ideales de libertad, emancipación y autonomía–; se comienza a generar una corriente de pensamiento sobre la educación acorde con lo que hoy se ha denominado pos-modernismo. Se busca desmoronar así el fundamento de la educación y la pedagogía moderna: un sujeto racional, entero, ideal y preexistente a cualquier constitución metateórica.

Para corroborar lo anterior, Tomaz Tadeu Da Silva nos ilustra al respecto:

Desde el punto de vista pos-moderno, el problema está en que la producción de ese tipo particular de sujeto esconde exactamente eso: que se trata de una construcción social e histórica, contingente, característica de una época histórica específica. El sujeto moderno sólo existe como resultado de los aparatos discursivos y lingüísticos que así lo construyeron. Aquello que es visto como esencia y como fundamentalmente humano no es más que el producto de su constitución. El sujeto moderno, lejos de constituir una esencia universal y atemporal es aquello que fue hecho de él. Su presentación como esencia esconde el proceso de su manufactura. (1997, p. 277)



Los discursos pos-modernistas, pos-estructuralista y deconstruccionistas de la educación y del currículo, constituyen un campo nuevo, provocador y que es conveniente profundizar.

## PARTE II

Si la **pedagogía** es o son las teorías de la educación, la **didáctica**, las teorías de la enseñanza y del aprendizaje, entonces, el **currículo**, ¿qué es? Lundgren: selección de contenidos, organización del conocimiento y las destrezas, e indicación de métodos (1992, p. 20); Stenhouse: “un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (1991, p. 29); Gimeno Sacristán: “el proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada” (1995, p. 40); Johnson: “serie estructurada de resultados buscados en el aprendizaje” (Kemmis, 1993, p. 28); McCutcheon:

Por currículo entiendo lo que los estudiantes tienen oportunidad de aprender en la escuela, a través tanto del currículo oculto como aparente, y lo que no tienen oportunidad de aprender porque ciertas materias no fueron incluidas en el currículo, eso que Eisner (1979, p. 83) llama el ‘currículum cero’ (1982, p. 19; el subrayado es mío). (Cherryholmes, 1987, p. 34)

Como se podrá observar es posible enumerar múltiples definiciones y conceptualizaciones, y encontraríamos que la mayoría de ellas difieren en los énfasis que le dan a los componentes del proceso educativo.

En realidad, el “concepto” de currículo es un terreno movedizo, los autores incluso, algunas veces lo interpretan de una manera y a veces de otra. Por ejemplo, Ángel Díaz afirma en la presentación de su libro *Didáctica y curriculum*, “(b) la necesidad de establecer nuevas articulaciones entre el curriculum -como expresión de la teoría educativa del siglo XX- y la didáctica -disciplina que estudia los problemas que enfrenta el docente-” (1997, p. 11), y luego, en ese mismo aparte, dice lo siguiente: “De lo curricular se destaca la búsqueda de un contenido que se va enseñar, lo didáctico apunta a redefinir una situación global en la que el contenido se enseña” (p. 14). De lo anterior podría concluirse que habría en el mismo autor dos conceptos: uno, en relación con la teoría educativa (como pedagogía en la concepción de Durkheim y el pensamiento alemán) y dos, como contenidos. Y si eso es un autor, podemos imaginarnos lo que sucede cuando se confrontan o se analizan diversos autores.

Esa falta de claridad en torno a su significado, o quizás más, de acuerdo sobre su concepto, plantea un problema bien interesante: construir el status epistemológico del currículo. El concepto moderno de currículo y su construcción conceptual, está directamente ligado al desarrollo de las sociedades industrializadas, al paso de la educación general, a la educación especializada, en relación con la demanda de formación

puntual y de acuerdo a la división técnica y social del trabajo. Gimeno Sacristán aclara al respecto:

El término curriculum proviene de la palabra latina currere que hace referencia a carrera, a un recorrido que debe ser realizado y, por derivación, a su representación o presentación. La escolaridad es un recorrido para los alumnos y el curriculum es su relleno, su contenido, la guía de su progreso por la escolaridad. Aunque el uso del contenido del término se remonta a la Grecia de Platón y de Aristóteles, entra de lleno en el lenguaje pedagógico cuando la escolarización se convierte en una actividad de masas (Hamilton y Gibson, 1980, citado por Goodson, 13), que necesita estructurarse en pasos y niveles. Aparece como un problema a resolver por necesidades organizativas, de gestión y de control del sistema educativo, al requerirse un orden y una secuencia en la escolaridad. (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1996, p. 144-145)

Cuando la escuela se pregunta qué tipo de hombre o mujer necesita la sociedad, se pregunta a su vez cómo formarlo y entonces surge el concepto de currículo como "plan de formación", teniendo en cuenta que no todos serán formados con el mismo plan, sino que habrá planes diferentes, currículos diferentes. Quizás un trabajo de análisis e interpretación de las diferentes concepciones de currículo nos permitiera avanzar en una delimitación conceptual más

clara, encontrar los puntos de la negociación sobre las diferentes concepciones. Incluso hasta Carr y Kemmis separan el término 'currículo' del término 'enseñanza'. Por ejemplo Zais (Cherryholmes, 1987, p. 33-34), dice que entre currículo y enseñanza no existe contraposición ni se confunden. Por el contrario, la relación entre currículo y enseñanza es una relación de continuidad. El currículo trata los aspectos más amplios, más generales: fines, contenidos y métodos, y los aspectos más específicos pertenecen a la enseñanza.

Después de revisar autores modernos como Stenhouse (1991), Bernstein (1994), Magendzo (1996), Posner (1998), Gimeno Sacristán (1995; 1998), Kemmis (1993), Grundy (1998) y Contreras Domingo (1994), pareciera encontrarse algunos puntos de convergencia en la conceptualización del currículo: contenidos (selección, organización), métodos (estrategias), plan de estudios (programas, núcleos, áreas) y el carácter práctico del currículo en la medida en que la educación es ante todo **acción**, es un hacer, un actuar. De esto desprenden algunos autores, en particular Lundgren, que las teorías curriculares son metateorías, por la naturaleza de sus explicaciones y de su objeto:

Es difícil realizar una encuesta de las teorías curriculares existentes. Si tomamos la opinión de que el curriculum describe los métodos de enseñanza que se han de utilizar y la materia que debe enseñarse, una teoría curricular científica debería constituir una explicación racional de porqué se debería enseñar cierto contenido y porqué debería

utilizarse cierta metodología. Si tomamos la opinión de que una teoría curricular es una metateoría, entonces se debería relacionar las explicaciones anteriores entre sí y explicar su función en la planificación y puesta en práctica de la enseñanza. (Lundgren, 1992, p. 76)

Pero también hay autores como Alicia W. de Camilloni, quien afirma

Existe todavía una clara controversia acerca de si la didáctica existe como teoría de la enseñanza, según una teoría europea secular; si se confunde con la psicología educacional, según la tradición norteamericana de la primera mitad del siglo XX; o si debe ser remplazada por sus objetos de conocimiento, en particular el curriculum (Camilloni et al, 1996, p.22),

y epistemólogos de las ciencias como Giordan y Vecchi (1995), sostienen que la didáctica ya no solamente se ocupa de técnicas y métodos, sino también de la **selección de los conocimientos necesarios**. Así pues, el concepto de curriculum se torna más difuso y más complejo.

Con base en lo anterior, surgen **cuatro inquietudes en torno a "objetos" de investigación del currículo** y que nos darían luces para ir construyendo un espacio epistemológico favorable para las definiciones conceptuales.

Una **primera idea** es en relación con los trabajos de Basil Bernstein sobre los códigos lingüísticos, el discurso

pedagógico y las prácticas pedagógicas, las relaciones sociales y de poder (político) en la escuela. Diría, que de alguna forma se trata de profundizar el análisis del curriculum oculto. Estos trabajos de Bernstein se articulan con los de Bordieu y Passeron y, finalmente, con los de Giroux y Carr y Kemmis, para constituir una gran línea de trabajo o un gran programa de investigación, según Lee S. Shulman quien cita a Lakatos (Wittrock, 1989, 11), en torno a los procesos sociales, culturales y políticos, enmarcados pedagógicamente y en función de la relación escuela-sociedad. Podríamos denominarlo: estudio sobre el discurso pedagógico en la escuela o pedagogía y poder en la escuela.

Una segunda idea se desprende de Kemmis, quien considera que la teoría curricular enfrenta una doble situación. Por un lado, la relación teoría-práctica en el proceso educativo y por otra, la relación entre educación y sociedad. En ese sentido implicaría que el currículo no solamente constituye una propuesta o es un "vehículo" que concreta la relación entre la sociedad y la educación, sino también, implica un quehacer, una práctica pedagógica. Este hecho, la doble situación del currículo, abriría campos de investigación en las dos direcciones: las prácticas pedagógicas como prácticas curriculares; y, las prácticas curriculares (teoría y práctica), como el puente, la correa de transmisión entre la sociedad y la escuela. De la forma (teórica y práctica) como la escuela (universidad) enfrente esa doble situación, es posible caracterizar la naturaleza del currículo.

En el currículo formal se formulan los objetivos, los propósitos, los contenidos, las estrategias de evaluación y de enseñanza, en fin todos los elementos necesarios para potenciar el proceso educativo. Si ello es así, entonces el estudio de la teoría y la práctica del currículo nos permitiría comprender gran parte de la interacción entre la universidad y la sociedad, e incluso, caracterizar el grado de interpelación de la universidad con la sociedad. Claro, no solamente sería necesario revisar las propuestas (el currículo formal escrito), sino que sería necesario analizar las prácticas curriculares (actividades de los profesores y los estudiantes) y, lo más importante tal vez, conocer el punto de vista de los egresados.

Podría hablarse de tres tipos de currículos: formal (propuesto), real (ejecutado: las prácticas, la organización y el implícito) y el logrado (lo apropiado por los sujetos al terminar un ciclo académico). No se trataría de hacer una evaluación o una confrontación entre uno y otro, se trata de establecer si los currículos interpelan, relacionan la universidad con la sociedad y hasta qué punto o en qué grado lo hacen. Se trataría de un trabajo sobre los propuesto, lo ejecutado y lo logrado, buscando los puntos de encuentro entre los problemas que plantea la sociedad y lo que la universidad realiza curricularmente. Desde el punto de vista de la disciplina o la ciencia, se buscaría profundizar, analizar el concepto de currículo como mediador cultural. Desde el punto de vista de la práctica, espacio esencial del currículo, conocer el funcionamiento curricular en relación con su responsabilidad social.

Una **tercera idea**, surge a partir de la consideración institucional de los tres tipos de currículos aceptados: el propuesto (el documento aprobado por las autoridades académicas); el realizado (las prácticas curriculares, las actividades de profesores y estudiantes) y el logrado (los egresados). Podría ser interesante indagar las causas por las cuales se encuentran diferencias, y a veces muy grandes, entre lo propuesto, lo realizado y lo logrado. Esto apuntaría a decisiones teórico-metodológicas, en torno a la práctica del currículo. Probablemente, las razones tengan que ver con la manera como la institución construye sus currículos, por el tipo de currículo o por una influencia significativa del curriculum oculto.

Y finalmente, una **cuarta idea**, surge de lo que hemos venido anotando anteriormente, sobre las múltiples definiciones e interpretaciones del currículo y de las dificultades para definir su objeto. Se trataría de adentrarnos en el análisis del conjunto de definiciones, conceptos, sus diferencias, sus acercamientos, siempre en relación con la práctica.

En otro orden de ideas, Gimeno Sacristán, emplea el término "curriculum ampliado" (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1996, p. 230-234) para referir una concepción totalizadora del curriculum. Posner, utiliza cinco términos para referirse a los diferentes tipos de currículo (Gimeno Sacristán, 1998, p. 11-13): oficial, el documento base de la propuesta; el operacional, lo que realmente se enseña; el nulo, los temas que no se enseñan; el oculto, todo el sistema educativo que influye en la formación y

que no es reconocido en el diseño y desarrollo del currículo; y, el extracurricular, todas las experiencias pedagógicas realizadas por fuera del currículo.

Por un lado, es posible hablar de tipos de currículo (Posner, 1998, p. 11-13) y por otro lado, de modelos, tendencias, corrientes. Hay una variedad taxonómica al respecto. Incluso autores como Flórez Ochoa, devienen los modelos curriculares de los modelos pedagógicos, a partir de considerar, que las teorías y modelos pedagógicos, inspiran los modelos curriculares. De acuerdo a eso, Flórez Ochoa habla de cinco modelos pedagógicos: tradicionalista, transmisionista, romántico, progresista y social (1994, p. 167-174); y, de cuatro teorías pedagógicas: pedagogía tradicional, pedagogía conductista, pedagogía constructivista y pedagogía social. El cruce de los modelos con las teorías, daría origen a cuatro modelos curriculares por: disciplinas y facultades; objetivos de enseñanza; procesos cognitivos, subjetivos o investigativos; y, por consenso participativo.

De la misma manera, Posner, establece cinco perspectivas teóricas del currículo (1998, p. 47-68):

1. Tradicional, transmitir los conocimientos, los valores y las habilidades.
2. Experiencial, todo lo que le sucede al estudiante en los diferentes entornos, influye enormemente en su formación.
3. Estructura de las disciplinas, quizás una cita de Bruner, hecha por Posner, nos permita entender este punto de vista:

La noción prevaleciente era que si usted entendía la estructura del conocimiento, ese entendimiento le permitiría entonces seguir adelante por cuenta propia [...] El conocimiento era una estrategia sagaz con la cual se podía saber mucho sobre muchas cosas y a la vez conservar muy poco en la mente. (1998, p. 60)

4. Conductista o behaviorista, las condiciones de aprendizaje constituyen el instrumento fundamental de este enfoque.
5. Cognitiva, el aprendizaje significativo de Ausubel, constituye la base de este enfoque.

José Contreras Domingo, establece o propone, seis corrientes curriculares (1994, p. 187-204):

1. Teorías que hacen una opción normativa para la enseñanza. Defienden el contenido de la práctica instructiva. Dentro de ellas el autor formula cuatro tendencias: racionalismo académico, las disciplinas como base de la estructura del conocimiento; el currículum como autorrealización, se entiende el proceso y toda construcción pedagógica en función del niño; crítica y cambio social, la función social del currículum; y, desarrollo de procesos cognitivos, se interesan más en el cómo, que en el qué, las disciplinas tendrían un valor instrumental, lo importante es "aprender a aprender".
2. Teorías que plantean un procedimiento técnico científicamente fundamentado. Se centran en los procesos

tecnológicos para la construcción de programas curriculares.

3. Teorías que plantean sólo la explicación-investigación del curriculum. Su objeto es la práctica curricular, describirla y explicarla a través de los fenómenos curriculares.
4. Teorías que expresan una visión crítica del curriculum. Los reconceptualistas: la crítica permanente de los procesos curriculares, ha sido su objetivo básico.
5. El lenguaje práctico, como forma de tratar el curriculum. Schwab ilustra al respecto:

Las teorías del curriculum y de la enseñanza y el aprendizaje, no pueden por sí solas decirnos qué y cómo enseñar, porque las cuestiones de qué y cómo enseñar surgen en las situaciones concretas, llenas de detalles particulares y concretos de tiempo, lugar, personas y circunstancias. (Contreras Domingo, 1994, p. 197)

6. Teorías que entienden la práctica del currículum como un proceso de investigación. El curriculum es una propuesta hipotética que se va construyendo en la práctica. La investigación es el instrumento de construcción del curriculum.

En el mismo sentido, Magendzo, soportado en los escritos de Eisner, Schiro y McNeill, pero en especial en los de Schiro, habla de seis concepciones curriculares (1996, p. 18), así:

1. Educación para la democracia. El curriculum como proyecto para la formación ciudadana, la mayoría de edad y el ejercicio del Estado Social de Derecho.
2. Concepción académica del curriculum. Las disciplinas como estructura del conocimiento y este como base de la formación.
3. Concepción tecnológica o de eficiencia social. Preparar al individuo para su adaptación la sociedad.
4. La concepción tecnológica en América Latina. Preeminencia del factor metodológico sobre los otros componentes: qué y para qué.
5. Concepción de realización personal. Los intereses del sujeto por encima de todo lo demás.
6. Concepción reconstruccionista social. La educación y el curriculum están determinados históricamente.

Y podríamos continuar exponiendo "taxonomías", incluidas las de Lundgren, Gimeno Sacristán, Stenhouse y otros. Pareciera que el curriculum abarca todo y no abarca nada. En el primer caso se refiere a **qué, cómo, por qué, quiénes; cuándo y dónde**, es decir, se refiere a la propuesta integral del proceso de formación como una hipótesis. Pero también, el concepto de currículum abarca los cuatro grandes momentos del proceso: la formulación (planeación y organización), la ejecución, lo logrado y por supuesto, el currículum oculto como eje transversal. En el segundo caso, lo reducen simplemente a un esquema de organización del **qué**.



El llamado de Schwab para que el currículo regrese a la práctica y las críticas de Grundy, en el sentido de que “no es en la estantería en donde se puede encontrar el currículo”, pareciera reforzar la idea de que el currículo es ante todo una metateoría, es decir no hay una teoría del currículo sino fundamentos, porque al fin y al cabo una cosa es la teoría y otra cosa los fundamentos, algo que no se puede confundir. La primera se refiere a la construcción de conceptos sobre el objeto, en lo referente a su estructura, relaciones, dinámica, “es y hace” se refiere Kemmis (1993, p. 12); y los segundos, a los supuestos desde donde parte, que pueden ser tomados de disciplinas afines o de marcos generales que engloben la práctica. De la misma forma como no se debe confundir estructura con fundamentos, según Grundy

...descubrí que se confundían la ‘estructura’ y los ‘fundamentos’ del curriculum. Propósitos y objetivos, adopción de decisiones respecto a los contenidos, estrategias de implementación y evaluación se investigaban como si fueran ‘fundamentos’ del curriculum, en vez de como si constituyeran una posible forma de estructurarlo. Parecía que esa estructura daba ya por supuesta una base filosófica nunca manifestada. (1998, p. 15)

Grundy, junto a Giroux, Carr y Kemmis, hacen explícitos los fundamentos en la construcción de una “teoría” del currículo, tanto una como los otros se enmarcan en la teoría crítica desa-

rollada por la escuela de Frankfurt (Adorno, Horkheimer y Marcuse y, posteriormente, Habermas); en especial Grundy marca muy claramente que su planteamiento sobre el curriculum tiene como fundamentos a Habermas:

Era necesario un ‘sólido fundamento’ teórico que proporcionase una coherente ‘base para los fundamentos’ (los psicólogos dirían probablemente que estaba buscando un ‘metafundamento’). Encontré esta teoría coherente en la de los intereses constitutivos del conocimiento de Habermas (1972). (Grundy, 1998, p. 16)

En ese sentido, indica –siguiendo a Habermas–, los tres intereses cognitivos básicos: técnicos, prácticos y emancipadores, que constituyen las tres formas de saber dominantes en la sociedad de hoy: empírico-analítica, histórica-hermenéutica y crítica.

El interés técnico corresponde al pensamiento positivista, se ocupa de las explicaciones, de los datos empíricos, trabaja con propuestas hipotético-deductivas e “informa el diseño curricular por objetivos”. (Grundy, 1998, p. 29)

El interés práctico utiliza los métodos de las ciencias interpretativas, el acercamiento al objeto se realiza desde la comprensión y la interpretación. A diferencia del saber anterior, el cual divide la acción en pequeñas partes para analizar y explicar, las ciencias histórico-hermenéuticas se apropian de la acción como un todo, en su dimensión global. Este interés sustenta la propuesta de Stenhouse tal como lo sugiere Grundy: “[...] el modelo de curriculum como

proceso de Stenhouse como ejemplo de propuesta para el diseño curricular informado por el interés práctico" (1998, p. 33).

El interés emancipador puede definirse de este modo "un interés fundamental por la emancipación y la potenciación para comprometerse en una acción autónoma que surge de intuiciones auténticas, críticas, de la construcción social de la sociedad humana" (Grundy, 1998, p. 33). Este interés constituye la base de las teorías críticas, que buscan la libertad y la autonomía como prácticas de vida cotidiana, que surgen del sujeto mismo a manera de autorreflexión.

Pienso que tanto Schwab como Grundy no tienen completa razón, la práctica es y será siempre una concreción de una teoría, sea que esta aparezca primero o después, si no hay una teoría del currículo, sino una práctica, lo que demuestra no es que el currículo sólo sea una práctica sino que no hemos podido construir una teoría. Lo que sucede con el azar, son fenómenos que hasta ahora no hemos podido explicar lo que no quiere decir que no tengan explicación.

### **PARTE III**

Probablemente María Pla i Molins tenga razón cuando afirma que:

En la obra de Stenhouse (1981) se sugiere que la enseñanza y el currículum, como la propia educación, son problemáticos; como posiciones que se toman en un momento dado

y prácticas que se realizan como resultado de la confluencia de múltiples factores no siempre explícitos (1997, p. 111)

y también cuando dice:

El currículum se nos presenta como la palabra mágica o emblemática del actual proceso educativo. Concepto polisémico que incluye desde los referentes filosóficos, psicopedagógicos y epistemológicos de la teoría educativa hasta el desarrollo y planificación de los distintos espacios y momentos de la práctica escolar. La teoría del currículo lo abraza casi todo: objetivos, conceptos, procedimientos, modos de aprender y enseñar, propuestas didácticas y metodológicas, proyectos de centro y áreas curriculares y, sobre todo, implica al profesorado: sin profesores no habrá reforma, ni mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje. (1997, p. 107)

Para esta autora el currículo aparece como un campo problemático y como un campo que engloba, lo que podría denominar el proyecto educativo institucional. En esa perspectiva a través del currículo no solamente se concreta la educación sino que adquieren sentido la didáctica, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

Una **primera inquietud** se refiere a que más allá de las diferentes denominaciones de currículo abierto, cerrado, oculto, flexible, a priori; es la que

tiene que ver con su campo, con su espacio, con lo que debe contener. En la cotidianidad del trabajo educativo institucional, el proceso de formación transcurre a través de un programa o un proyecto, que de alguna manera indica un norte, así como una dinámica, y ese proyecto de formación contiene **todo** lo que se presupuesta como necesario para concretar unas metas o logros. En ese orden de ideas y quizás compartiendo la segunda cita de Maria Pla i Molins, el currículo vertebra lo que la acción educativa se propone en un contexto histórico y social determinado y bajo una propuesta institucional definida.

¿Cómo se haga? ¿Cómo se estructure? ¿Qué tipo de enfoque pedagógico, de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación se utilice? ¿Cómo se elabore, participante, por consenso, directivista? En fin, la “mecánica” de “elaboración” y “aplicación” hace parte de lo que se denomina la problemática curricular y la decisión que se tome configura una determinada “teoría” y una determinada “práctica” del currículo.

Una **segunda inquietud** apunta a la relación del currículo con la cultura en el contexto de un fenómeno actual como la globalización. Hoy todo el mundo comparte que, más allá de las definiciones, consideraciones críticas y rechazos o aceptaciones, la globalización es, existe, una situación real que marca el devenir social. El mundo se ha hecho más interdependiente, hay una circulación mucho mayor de la cultura y los procesos de aculturación son dinámicos y por diferentes medios. Claro esto no ha resuelto para nada los “males” que han aquejado a la humanidad, por el contrario, muchos

sostienen con cifras en la mano que esos “males” se han profundizado aún más.

Surge entonces la pregunta: ¿ante la diversidad cultural y la “emergencia” de nuevas culturas o subculturas, los proyectos de formación deben continuar siendo homogenizantes y marcados por unas tendencias culturales dominantes o por el contrario, o, en su defecto, se deben implementar tantos proyectos de formación como tendencias culturales existan en un determinado contexto social e histórico?

Gimeno Sacristán ha abordado este problema de la relación entre cultura y currículo en el ámbito del pensamiento moderno y posmoderno, y lo ha planteado en los siguientes términos:

Reconociendo que existen diferencias culturales, el legado moderno de la educación era proclive a la universalización, a sobre pasar el ámbito de lo local. Sólo que el desarrollo de los sistemas nacionales de educación, capitaneados por los Estados modernos ha limitado en gran medida la universalidad, encerrándola para ciertos contenidos en esferas delimitadas. El problema se plantea ahora cuando la idea de multiculturalidad cobra respetabilidad democrática, aplicada a Estados-nación que dan cobijo a grupos culturales diversificados [...] (1998, p. 221)

Por tanto, nos parece que lo relevante es plantear el problema desde su raíz, desde la libertad de los sujetos, que viven en las

culturas, que cada uno la siente y aprecia de manera singular, y que hasta pueden no querer vivir para ellas, o que querrán tomar de las mismas lo que estimen oportuno sin miedo a romper la unidad del mito cultural [...] La idea de multiculturalidad también sirve para recabar respeto a las culturas sin tener que respetar después necesariamente a los sujetos que las convierten en algo vivido, más allá de las representaciones objetivas mitificadas. En el sistema escolar siempre subsistirá el problema de organizar colectivamente el proyecto general de educación o el currículum común. Por nuestra parte creemos que eso es posible e incluso conveniente si, junto al derecho a la diferencia, no olvidamos el principio de la igualdad. (1998, p. 222)

La tensión entre el universalismo cultural y el relativismo cultural, es una variable a tener en cuenta en la definición del currículo o proyecto general de educación (Gimeno Sacristán, 1998, p. 222), por cuanto marcará los contornos de la propuesta. Una educación para la diversidad basada en la autonomía, la libertad, la igualdad y la capacidad de interpretar e interpelar los múltiples relatos culturales, dándole sentido y significado a un proyecto común y diverso. Así como existen procesos de disolución cultural, de la misma manera existen procesos de reagrupamiento cultural, esa dinámica en vez de obstaculizar el devenir histórico lo fortalece y lo enriquece.

Probablemente, propuestas curricu-  
**100**ares como las de Stenhouse (1991)

sean más apropiadas que las de Tyler (1970) y Taba (1980), por cuanto abren los espacios para el diálogo y la interpelación multicultural, así como para la acción constructiva.

Este proceso de reflexión debe ir acompañado de acciones prácticas alternativas o contrahegemónicas para permitir ir construyendo nuevos discursos que reconceptualicen el currículo y el sentido de la acción educativa. En esta perspectiva nos adentramos en el campo de la pertinencia, esto es, en la interacción de lo teórico y práctico, de la institución y el contexto, que genere procesos de formación que van más allá de las necesidades inmediatas, tanto institucionales como contextuales, favoreciendo la construcción y reconstrucción de conocimientos transformadores de la realidad social.

## BIBLIOGRAFÍA

- BERNSTEIN, Basil.** La estructura del discurso pedagógico. Madrid: Morata y Fundación Paideia, 1994.
- CAMILLONI, Alicia W., et al.** Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós, 1996.
- CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen.** Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona: Martínez Roca, 1988
- CHERRYHOLMES, Cleo H.** Un proyecto social para el currículo. San José: C.R. UNED, 1987.
- CONTRERAS DOMINGO, José.** Enseñanza, currículum y profesorado. Madrid: kal, 1994.
- DENGO, María Eugenia.** Educación costarricense. San José: UNED. 1995.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel.** Didáctica y currículum. México: Paidós, 1997.
- EISNER, Elliot W.** El ojo ilustrado. Barcelona: Paidós, 1998.
- FLÓREZ OCHOA, Rafael.** Hacia una pedagogía del conocimiento. Bogotá: McGraw-Hill, 1994.
- GIMENO SACRISTÁN, José.** El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata, 1995.
- GIMENO SACRISTÁN, José.** Poderes inestables en educación. Madrid: Morata, 1998.
- GIMENO SACRISTÁN, José y PÉREZ GÓMEZ, Ángel I.** Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata, 1996.
- GIROUX, Henry A.** Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición. México: Siglo XXI, 1995.
- GIORDAN, André y VECCHI, Gérard de.** Los orígenes del saber. Sevilla: Díada, 1995.
- GRUNDY, Shirley.** Producto o praxis del currículum. Madrid: Morata, 1998.
- KEMMIS, Stephen.** El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata, 1993.
- LUNDGREN, Uif P.** Teoría del currículo y escolarización. Madrid: Morata, 1992.
- MAGENDZO K., Abraham.** Currículum, educación para la democracia en la modernidad. Bogotá: Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, 1996.
- PALACIOS GONZÁLEZ, Jesús.** La cuestión escolar. Barcelona: Laia. 1980.
- PLA I MOLINS, Maria.** Currículum y educación: campo semántico de la didáctica. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1997.
- POSNER, George J.** Análisis del currículo. Bogotá: McGraw-Hill, 1998.
- PROGRAMA DE NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO.** Educación, la agenda del siglo XXI: hacia un desarrollo humano. Bogotá: PNUD, 1998. 366 P.
- SALAMÓN, Magdalena.** Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social. México: UNAM, 1980.

**SILVA, Tomaz Tadeu Da.** Escuela, conocimiento y currículo: ensayos críticos. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1995.

**STENHOUSE, Lawrence.** Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Morata, 1991.

**TABA, Hilda.** Elaboración del currículo. Buenos Aires: Troquel, 1980.

**TORRES SANTOMÉ, Jurjo.** El currículo oculto. Madrid: Morata, 1996.

**TYLER, Ralph.** Principios básicos para la elaboración del currículo. Buenos Aires: Troquel, 1970.

**VIEGA NETO, Alfredo J.** Crítica pos-estructuralista y educación. Barcelona: Alertes, 1997.

**WITTROCK, Merlin C.** La investigación de la enseñanza I. Barcelona: Paidós. 1989.

---

#### CURRÍCULUM ACADÉMICO DEL AUTOR DEL ARTÍCULO

\* *LUIS ALBERTO MALAGÓN PLATA.*

*Títulos. Maestría en Educación Comunitaria, Universidad Pedagógica Nacional y Maestría en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México, Candidato a Doctor de la Universidad de Costa Rica. Cargos. Director de Educación de Adultos, Gobernación del Tolima, Colombia; Director del Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima.*

*Actualmente Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima. Profesor asociado, de tiempo completo y de planta, adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima. Publicaciones (Libros). Evaluación del rendimiento académico en los Programas a Distancia en Colombia. Currículo y calidad de la Educación Superior en Colombia. Propuestas para la modernización de la Universidad del Tolima. La Educación Superior a Distancia en Colombia: visión histórica y lineamientos para su gestión. La Construcción Social y Regional de la Universidad.*



